



Universidad Nacional
Federico Villarreal

Vicerrectorado de
INVESTIGACIÓN

Facultad de Psicología

HABILIDADES SOCIALES Y ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “PAMER - IZAGUIRRE” DEL DISTRITO DE LOS OLIVOS. LIMA, 2019.

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

AUTOR

Matos Fernandez, Elizabeth

ASESOR

Portocarrero Ramos, Carlos Alberto

JURADO

Figuroa Gonzales, Julio

Lopez Odar, Dennis

Franco Guanilo, Roxana

Lima – Perú

2020

Dedicatoria

A mis abuelitos Félix, Eleazar, Elizabeth y Juana, por su ejemplo y amor.

A mis padres y a mis hermanas, mi querida familia.

Agradecimientos

A Dios, que me guía siempre.

A mis padres y hermanas que en todo momento estuvieron apoyándome.

A Eduardo, por alentarme.

A mis profesores por sus consejos académicos y personales.

A mis familiares, amigos y personas muy cercanas que conocí en este tiempo de arduo trabajo.

ÍNDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
ÍNDICE	iv
Lista de tablas	v
Lista de figuras	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	8
1.1. Descripción y formulación del problema	9
1.2. Antecedentes	12
1.3. Objetivos	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	17
1.4. Justificación	17
1.5. Hipótesis	19
II. MARCO TEÓRICO	20
2.1. Bases teóricas	20
III. MÉTODO	46
3.1. Tipo de investigación	46
3.2. Ámbito temporal y espacial	46
3.3. Variables	47
3.4. Población y muestra	49
3.5. Instrumentos	50
3.6. Procedimientos	53
3.7. Análisis de datos	53
3.8. Consideraciones éticas	54
IV. RESULTADOS	55
V. DISCUSIÓN DE LA RESULTADOS	68
VI. CONCLUSIONES	76
VII. RECOMENDACIONES	77
VIII. REFERENCIAS	78
IX. ANEXOS	92
Anexo 1: Operacionalización de variables	93
Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos	94

Lista de tablas

N°	Título	Pág.
1	<i>Relación entre Habilidades sociales y Acoso escolar</i>	55
2	<i>Relación entre dimensiones de Habilidades sociales y Acoso escolar</i>	57
3	<i>Distribución de frecuencias de los niveles de Acoso escolar</i>	59
4	<i>Distribución de frecuencias de las dimensiones de Acoso escolar</i>	60
5	<i>Distribución de frecuencias de Habilidades sociales</i>	63
6	<i>Distribución de frecuencias de las dimensiones de Habilidades sociales</i>	64
7	<i>Acoso escolar según variables sociodemográficas</i>	66
8	<i>Habilidades sociales según variables sociodemográficas</i>	67

Lista de figuras

N°	Título	Pág.
1	<i>Representación gráfica de los niveles de Acoso escolar</i>	69
2	<i>Representación gráfica de los niveles de Acoso escolar, según dimensiones</i>	62
3	<i>Representación gráfica de los niveles de Habilidades sociales</i>	63
4	<i>Representación gráfica de los niveles de Habilidades sociales, según dimensiones</i>	65

Resumen

El presente estudio, tiene como finalidad, determinar la relación entre habilidades sociales y acoso escolar en los adolescentes de la “Institución Educativa Pamer - Izaguirre” de Los Olivos. El estudio es básico y aplicado al mismo tiempo, de alcance descriptivo, correlacional y comparativo; se llevó a cabo en 254 adolescentes, elegidos bajo el muestreo estratificado según grado de educación secundaria y sexo. Entre los principales resultados se tiene que los niveles de Habilidades sociales, se encuentran significativamente relacionados con los niveles del Índice general de acoso escolar ($p=0.000$). Así, los que presentan nivel alto de Habilidades sociales, se asocian con los que presentan niveles bajos de Acoso escolar; los adolescentes que tienen niveles bajos de Habilidades sociales, se asocian significativamente con los que evidencian niveles altos de Acoso escolar. Estos resultados son confirmados por la d de Somers (-0.290), cuya valoración de probabilidad señala que los niveles de las variables evaluadas, se asocian de manera inversa y significativa. El estudio concluye señalando que los adolescentes que tienen habilidades sociales favorables para su interacción en su medio, tienen menos probabilidades de ser víctimas de acoso escolar. Se evidencia menor índice de acoso escolar, en aquellos que tienen altos niveles de habilidades sociales.

Palabras clave: Habilidades sociales, acoso escolar, adolescentes

Abstract

The present study aims to determine the relationship between social skills and acoso escolar in adolescents of "Pamer School - Carlos Izaguirre" Los Olivos. The study is basic and applied at the same time, descriptive, correlational and comparative scope; It was conducted in 254 adolescents, elected under stratified sampling according level of secondary education and sex. Among the main results it is that levels of social skills, are significantly related to overall levels of acoso escolar Index ($p = 0.000$). Thus, those with high levels of social skills are associated with those with low levels of bullying; adolescents with low levels of social skills, is associated with that show significantly higher levels of school harassment. These results are confirmed by the d Somers (-0.290), whose assessment indicates that the probability of the variables evaluated levels are associated inversely and significantly. The study concludes that adolescents with favorable social interaction skills in their midst, are less likely to be victims of bullying. Lower rates of bullying are evident in those who have high levels of social skills.

Keywords: Social skills, bullying, teen

I. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un problema de gran importancia de salud pública, que exige la atención y organización de los proveedores de atención de salud, de los que gobiernan nuestro territorio y sobre todo de los miembros cabeza y educadores en la familia. Los últimos datos de morbilidad y mortalidad asociadas a este tipo de violencia, han dado paso a dar a este riesgo psicosocial un considerable nivel de atención de salud pública a nivel mundial. No obstante, los esfuerzos, aun no son suficientes. (Gini & Pozzoli, 2015).

En términos científicos y generales el acoso escolar, es tocado con el término de «Bullying», que procede de una palabra inglesa que significa “Intimidación”. Hoy por hoy, esta palabra está de moda, debido a las continuas evidencias de casos de persecución y de agresiones que se están detectando en las escuelas y colegios, y que, a causa de ello, se están desencadenando situaciones de vida catalogadas como aterradoras para muchos escolares. Por lo tanto, el acoso escolar es una forma multifacética de maltrato, sobre todo visto en las escuelas y si no se controla, se hace extensivo a los lugares de trabajo. Por ello, en esta década se ha incrementado investigaciones que han puesto énfasis en la gama de morbilidades importantes que afectan a los individuos involucrados en contextos de acoso escolar, ya sea como espectadores, agresores y/o víctimas.

El presente estudio, tiene por finalidad, estudiar el estado de acoso escolar en una muestra del contexto limeño, en función de las habilidades sociales, que son capacidades que permiten el desarrollo de un repertorio de acciones y conductas que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en lo social y de esta manera, evaluar cuáles y en donde están las falencias, además, determinar si esta es una de las variables que esta notablemente ligada al desencadenamiento de los distintos tipos de acoso escolar; ya que en estudios anteriores realizados a nivel mundial, los niños que presentan habilidades

sociales que no son nada alentadoras para su interacción social, por lo general tienen problemas de autoestima, procedentes de familias disfuncionales o autoritarias.

1.1. Descripción y formulación del problema

Tanto la OMS, como la ONU, y la británica “Beat bullying”, ofrecen cifras muy preocupantes de este método de acoso, que va desde el acoso escolar, el acoso digital y el sexting (difusión de imágenes de contenido sexual para humillar al afectado o afectada). La Organización Mundial de la Salud (OMS), junto a Naciones Unidas, reflejaron hace pocos meses en un informe, datos muy preocupantes: Cada año se suicidan en el mundo alrededor de 600 mil adolescentes entre los 14 y 28 años, cifra en la que, por lo menos la mitad, tiene alguna relación con acoso escolar; siendo los países europeos, los más golpeados por este fenómeno, al contabilizar alrededor de 200 mil suicidios por año (Eljach, 2014).

Informes de la ONU señalan que en Europa el ranking por incidencia de acoso escolar es, por este orden, Reino Unido, Rusia, Irlanda, España e Italia. El 78% de los adolescentes que termina por suicidarse fue acosado en la red y en la vida real. En la mayoría de los suicidios por casos relacionados por ciberacoso escolar, la depresión era un componente determinante. En otro estudio, realizado entre 41 casos de suicidios en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia, también muestra que 13 de los jóvenes sufrían a su vez trastornos de personalidad, y síntomas de depresión en seis de ellos. Las edades de los casos de suicidio estudiados giraban en torno a los 13 y los 18 años (UNESCO, 2015).

En el ámbito de Latinoamérica, podemos empezar a describirlo desde los hallazgos del estudio de Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá que pudo establecer que los autorreportes de víctimas de agresiones por parte de sus pares ascendían a un 27% desde los 8 años hasta la adolescencia, mientras que los mayores de 17 que se declararon víctimas eran solo un 7%. En Argentina, al consultar a los alumnos sobre su conocimiento acerca de situaciones constantes o frecuentes de humillación, hostigamiento o ridiculización de alumnos en clase durante 2014, un 67.1% contestó afirmativamente. En Brasil, alrededor del 70% de los estudiantes, afirman haber visto al menos una vez a un compañero siendo intimidado en la escuela en 2014; de este grupo, casi el 9% de los estudiantes dijo haber visto a compañeros siendo hostigados varias veces por semana, mientras que un 10% declaró ver este tipo de escenas todos los días; es decir, aproximadamente el 20% de los estudiantes ha sido testigo de la violencia en sus escuelas con una frecuencia muy alta, lo cual es indicador de que el acoso escolar está presente de manera significativa. En Bolivia, “en el ámbito nacional, 5 de cada 10 estudiantes son víctimas de acoso. En Chile, un 75.3% de los niños y niñas entrevistados/as ha recibido algún tipo de violencia por parte de sus padres. Más de la mitad ha recibido violencia física, y uno de cada cuatro, violencia física grave. Las conductas más frecuentes de violencia psicológica ejercidas por ambos padres son gritar, insultar y no hablar por largos periodos (Eljach, 2014).

Según lo que menciona El Comercio, en un artículo publicado el 30 de octubre de 2015, en los 9.166 colegios privados y públicos afiliados al sistema de reporte de casos sobre violencia escolar del Ministerio de Educación, 803 estudiantes han denunciado ser víctimas de acoso escolar. Ello en un período que va del 15 de setiembre del 2013 a la fecha; es decir, son tres casos por día; sin embargo, la cifra de colegios en todo el país supera los 90.000. En otras palabras, cada día unos 30 estudiantes son insultados,

golpeados, abusados sexualmente o humillados con discursos homofóbicos por otros compañeros. “La muestra de los 9.166 colegios es representativa. El “bullying” es una realidad que se vive en todo el país, en colegios públicos o privados. Sin embargo, en los públicos los menores tienen más posibilidades de ser víctimas, pues hay menos personal pedagógico, menos psicólogos y menor posibilidad de intervenir”. Una prueba de esta última modalidad de abuso tuvo lugar el último 13 de abril en Lima, cuando se descubrió que un menor de 17 años exigía S/.1 a sus compañeros de colegio, a cambio de no hacerles daño. El Ministerio de Educación asegura que la mayor incidencia de “bullying” se registra en Lima, Ayacucho, Puno y Huancavelica (León, 2015, 30 de octubre).

Se dice que los adolescentes que participan en este tipo de acoso, tienen riesgo significativo de experimentar un amplio espectro de síntomas psicossomáticos, y que, por lo general, tienden a presentar conductas sociales no asertivas, con las que inteligentemente puedan solucionar o «defenderse», en esto se involucra una de las variables ya estudiadas en diferentes ámbitos educativos y laborales como es “Habilidades sociales”. Por otro lado, diversos informes, señalan casos de muerte asociadas con el acoso, y que esta situación, ha dado lugar a iniciativas legislativas de todo el mundo.

El motivo por el cual el estudio se enfocará en el Institución Educativa Pamer - Carlos Izaguirre, es porque en los 6 últimos meses, se han ido evidenciando problemas de violencia, entre alumnos en su mayoría varones, además se han recibido reportes de pérdidas de objetos; y por lo que se ha podido observar, las víctimas suelen ser alumnos que comúnmente son catalogados como “tímidos”.

Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la relación entre habilidades sociales y acoso escolar en los adolescentes de la Institución Educativa “Pamer - Izaguirre” de Los Olivos, 2019?

Problemas Específicos

- 1) ¿Cuál será el nivel de acoso escolar que presentan los adolescentes de la Institución Educativa “Pamer - Izaguirre” de Los Olivos, 2019?
- 2) ¿Cuál será el nivel actual respecto a las habilidades sociales, expresado en niveles, que presentan los adolescentes de la Institución Educativa “Pamer - Izaguirre” de Los Olivos, 2019?
- 3) ¿Cómo se presentan los niveles de habilidades sociales que presentan los adolescentes de la Institución Educativa “Pamer - Izaguirre” de Los Olivos, 2019, según variables sociodemográficas como: sexo y grado de educación secundaria?
- 4) ¿Cómo se presentan los niveles de acoso escolar que presentan los adolescentes de la Institución Educativa “Pamer - Izaguirre” de Los Olivos, 2019, según variables sociodemográficas como: sexo y grado de educación secundaria?

1.2. Antecedentes

Nacionales

Piñares (2019), hizo una investigación en Lima, con la finalidad de determinar la relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales. En adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores. Fue un estudio con enfoque

cuantitativo de tipo descriptivo correlacional en el que participaron 805 adolescentes a quienes les aplicaron el autotest de Cisneros y la escala de habilidades sociales de Elena Gismero. El resultado central muestra una correlación inversa y muy significativa entre las variables medulares de la investigación. La cuarta parte de los adolescentes presenta nivel bajo de habilidades sociales; no se diferencia según el sexo más sí según la edad, debido a que los que tienen de 15 a más edad tienden a presentar mayores índices de habilidades sociales, mientras el 31.9% tiene un alto nivel de acoso escolar.

Lanza (2019), hizo un estudio en Arequipa, con el objetivo de determinar la relación entre el acoso escolar y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de VI ciclo de educación secundaria de la institución educativa “Deán Valdivia” N° 40669 del distrito de Cayma. Fue una investigación cuantitativa con alcance correlacional en el que participaron 187 adolescentes quienes fueron evaluados con el instrumento de intimidación y maltrato entre pares (para acoso escolar) y Test de Habilidades Sociales, del Ministerio de Salud, obtenido del Documento Técnico RM N. 1077 – 2006/ MINSa. Dos de cada cinco estudiantes tienen niveles bajos de habilidades sociales; así, el 30% muestra tendencia a ser víctimas de Acoso escolar.

Fernández (2019) hizo un estudio en Lima cuyo objetivo estuvo centrado en relacionar las habilidades sociales y el acoso escolar en estudiantes de quinto año de secundaria. Fue una investigación cuantitativa de alcance correlacional donde participaron 98 adolescentes que fueron evaluados con La lista de chequeo de habilidades sociales de Golstein y el Auto-test Cisneros de acoso escolar. No halló correlación significativa entre las variables centrales; sólo el 7.3% presentó deficiencias significativas en cuando a las habilidades sociales

Castro, Cerqueira, Vereau, & Saucedo (2018), hizo un estudio en Chimbote, con el objetivo de determinar la relación entre habilidades sociales y acoso escolar en estudiantes de una institución educativa de Chimbote; fue una investigación con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, donde participaron 142 adolescentes siendo evaluados con el Auto-test Cisneros de acoso escolar y con la Escala de habilidades sociales de Gismero (EHS). Los resultados mostraron que las variables centrales de la investigación se correlacionaron de manera positiva y significativa (0.258); asimismo, el 81.7% presentó un nivel bajo de habilidades sociales, mientras que la tercera parte presentó un nivel alto de acoso escolar.

Herrera (2018), hizo un estudio en Lima con el fin de determinar la relación entre el acoso escolar y habilidades sociales en los alumnos de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Comas; fue un estudio cuantitativo, de tipo descriptivo – correlacional en el que participaron 375 sujetos, siendo evaluados con el Auto – test de Cisneros de Acoso Escolar y el Cuestionario de Habilidades Sociales del Equipo de Salud Mental y de Prevención de Problemas. Los resultados señalan que las variables se correlacionan de manera inversa y significativa (-,157**); por otro lado, cerca de la tercera parte de los evaluados presentó altos niveles de acoso escolar (31.2%) y una proporción similar, bajos niveles de habilidades sociales (33.1%).

Arizaga (2016) hizo un estudio con la finalidad de determinar la relación entre las habilidades sociales y acoso escolar en alumnos de tercer grado de secundaria en instituciones educativas de Puente Piedra. Se trató de una investigación cuantitativa de alcance descriptivo correlacional en 291 alumnos a quienes evaluaron con el Cuestionario de habilidades sociales de Goldstein (1989) y el test de INSENBULL de

Avilés y Elices (2007). Los resultados que atienden al objetivo central del estudio muestran que existe una correlación significativa de manera inversa.

Chávez (2016), hizo una investigación en Lima, con la finalidad de determinar la relación entre el acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa del distrito de San Martín de Porres. Fue una investigación cuantitativa de tipo descriptivo correlacional en el que participaron 219 alumnos a los que se les evaluó usando la adaptación peruana del Autotest de Cisneros y la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Golstein. Los resultados centrales de la investigación muestran que hay una clara relación entre las variables medulares del estudio, de tal manera que se correlacionan de manera inversa y significativa.

Internacionales

Vargas & Paternina (2017), hicieron un estudio en Colombia, con el fin de determinar la relación entre habilidades sociales y acoso escolar; se trató de un estudio bajo la metodología descriptiva, a través de la selección de artículos en las bases de datos Redalyc, Scielo, Revista Investigación Psicoeducativa, Behavioral Psychology, Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, Liberabit Revista de Psicología, Revista psicología, Cultura y Sociedad. Los resultados más resaltantes mostraron que las variables estudiadas se correlacionan de manera inversa y significativa.

Palomo (2017), hizo una investigación en Argentina con la finalidad de determinar la relación de las habilidades sociales y el acoso escolar en adolescentes de

Santiago del Estero. Fue un estudio cuantitativo de alcance descriptivo correlacional en el que participaron 174 sujetos siendo valuados con Autotest Cisneros de Acoso Escolar y el Test de socialización (BAS-3).

González, A. (2015). Desarrolló una monografía de investigación titulada “Habilidades sociales y acoso escolar: Un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid” con la finalidad de recopilar investigaciones científicas de modelos conductuales y cognitivos que reflejen la importancia de las habilidades sociales en los fenómenos de la violencia y el acoso escolar; para tal efecto fue necesario elaborar, analizar y resumir cincuenta (50) artículos científicos y revistas indexadas de varios países latinos y europeos, sobre los temas de habilidades sociales, convivencia, acoso y violencia escolar. Los modelos y teorías recopiladas ofrecen un análisis detallado de los procesos de intervención que pueden ser útiles en el contexto educativo, tomando como base la línea de investigación de la subjetividad en la educación; se inicia con los conceptos de habilidades, convivencia y acoso escolar, las formas de intervención, actores y contextos y finalmente se concluye con alternativas de solución mediante la aplicación y desarrollo de habilidades sociales que mejoren la convivencia y mitiguen la violencia y el acoso escolar.

1.3. Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación entre Habilidades sociales y Acoso escolar en los adolescentes de la Institución Educativa “Pamer - Izaguirre” de Los Olivos, 2019.

Objetivos específicos

- 1) Describir los niveles de acoso escolar, de manera general y según dimensiones (Desprecio – Ridiculización, Coacción, Restricción comunicación, Agresiones, Intimidación – amenazas, Exclusión – bloqueo social, Hostigamiento verbal, Robos), que presentan los adolescentes.
- 2) Describir los niveles de Habilidades sociales de manera general y según áreas (Autoexpresión de situaciones sociales, Defensa de los propios derechos como consumidor, Expresión de enfado o disconformidad, Decir no y cortar interacciones, Hacer peticiones, Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto), que presentan los adolescentes.
- 3) Describir los niveles de Habilidades sociales que presentan los adolescentes según las variables: sexo y grado de secundaria.
- 4) Describir los niveles de Acoso escolar que presentan los adolescentes según variables: sexo y grado de secundaria.

1.4. Justificación

Dimensión Teórica

La palabra acoso, proviene del sufijo *oso* sobre el verbo “acosar”, la cual deriva del compuesto de «a–cosso–ar»; y *cosso* significa ‘carrera’, históricamente referido a hacer correr a un caballo, hostigándolo. Según la Real Academia de la Lengua Española (Diccionario de la Lengua Española 2016), es “apremiar de forma insistente a alguien con molestias o requerimientos”; en el presente estudio, se utiliza el término “Acoso escolar”, que hace referencia a un tipo de violencia escolar donde existe el

dominio del fuerte sobre el débil de forma sistemática y repetida, escena en que la víctima no logra o no puede defenderse debido a un desequilibrio de poder, que tiene sus orígenes en factores físicos y psicológicos (Mursi, 2012). Estos eventos, al igual que otras formas de maltrato psicológico produce secuelas biológicas y mentales. Especialistas del Centro de Estudios sobre el Estrés Humano (CSHS) del Hospital Louis-H. Lafontaine de Canadá y la Asociación Americana de Psicología de EE. UU; señalan que las víctimas acosadas son más vulnerables a padecer problemas mentales como trastorno por estrés postraumático, depresión y trastornos del ánimo a medida que envejecen (Departamento de Salud y Servicios Humanos 200 Independence Avenue, 2014).

Por otro lado, el desarrollo de las habilidades sociales tiene un importante impacto en el contexto educativo, psicológico y social. Hay constatación empírica de las sólidas relaciones existentes entre la competencia social en la infancia y en la adolescencia, y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico en la vida adulta. La competencia social tiene una importante influencia, tanto en el funcionamiento presente como en el futuro desarrollo del niño; incluso, las habilidades sociales permiten que el niño vaya asimilando los roles y las normas sociales (Michelson y otros, 1987). El comportamiento interpersonal de un niño tiene un rol muy importante en la adquisición de reforzamientos sociales y culturales. Así pues, los individuos que manifiestan habilidades sociales adecuadas funcionan mejor en el ámbito escolar, social y emocional. La adecuada competencia social está relacionada con logros escolares y sociales superiores, y con un ajuste personal y social en la infancia y en la adolescencia. Se considera que la conducta socialmente competente durante la infancia constituye un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo (Kelly, 1992).

Dimensión Social

Sobre los últimos episodios de violencia escolar que se observan en los diferentes medios de comunicación e incluso en el mismo ambiente laboral, y que ha dado paso a desencadenar un clima de temor y preocupación sobre lo que está ocurriendo en los centros escolares, resulta la importancia de este estudio, ya que es de interés público, especialmente para las partes que se encargan de brindar educación en nuestra sociedad como educadores, profesores, padres de familia, etc. Así mismo, la presente investigación tiene por finalidad encontrar la relación que este fenómeno, con las habilidades sociales que poseen los actores del estudio.

Dimensión Práctica

Por lo tanto, con los resultados del presente estudio se tiene información tangible sobre el estado del acoso escolar en una sociedad limeña, los cuales pueden ser tomados en cuenta para la gestión y elaboración de programas y talleres con fines de «prevención», en el caso de que aún no se desencadene este tipo de violencia.

1.5. Hipótesis

Hipótesis general

La relación entre habilidades sociales y acoso escolar, es inversa y significativa, en los alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa “Pamer - Izaguirre” de Los Olivos.

Hipótesis específicas

Debido a que se trataron de objetivos descriptivos, no fue necesario plantear una hipótesis para cada uno de ellos.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas

Habilidades sociales.

Podemos definir las habilidades sociales como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento del ambiente (Vizcarra, 2012), entendidas de esta manera, las habilidades sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo (Van & Gras, 2013).

Navarro & Zamorano (2009), definen a las habilidades sociales como un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que manifiesta sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Sobre esto, De Medrano (2009), señala que las habilidades sociales se adquieren en un contexto interpersonal, por tanto, hay que examinar el contexto, con quién, cuándo y cómo se expresan las respuestas competentes socialmente.

Gómez et al. (2010) refiere que las habilidades sociales se aprenden y se practican respetando las conductas de los demás, por tanto, hay que aprender a expresar y aceptar conductas, la manera como expresamos y reaccionamos (aceptando o rechazando) ante las conductas de los otros tienen siempre consecuencias positivas o negativas. En el año 2011, De la Orden Hoz, indica que la finalidad principal de las habilidades sociales es para resolver y minimizar problemas.

Modelos teóricos

Modelo del aprendizaje social

Esta teoría deriva del trabajo de Cornell Montgomery (1904, citado por Alcaide, 2013), quien propuso que el aprendizaje social tenía lugar a través de cuatro etapas principales: contacto cercano, imitación de los superiores, comprensión de los conceptos, y comportamiento del modelo a seguir.

Bandura (1963, Citado por Montoya, 2013) señala que las habilidades sociales se adquieren a consecuencia de mecanismos básicos de aprendizaje. Entre los mecanismos se incluyen: reforzamientos positivos directos de las habilidades, experiencia de aprendizaje vicario u observacional, retroalimentación personal y desarrollo de expectativas en situaciones interpersonales.

Modelo cognitivo, el modelo de la psicología clínica

Ladd y Mize (1983, citado por Lecroy y Becker, 2014) definen “habilidades sociales” como la habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción dirigida hacia metas interpersonales que son culturalmente aceptadas. Plantea que para un funcionamiento social efectivo son necesarios tres elementos: “Conocer la meta apropiada para la interacción social”, “Conocer las estrategias adecuadas para alcanzar el objetivo social” y “Conocer el contexto en el cual la estrategia específica puede ser apropiadamente aplicada”.

Por otro lado, Spivack y Shure (1974, citado por Michelson & Mannarino, 2013) plantean que las habilidades sociales están medidas por procesos cognitivos internos que

denominan habilidades socio-cognitivas y que éstas se desarrollan a medida que el niño crece e interactúa en su medio.

Modelo del aprendizaje cooperativo y desarrollo social

La enseñanza de un conjunto de conocimientos y la socialización adecuada de los alumnos, son dos objetivos fundamentales que tiene la escuela; no obstante, diversos factores han ocasionado que la familia pierda gran parte de su tradicional capacidad con miras de socialización de sus integrantes. Por ello, Bonilla (2013) señala que toda esa responsabilidad de fomentar relaciones interpersonales constructivas, cooperativas que permitan el desarrollo óptimo de las potencialidades del intelecto, sociales y psicosociales, las actuales familias se las están dejando a las instituciones educativas.

La educación socializadora tiene como propósito concientizar y fomentar en las personas en formación (niños y adolescentes), el respeto por las diferencias, el proceso de desarrollo de la personalidad, la promoción de la conducta pro social (Cardozo & Alderete, 2009).

En síntesis, la educación tiene como deber la realización de una intervención que estimule diversas variables relaciones con los derechos humanos como: La comunicación, relaciones de ayuda, confianza, capacidad de cooperación grupal, empatía, expresión emocional, respeto por las diferencias, aceptación del otro y estrategias de resolución de conflictos.

Respecto a la resolución de conflictos, es preciso indicar que las estrategias de resolución de conflictos no pretenden evitar la aparición de conflictos interpersonales, intergrupales e intersociales, lo que se pretende con estas técnicas es enseñar a los sujetos

a administrarlos de forma adecuada y exitosa proporcionándoles las habilidades sociales adecuadas (Domenech & Cabero, 2011).

Para conseguir lo expuesto en los párrafos anteriores, el uso de técnicas de aprendizaje corporativo es muy conveniente porque tienen su base en ideas tales como aceptación, cooperación, ayudar y compartir (Carbó, 2009) que originan el incremento de las respuestas sociales de cooperación y, por tanto, la mejoría del desarrollo social de los niños (De la Fuente & Cano, 2012), lo que incluye el aumento de la tolerancia y de la aceptación racial (Forcada et al., 2009), además del incremento de las interacciones cooperativas en clase (Torrego & Negro, 2014), lo que supone más aceptación de uno mismo y de los otros, más participación en las actividades de la clase, y desarrollo de un ambiente positivo en el aula.

Numerosos trabajos (Linares, Pérez, Marín & Pérez, 2012) ponen de relieve el afecto positivo de las técnicas de trabajo cooperativo para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos, siendo su utilización de ayuda para la mejora significativa de diversos aspectos de la conducta social con los iguales dentro del contexto del aula, entre estas conductas tenemos el liderazgo, la conducta asertiva, sensibilidad social, respeto – autocontrol, jovialidad y disminución del uso de conductas agresivas.

El trabajo de Mikami, Baucher y Humphreys (2005, citado por Jia & Mikami, 2014) apoya estas ideas, estos autores realizaron un estudio mediante el que demostraron que, potenciando la aceptación social en el aula a través del trabajo en equipo entre todos los miembros del grupo, se previene el rechazo interpares debido al aumento de la competencia social de todos los miembros del grupo y es que, como la competencia social es una construcción social (Marente, Macarro & Fernández, 2014), a través de la

interacción social y de la cooperación cada individuo contribuye a aumentar la competencia social de los demás.

Aprendizaje Cooperativo, Juego Cooperativo y Desarrollo Social

En este subapartado vamos a introducir un nuevo concepto, el de juego cooperativo” que viene definido por Callado, Aranda & Pastor (2014) como “un juego en el cual dos o más jugadores no compiten, sino más bien se esfuerzan por conseguir el mismo objetivo y por lo tanto ganan o pierden como un grupo”. Aprendizaje cooperativo y juego cooperativo son dos conceptos estrechamente relacionados.

Los niños, en el aula, entran en interacción con los compañeros lo que origina que avancen desde una actitud egocéntrica a una de mayor colaboración (hacia las 6 o 7 años). Estas transformaciones se producen gracias a que el niño tiene que ponerse de acuerdo con sus iguales, estos últimos experimentan y reflejan diversas formas de relación emotiva, de percepción y de valoración de las situaciones; también, deben coordinar sus acciones con los demás, ayudar y trabajar en equipo para contribuir a un fin común, estructurando la interacción, comunicación y aprendizaje de cooperación grupal.

Las conversaciones improvisadas que los niños realizan en los grupos y en los juegos cooperativos se van volviendo cada vez más sofisticadas y complejas ayudándoles a formar sus personalidades, ya que éstas no se construyen agresivamente sino por el contacto social y la confrontación con el otro (Fernández, 2013), y a desarrollar sus habilidades sociales mejorando la eficacia de sus conductas de interacción social.

Oller & Vila (2012), señalan que el desarrollo social sigue un patrón interaccional de complejidad creciente y que la utilización de este tipo de técnicas de educación es

esencial para el proceso normal tanto de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales; así también lo considera Carrasco & Martínez (2013)

Por otro lado, Wagner, Pereira & Oliveira (2014), insisten en que tanto los grupos de aprendizaje cooperativos como el juego cooperativo son de una mejora notable para el desarrollo y la adaptación del niño en su medio social, ya que, debido a ello, amplía sus conocimientos sobre la sociedad y sobre sí mismo. Además, estos autores estipulan la comunicación y la cooperación con los iguales, mejoran la competencia social y fomentan diversos factores de desarrollo social como: el proceso de la información social, la empatía, la regulación de emociones, el manejo de conflictos, la toma de perspectiva y las habilidades de interacción social.

Lavega, Planas & Ruiz (2014) apoya la idea de que a través del aprendizaje y de los juegos cooperativos se fomenta un proceso de negociación necesario para que se pueda alcanzar acuerdos que permitan la adquisición de habilidades de negociación de cómo negociar sobre la distribución de roles en el grupo y sobre las actividades realizadas.

Doyle, Doehring, Tessier y Lorimier, (1992; citado por Mora, 2014) nos muestran que de esta manera se genera y potencia la comunicación, en relación con otros y aumentar la complejidad la interacción social, no es que se llegue al “equilibrio de Nash” (Nash, 1951, Citado por Saavedra, 2014) – p.e, el dilema del prisionero- pero si es cierto que los niños aprenden a negociar.

Es claro saber que los niños no aprenden a comportarse de forma cooperativa si no que se les enseña, al igual que es necesario la participación de los adultos, padres y profesores en los grupos cooperativos. Al entrenar a los padres a interactuar con sus hijos, los niños aumentan su interacción social y la comunicación con sus pares.

Por otro lado, se debe considerar la relación existente entre el juego y aprendizaje cooperativo y la conducta prosocial, que son aspectos determinados a proporcionar ayuda y consuelo, a compartir, cooperar, proteger y defender a los otros. Existen distintos factores que benefician al desarrollo prosocial de los niños Landazabal & Mateo (2013): como el contacto que mantenga un adulto con el niño sea una relación de afecto, cuidado y atención, en el entrenamiento en tareas en las que el niño considere las consecuencias que sus acciones tienen en los otros y en entrenar en la identificación de sus propios sentimientos y en de los demás en diferentes situaciones de interacción.

Para Redondo & Guevara (2012) es necesario desarrollar un currículo prosocial en la infancia como medio para favorecer la interacción positiva entre los alumnos, fortaleciendo las habilidades sociales de los alumnos y sus actitudes hacia la escuela y hacia el aprendizaje lo que supone eliminar, o al menos paliar, conductas incompatibles con dicha interacción. Para llevar a cabo dicho currículo es necesario la utilización de herramientas capaces de crear un ambiente facilitador de las interacciones prosociales, dice Rojas (2014) que el aprendizaje y el juego cooperativo son dos de ellas.

Entrenamiento en habilidades sociales

Caballo & Muñoz (2011) dice que un movimiento se desarrolló en los años 70, desde una perspectiva conductual y psicosocial, llamado “de las habilidades sociales” cuya propuesta fundamental era la afirmación de que una amplia gama de conductas disfuncionales del ser humano eran la consecuencia de un déficit en las habilidades interpersonales.

Esta corriente propuso que el entrenamiento en la habilidades sociales era la mejor vía para solucionar distintos problemas como la delincuencia, la ansiedad o drogadicción, por causa de un déficit en las relaciones interpersonales por ende acarrea serios problemas de ajuste psicológico lo que, a su vez, provocaba innumerables trastornos tanto físicos como psicológicos de muy diferente orden, exigiendo así la intervención del psicólogo (teniendo en cuenta desde un punto de vista social y clínico) a través del “entrenamiento en habilidades sociales” con el fin de obtener una mejora de los problemas interpersonales reales del sujeto por medio de la enseñanza y la potenciación de sus destrezas sociales (Caballo & Muñoz, 2011).

La escasez de apoyo social suele ser una fuente de problemas de salud tanto física como psíquica, (Chavarría & Barra, 2014), si el déficit de apoyo social es constante provoca en los individuos un desarrollo deficiente de sus habilidades sociales lo que, a su vez, les incapacita para ganarse la aceptación de sus compañeros (Almagiá, 2014), los sujetos entran en una espiral en la que no encuentran salida. Así, a nivel educativo, los niños rechazados o ignorados por sus compañeros, aparte de poseer un nivel bajo de estatus sociométrico (Cava & Musitu, 2015), son un gran número de experiencias privadas que influyen negativamente en diversos aspectos como la asertividad (Cervantes & Sosa, 2015), rendimiento académico (Medrano & Marchetti, 2014), personalidad, (Caballo, Salazar, Irurtia, Olivares & Olivares, 2014) y competencias sociales (Vizcarra, 2012).

Las habilidades sociales pueden ser enseñadas y aprendidas, pero las universidades y centros escolares se han centrado casi primordialmente en las enseñanzas de un gran número de habilidades técnicas como (ciencias, matemáticas, etc.) que no necesariamente preparan a los individuos para funcionar con eficacia en sus necesidades con los otros.

(Madrigal & Garro, 2014). Todo ello indica la necesidad de mejorar las habilidades sociales de distintas poblaciones de profesionales. En este aspecto, el aprendizaje cooperativo proporciona a los estudiantes el clima social grupal e interpersonal, más idóneo para el desarrollo de esas habilidades interpersonales que necesitan como estudiantes y que tan útiles les serán después como profesionales.

De esta manera, los centros educativos han de responsabilizarse cada vez más de que los jóvenes aprendan aptitudes académicas básicas y, sobre todo, a enfrentarse a diversos problemas sociales y personales, (Facal, 2012).

En estos casos las instituciones educativas deben utilizar conjuntamente, siempre que sea posible, el entrenamiento de habilidades sociales, Torres & Negro (2014) y el aprendizaje cooperativo por dos razones, Tobón, Prieto & Fraile (2010): en primer lugar es porque en base de gran parte de los problemas educativos, incluido el fracaso escolar, están siempre distintos problemas y conflictos interpersonales como el rechazo de los compañeros, problemas en las relación profesor-alumno, y en segundo lugar, porque existe una fuerte relación entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico.

En base a esta argumentación es lógico pensar que la atención que se le presta al desarrollo de las habilidades sociales en los niños es muy escasa. Michelson y Wood, (1980; citado por Ortiz, Sánchez, Rebollo & Etxebarria, 2014).

Los temas relacionados a las habilidades referidas al contexto educativo existen un doble nivel en la aplicación del entrenamiento de las habilidades sociales al ámbito educativo; entrenamiento de las habilidades interpersonales profesionales.

Violencia y acoso escolar

Según Carozzo (2010). Como todas las formas de violencia social, la ocurrencia de ellas tiene lugar en los contextos en donde transcurre la vida social de los individuos, y el acoso escolar, este se produce en las escuelas y se concretiza básicamente en el marco de las relaciones interpersonales que se da entre pares en el salón de clases y alrededores.

En estas relaciones destaca con notable visibilidad la asimetría de poder entre pares, de allí que el elemento más inmediato en la percepción de los estudiosos que aspiran a su control es el de mejorar las funestas relaciones interpersonales entre estudiantes, esencialmente.

La situación de acoso está definida por los siguientes términos: Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Se produce una sensación negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona (Olweus. 2004; citado por Spiel, Salmivalli & Smith, 2011).

El acoso escolar se considera una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: ansiedad, descenso de la autoestima, y cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Se acentúa el factor contextual del acoso escolar como: Una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a

otro compañero y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social, aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. (Ortega, 1994; citado por Félix, Del Rey & Ruiz, 2011).

Cerezo, Casanova, de la Torre & Carpio (2011) definen el acoso escolar como: “una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años”.

Cava (2011), afirma que, cuando hablamos de acoso escolar, no estamos hablando de una situación particular de agresividad, sino más bien de acoso constante y reiterativo hacia un sujeto, no se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo. Razón por la cual se produce en contextos, como la escuela, el barrio o el trabajo, que obligan a las personas a encontrarse con frecuencia y durante un periodo de tiempo de cierta duración.

Enfoques psicológicos para el Acoso escolar

Perspectiva experimental

La psicología, encontró un apoyo en el uso del método científico, resolviendo el estudio de sus problemas a través de experimentos en el laboratorio (Sáiz, 1992, citado por Trávez García & Vaca Rengifo, 2014). El conductismo señala que los organismos responden ante los estímulos del ambiente a través de los principios del aprendizaje (reforzamiento, castigo y extinción). Teóricamente, esto sostiene que el entorno del individuo causa su comportamiento, aunque Bandura (1977, citado por Alfonso & Abalo,

2014) lo consideró como reduccionismo, ya que él sugiere que el ambiente causa el comportamiento y viceversa, de ahí que se dio paso al estudio de la mutua influencia del entorno, la familia y los grupos en el comportamiento o conducta individual y colectiva (Kazdin, 2015).

Dicho ello, el acoso escolar se basa en el escaso autocontrol de un poder psicosomático, que emerge de forma desproporcionada puesto que la víctima no es capaz de defenderse por sí misma, al tiempo que el victimario no logra contener su agresión. La sumisión o “debilidad” del agredido se debe, entre muchos factores, al tamaño (de mayor edad o al número de agresores), a la fuerza del provocador, o a la poca resistencia psicológica ante la presión continua (Li, 2008). Para el enfoque conductual, la agresión no es instintiva, ya que se adquiere y aprende; así, la actividad violenta se instaura en los primeros años de vida, se desarrolla durante la infancia, y es muy visible en la adolescencia a través del acoso escolar y otras conductas disociales. El comportamiento agresivo se aprende durante los primeros años de vida, pero la agresividad se forma a través de mensajes tangibles y simbólicos, que sistemáticamente llegan de sus cuidadores, del medio social y de la cultura. Incluso con esta explicación, lo que puede quedar claro es que, aunque la agresividad está constitucionalmente determinada, y aunque hay aspectos evolutivos ligados a la violencia, los factores biológicos no son suficientes para poder explicarla, puesto que es una forma de interacción aprendida.

Desde la teoría del aprendizaje social, este fenómeno se produce debido a un sinnúmero de “modelos” violentos que existen en la sociedad, los cuales son observados, retenidos, motivados y reproducidos por estudiantes, quienes al mostrar dichas conductas no fueron penalizados y obtuvieron estatus, participación y reconocimiento a través de la

violencia; así, un agresor aprende a ser agresivo observando a personas violentas, aceptando la conducta en sí mismo y luego realizándola.

La conducta agresiva, desde un enfoque cognitivo, es entendida como el resultado de una inadaptación, a razón de problemas en la codificación de la información, lo cual propicia dificultades para pensar y actuar eficazmente ante los problemas interpersonales, dificultando la elaboración de respuestas creativas. Estos déficits socio-cognitivos pueden mantener e incluso aumentar las conductas agresivas, estableciendo un círculo vicioso difícil de romper. La dificultad para controlar la ira y el aprendizaje de la hostilidad en la infancia promueven la interpretación de las relaciones sociales como fuente de conflicto y agresión, por lo que la propensión a victimizar a otros en la escuela anuncia con certeza la conducta antisocial y violenta del adulto (Rigby, 2003). Una de las características que identifica al agresor es la percepción distorsionada de la realidad, al considerar que su ataque es una defensa ante una agresión o supuesta provocación de la víctima. En este sentido, para Albert Ellis (1979, citado en Ellis, 2015) los problemas psicológicos devienen de patrones de pensamiento irracional, derivados del sistema de creencias del individuo, que motivan en personas agresivas actitudes de enojo, infelicidad, depresión, temor y ansiedad, a razón de la sobrevaloración de los eventos emergentes.

Perspectiva psicoanalítica

En el psicoanálisis el término que se usa para denominar a un método particular de psicoterapia '*cura por la palabra*', derivado del procedimiento catártico (catarsis) de Josef Breuer, y basado en la exploración del inconsciente con la ayuda de la asociación libre por parte del paciente, y de la interpretación por parte del psicoanalista. El "supuesto fundamental del psicoanálisis consiste en la afirmación de la existencia de un

inconsciente, al cual son ‘desalojados’ los complejos psíquicos ‘desagradables’ o ‘irresistibles’, en virtud de una ‘censura’ que la conciencia ejerce” (Ferrater Mora, 1967. Diccionario de Filosofía, p. 503); así, el inconsciente se convierte en su objeto de estudio, al tiempo que la psicoterapia su método de análisis y curación.

En el caso del acoso escolar, cuando la censura no logra la eliminación completa “mediante la represión” de los *complejos* y *conflictos* en el inconsciente, éstos resurgen agresivamente y determinan actos de la vida consciente; son connotados por errores en el tino social, somatizaciones y motilidad de connotación sádico-oral, equivocaciones en el lenguaje (*lapsus linguae*), y actos involuntarios-impulsivos (*acting out*), que terminan en violencia, y se constituyen en la simbolización de complejos que invaden la conciencia, buscando gratificación y reconocimiento. La teoría freudiana sirvió como foco desde el cual se tejieron diferentes movimientos divergentes, cada uno en su propia dirección particular.

En el contexto escolar, se generan con frecuencia dinámicas de agresión y victimización que parecen contribuir a la conformación de comportamientos intimidantes. El niño con tendencia al *acoso escolar* pasa a un segundo plano, a razón del escaso control de los impulsos, la precariedad o ausencia de motivación familiar y social para integrarlos, y la rigidez, obligatoriedad o excesos afectivos en el sistema de crianza, lo que motivaría una saturación inhibitoria del “afecto expresado”.

La agresión logra manifestarse externamente como instinto de destrucción, lo que propiciaría en los niños de comportamiento bullying una actividad ofensiva constante, constituida como requerimiento pulsional resultado de la necesidad de la descarga instintiva. Para el psicoanálisis, una pulsión tiene una fuente de excitación corporal

(estado de tensión), y su fin es suprimir ese estado de tensión, gracias a la presencia del objeto (niño victimado).

El narcisismo de las pequeñas diferencias indica que lo diferente es necesario y es tan importante como los procesos de identificación con el líder que en este caso asumiría condiciones de agresividad proyectada en un otro, pues su presencia es el reflejo de lo que no se desea ser y debe ser destruido; de esta manera, el agresor al anularlo suprime esa parte que no integra de sí mismo. El adolescente bully (Acosador escolar) demanda integración grupal al mismo tiempo que exclusión por temor; el tabú es la regla que se instaaura a partir del deseo de no ser “tocado o retado” por otros que pueden disputar su poder.

Freud (1978; citado por De Masi, 2015) admite la existencia de dos instintos básicos: uno de vida-erótico llamado eros, el cual impulsa el progreso, conserva la vida por más tiempo y estimula el encuentro social, y otro de muerte o tánatos, cuya finalidad es devolver el organismo al estado inicial inanimado (principio de nirvana), persiguiendo su destrucción y aumentando sus riesgos; el correcto equilibrio de ambas pulsiones llevaría un estado de adaptación social admisible.

Sin embargo, la exteriorización del tánatos se pone al servicio de eros, en cuanto destruiría algo exterior y no a sí mismo, por lo que una explicación al acoso escolar guarda relación con el hecho de que los niños y niñas que agreden a sus pares, tras sentirse amenazados (real o imaginariamente) por su entorno, reaccionan agresivamente “antes de ser agredidos”.

Ellos tienen una vida interior en la que se sienten vulnerables e indefensos, por ello su tendencia defensiva puede validar las “posibles amenazas” de su entorno inmediato,

con base en una necesidad imperiosa e inconsciente de ser amados, lo que se traduce como “no ser rechazados” por los adultos y su núcleo de pares.

Perspectiva humanista

La psicología humanista es una escuela que nace en Estados Unidos en los años sesenta del siglo XX, que pone de relieve al hombre como un ser humano libre, autónomo y responsable, el cual construye su vida en un constante devenir en compañía de otros y se caracteriza por estar ubicado existencialmente. (Osorio, 2013)

Los psicólogos humanistas prestan especial atención a los factores internos de la personalidad e intentan ayudar a los individuos a propiciar su propio desarrollo a través de las capacidades del ser humano. La psicología humanista se enfoca en el potencial del ser humano, ubicándolo en un tiempo y espacio determinado, por ello el ser es el resultado de una historia personal, familiar, social y cultural, única e irrepetible. (Estrada, 2015)

Para la psicología humanista, la persona con comportamiento de acoso escolar es una totalidad, en la que se interrelacionan factores físicos, emocionales, ideológicos y espirituales, que lo conforman integralmente y no como una mera suma de sus partes. Desde una visión fenomenológica, el humanismo busca identificar qué es aquello que está generando el síntoma (agresividad), tratando de descifrar el “auténtico bloqueo”, el cual puede ser emocional; análogamente, la agresividad del adolescente *bully* es el indicador de que algo no está en orden, es decir, es la manifestación externa de un conflicto que la persona no logra expresar abiertamente. (Osorio, 2013)

Desde la postura humanista, la agresividad entre niños y niñas escolarizados puede ser considerada como una respuesta ante la frustración que deviene de los diversos procesos de interacción en el aula o de otros espacios de socialización. Esta diversidad de lugares de agresión denota patrones globales de comportamiento, definidos por presentar una superioridad física, conductas dominantes, impulsivas, además de una notable dificultad para seguir reglas, para presentar baja tolerancia a la frustración, para presentarse desafiantes ante la autoridad, para presentar una buena autoestima, una actitud positiva hacia la violencia, crear conflictos donde no los hay, no empatizar con el dolor de la víctima, ni arrepentirse de sus actos” (Trautmann, 2008, p. 14).

El análisis fenomenológico del acoso escolar implica remplazar las interpretaciones formales por una representación o descripción de “lo que sucede” naturalmente desde la visión particular del que vive la circunstancia o realidad concreta. En este sentido, víctimas y victimarios afirman que cualquier elemento del lenguaje desata la agresión, y que luego el acto de agredir a otros se transforma en una necesidad personal, mientras para el agredido la conducta sumisa se constituye en el indicador real de su debilidad. Según Olweus (1998; citado por Antonio Fernandes, 2015), la “víctima pasiva o sumisa” muestra reacciones de ansiedad y sumisión, al tiempo que son débiles físicamente, conservando una actitud evasiva ante la violencia o la implementación de métodos violentos, prefiriendo huir, paralizarse o llorar ante las agresiones.

A medida que pasa el tiempo, los niños con comportamiento acoso escolar crean una autovalía condicionada por elementos agresivos, conducta que deben mantener para ganar respeto (de agredidos y espectadores) y participar del ámbito social. Por tanto, el concepto de amor que construyen se da con base en el mantenimiento de esta conducta, aunque no se ajuste a los estándares que los participantes pasivos aplican; así, entre las

consecuencias para los testigos se encuentran el valorar como respetable la agresión, el desensibilizarse ante el sufrimiento de otras personas y el reforzar el individualismo (Olweus, 1993; citado por Antonio Fernandes, 2015). Para el humanismo, la incongruencia es el espacio comprendido entre el self ideal (determinado por la búsqueda de una actualización no-sincronizada con la sociedad, a través de la prevalencia de potenciales individuales que se apartan del sentido positivo inscrito al bienestar común) y la construcción de un verdadero yo (self), proceso en el que resulta complejo para el niño lograr un apropiado nivel de autoestima. Así, a mayor distancia entre lo que los niños y niñas esperan de su entorno y lo que la sociedad represiva implementa como medida de castigo/corrección, será mayor la incongruencia, aspecto visible en la reproducción e identificación con la conducta agresiva de acoso escolar.

Criterios que caracterizan al acoso escolar

Monjas, Martín, García & Sanchiz (2014), presenta la siguiente caracterización:

Conducta Agresiva intencional

El chico o la chica que maltrata a sus compañeros busca hacer daño deliberadamente y sabe que lo que hace no está bien, por este motivo lo oculta y/o lo niega repetidamente cuando es descubierto. A la larga, disfruta con el sostenimiento y con el sufrimiento de la víctima y estos hechos le resultan placenteros. No se trata de bromas puntuales (esconderle la mochila, mandarle un anónimo), ni de una agresión esporádica o agresora actúa con deseo e intención de dominar y de ejercer poder sobre otro/a.

Habitual, Persistente y Sistémica:

La conducta de intimidación, se repite muchas veces y permanece en el tiempo, con lo que la víctima está sufriendo estas experiencias de forma prolongada y sistemática. Ocurre que el intimidador y la víctima se establecen un vínculo pernicioso. Esta peculiar “relación”, y la expectativa de la repetición de los actos intimidatorios tiene consecuencias nefastas para la víctima. Generalmente la agresión intimidatoria comienza con actos aislados como burlas, insultos o poner un mote y, progresivamente, se produce una escalada en el grado y diversidad de conductas hasta llegar a formas muy complejas y dañinas. No se trata de episodios esporádicos de violencia, como puedan ser un atraco, dar una paliza, asaltar para robar o una pelea.

Tipos de acoso escolar

Según Avilés (2006; citado por Pizarro & Jimenez, 2012), los principales tipos de maltrato que podemos considerar se suelen clasificar en:

- Físico: Como empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos. Este tipo de maltrato se dan con más frecuencia en la escuela primaria (primero a quinto año básico) que en la secundaria (enseñanza media).
- Verbal: Diversos autores reconocen esta forma como la más habitual en sus investigaciones. Suelen tomar cuerpo en insultos y peleas principalmente. También son frecuentes los menosprecios en público o al estar resaltando y haciendo patente de forma constante un defecto físico o de movimiento.

- Psicológico: Son acciones encaminadas a disminuir la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor. El componente psicológico esta todas las formas de maltrato.
- Sexual: Como los demás tipos de acoso, el acoso sexual engloba cualquier comentario, gesto, acto o atención de carácter sexual cuyo objetivo consiste en hacer daño, ofender o intimidar a otra persona.
- Social: Pretenden ubicar aisladamente a la víctima respecto del grupo y hacer partícipes de esta acción, en ocasiones a otros individuos. Estas acciones se consideran acoso escolar indirecto.

Criterios para identificar el Acoso escolar o Bullying

Con base en esta definición, se tienen tres criterios para identificar el “*acoso escolar*”. Primero, un comportamiento agresivo con la intención de causar daño físico y psicológico, segundo, la reiteración de las conductas agresivas, se da incluso más allá del horario escolar, y tercero, la relación interpersonal se caracteriza por un desequilibrio de poder (real o superficial, de poder o fuerza) que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí sola. Considerando este último punto se puede concluir que la victimización es un acto cobarde ya que quienes lo llevan a cabo saben de antemano que saldrán ilesos, puesto que la víctima se siente impotente para responder y difícilmente quienes observan esta conducta la denuncian (España. Defensor del Pueblo, 2007; citado por Povodano, Hendry, Ramos & Varela, 2011).

El “bullying” puede tomar diferentes formas de presentación las que van desde el maltrato físico, verbal, psicológico, social, hasta los abusos sexuales. De acuerdo con

diferentes estudios (Pizarro, 2012) mencionan que, se arremete contra un estudiante, cuando se dicen cosas inapropiadas de él, cuando se le amenaza, intimida o chantajea, se le quitan sus pertenencias, como el dinero, la comida; se le envían anónimos, se le insulta, se le golpea, se le empuja en los pasillos, y en algunos casos se le persigue fuera del recinto escolar.

La agresión física puede alcanzar dimensiones incontrolables en los centros educativos y ser mal conducida por las figuras de autoridad, llegando a convertirse los colegios en verdaderos centros de batalla, sobre todo si se cuenta con la permisividad e indiferencia por parte de las personas encargadas de disciplinar. Viscardi (2003; citado por Pizarro, 2012) llama al fenómeno de concebir algo como habitual “naturalización”, y esto sucede en aquellos casos de niños durante el período de desarrollo, cuyas victimizaciones se generalizan al robo de pertenencias de sus compañeros, reciben palizas por parte de sus padres, o están expuestos a peleas tanto en el hogar como en el centro educativo el acoso contra una víctima se da de manera frecuente y sostenida, podría relacionarse con una de las causas de deserción escolar, además de desencadenar problemas psicológicos, hasta conductas suicidas y homicidas.

Orellana (2012) anota una serie de indicios que presentan las personas a quienes se acosa, los que pueden observarse en los diferentes ambientes en que se desenvuelven:

- En la escuela: son objeto de bromas de mal gusto, propensos a llamarles por un sobrenombre, sus compañeros se burlan en forma continua, les quitan sus meriendas, el dinero o les rompen sus pertenencias, entre otros.

A estos indicios les llama primarios, por ser más directos y abiertos. Como indicios secundarios, anota aquellos utilizados para aislar a las víctimas, quienes generalmente se encuentran solas, sin amigos. También se puede observar que

en los juegos participativos se les elige de último o no se les involucra. Pasan la mayor parte del tiempo en compañía de adultos, buscando protección, y presentan a la vez un bajo rendimiento escolar.

- En el hogar: los indicios primarios son identificados por el padre, madre o figuras de crianza quienes observan que sus hijos regresan del colegio con sus pertenencias rotas, la ropa raída o sucia, con moretones y rasguños que no pueden explicar.

Como indicios secundarios, los indicadores más frecuentes que se observan son: el que siempre están solos, no tienen compañeros, ni amigos que les visiten, son excluidos de las reuniones o fiestas con iguales, pierden interés por sus estudios, y muchas veces desertan del sistema educativo. Además de lo anterior, se suman otras características físicas que les distinguen como personas que se muestran más frágiles o menores que sus compañeros, su temperamento es más pasivo que activo, lloran con facilidad, les cuesta dar su opinión y cuando lo hacen, ésta no es escuchada por el grupo.

En cuanto a los agresores, generalmente participan gastando bromas pesadas, insultando, amenazando, ridiculizando, empujando o golpeando a su víctima.

Por lo general, son físicamente más fuertes que sus compañeros, pueden ser de la misma edad o mayores que ellos. Tienen una gran necesidad de imponerse y dominar. Son populares en el grupo, pueden ser mayores que el resto de sus compañeros, y rendimiento se encuentra dentro de los parámetros normales. (Geddes, 2010)

Causas y consecuencias del Acoso escolar o Bullying

Para las víctimas

El acoso escolar tiene consecuencias muy negativas para todos los involucrados; pero quien más sufre es la víctima. A continuación, se citan las causas y consecuencias sobre las víctimas recopilados por Garaigordobil y Oñederra, (2010):

El niño que sufre de acoso escolar suele terminar aceptando que es un mal estudiante, un mal compañero, incapaz de valerse por sí solo. Y todo esto genera un sentimiento de culpa y afecta a su autoestima y por ende el autoconcepto que el niño se va formando de sí mismo en una etapa crucial de su desarrollo y maduración psicológica. De este modo un niño normal o incluso brillante puede pasar a ser una sombra de lo que fue.

Un niño que sufre acoso escolar, piensa que todo lo que hace está mal, se autoinflige un castigo psicológico de minusvalía, generando un concepto negativo de sí mismo y esta baja autoestima es probable que lo acompañe hasta la vida adulta. Y muchas veces este puede ser el motivo principal del ausentismo escolar. Aquí es importante precisar la falta de interés de los padres que mantienen escasa comunicación con el hijo en edad escolar y no saben realmente lo que sucede y si lo saben no les dan importancia y creen que esas conductas son parte del colegio y que si es varón debe aprender a ser macho por sí solo.

Otro aspecto importante que cabe mencionar es sobre los niños que vienen de provincia hacia la capital y viven con familiares de segundo orden que muchas veces son maltratados y humillados por los propios integrantes de la familia donde vive y son víctimas fáciles de los acosadores que se les “prenden” y le comienzan a “cholear”, dañando así a su autoestima.

Para los Agresores

Garaigordobil y Oñederra (2010) citan las principales causas y consecuencias del acoso escolar para los agresores:

- Baja capacidad de empatía, en sensibilidad hacia el dolor ajeno, ausencia de sentimiento de responsabilidad o culpa, alta autoestima, bajo auto concepto.
- Capacidad de liderazgo. En algunas investigaciones los agresores se veían a sí mismos como líderes, mostraban cierto nivel de liderazgo.
- Bajo rendimiento académico. Los estudios evidenciaron que los agresores acudían menos a clases y presentaban una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar era bajo.
- Impulsividad, sentimientos de ira, hostilidad, depresión y riesgo de suicidio. Los estudios demostraron que los agresores se caracterizan por la impulsividad con tendencia a la violencia y dominio de los demás, tienen baja tolerancia a la frustración y dificultades para cumplir.
- Psicotismo, el agresor muestra alta tendencia al psicotismo.
- Síntomas psicopatológicos: depresión, consumo de alcohol y drogas. Los estudios evidenciaron que los agresores tienen problemas de personalidad como rasgos depresivos. Los niños acosadores de 8 y 12 años tienen más probabilidades de desarrollar síntomas psiquiátricos a los 15 años y el consumo de drogas y licor es más común en los agresores.
- Conductas antisociales, delincuencia, psicopatía.

El acoso escolar es un fenómeno global, ya que, al persistir esta conducta agresiva, será grande el número de jóvenes que se convertirán en adultos matones y delincuentes.

Las investigaciones mencionadas destacan que los agresores son insensibles al dolor ajeno y presentan bajo rendimiento académico, ausencia de sentimientos de culpa y muchos de ellos requieren ayuda psicológica o psiquiátrica y un porcentaje de ellos probablemente desarrolle en la vida adulta conductas antisociales, delictivas o psicopáticas. Después de lo anterior expuesto podemos concluir que el agresor en muchos casos revive el maltrato sufrido en el hogar, ya sean estas físicas o psicológicas. Es necesario también señalar que existen muchos centros educativos nacionales que no cuentan con un departamento de psicología y los Directores, los profesores y los auxiliares de educación minimizan estas conductas de acoso escolar entre escolares, ya sea por falta de información o porque lo ven algo “rutinario” en el proceso de la convivencia escolar.

Criterios para Acoso escolar o Acoso escolar

Al respecto existen tres criterios diagnósticos comúnmente aceptados por los investigadores europeos, que sirven para dilucidar si estamos o no ante casos de acoso escolar, Según Piñuel y Oñate (2007; citado por Trijueque & Gómez, 2010) estos criterios son:

- La existencia de una o más de las conductas de hostigamiento y violencia en la escuela.
- La repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece como no accidental, sino como parte de algo que le espera sistemáticamente en el entorno escolar en la relación con aquellos que le acosan.
- La duración en el tiempo con el establecimiento de un proceso que va a ir consumiendo la resistencia del niño y afectando significativamente en todos los

aspectos de su vida (académico, afectivo, emocional, familiar). La presencia de estas tres características acredita la existencia de un niño sometido a un cuadro de acoso psicológico en la escuela o acoso escolar. (p. 41-42).

Con respecto al lugar dónde se desarrollan el acoso escolar, las definiciones no delimitan el espacio donde se producen las agresiones; ni el lugar ni los medios utilizados son determinantes a la hora de diagnosticar un caso de acoso escolar entre iguales. Así como tampoco es requisito el contacto directo entre víctima y agresor en un determinado espacio, como sucede en el ciberacoso escolar (acoso indirecto y anónimo). Se puede dar tanto dentro como fuera del ambiente escolar, pero ambas partes siempre deben pertenecer al mismo centro.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

La investigación se hizo bajo el enfoque cuantitativo, puesto que, para dar respuesta al problema de estudio, hace falta medir y estimar magnitudes de fenómenos psicológicos para lo cual se recurrió a la recolección y cuantificación de los datos; asimismo, las hipótesis son planteadas antes de dicha recolección, siendo contrastadas mediante unos procesos matemático-estadísticos (Hernández, Fernandez, & Baptista, 2014).

Es de tipo descriptivo – comparativo, correlacional; ya que, se describe el comportamiento de las variables centrales del estudio por separado, así mismo, serán comparadas, según las variables socio-laborales, finalmente, es de alcance correlacional, ya que el estudio se desarrolló en torno a la relación entre dos variables que cumplen los requisitos para ser evaluadas a modo de correlación (Hernández, Fernandez, & Baptista, 2014).

El estudio, se desarrolló según los lineamientos del diseño no experimental, ya que no hubo manipulación deliberada de variables para ver efectos en otra. Así mismo, se trata de un estudio de corte transversal, puesto que la medición se dio en un solo momento determinado en el tiempo. (Hernández, Fernandez, & Baptista, 2014).

3.2. Ámbito temporal y espacial

3.2.1 Temporal

La recopilación de los datos y medición de las variables se realizarán durante el periodo académico 2019.

3.2.2. Espacial

El estudio se desarrollará en la ciudad de Lima, específicamente en el distrito de los Olivos, en la avenida Carlos Izaguirre 1450.

3.3. Variables

Habilidades sociales:

- Autoexpresión de situaciones sociales
- Defensa de los propios derechos como consumidor
- Expresión de enfado o disconformidad
- Decir no y cortar interacciones
- Hacer peticiones
- Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto

Acoso escolar:

- Desprecio-ridiculización
- Coacción
- Restricción de comunicación
- Agresiones
- Intimidación - Amenazas
- Exclusión - bloqueo social
- Hostigamiento verbal
- Robos

Operacionalización de variables

Var.	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Escala de medición
Habilidad es sociales	Conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones, o derechos respetando el de los demás.	Su versión definitiva está compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo. El análisis factorial final ha revelado 6 factores: auto expresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.	Autoexpresión de situaciones sociales Defensa de los propios derechos como consumidor Expresión de enfado o disconformidad Decir no y cortar interacciones Hacer peticiones Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	1: no me identifico 2: No tiene que ver conmigo 3: Me describe aproximadamente 4: Muy de acuerdo
Acoso escolar	Consiste en un continuado y deliberado maltrato verbal o modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterle, amilanarles, intimidarles, amenazarles u obtener algo mediante chantaje y que atenta contra la dignidad del niño y sus derechos fundamentales	Es una escala compuesta de 50 ítems, enunciados en forma alternativa y con tres posibilidades de respuesta (Nunca, Pocas veces, Muchas veces). Estructurado en 10 subescalas que están relacionados con: Desprecio-ridiculización, Coacción, Restricción – Comunicación, Agresiones, Intimidación – Amenazas, Exclusión – Bloqueo social, Hostigamiento verbal y Robos.	Desprecio-ridiculización Coacción Restricción de comunicación Agresiones Intimidación - Amenazas Exclusión - bloqueo social Hostigamiento verbal Robos	1: Nunca 2: Pocas veces 3: Muchas veces

3.4. Población y muestra

Población

La población estuvo conformada por 750 estudiantes de educación secundaria del Institución Educativa Pamer Carlos Izaguirre. En el tercer trimestre del año 2019.

Muestra

El tamaño mínimo necesario de la muestra, fue determinada a través la siguiente técnica muestra para una sola población.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad \Rightarrow \quad n_0 = \frac{Z^2}{4E^2}$$

n = Tamaño de la muestra N = Tamaño de Población	n ₀ = Tamaño de la muestra sin ajustar E = Error (5%). 0.05 Z = Valor de la distribución normal 95 % ---- 1,96
---	--

$$n = \frac{\frac{Z^2}{4E^2}}{1 + \frac{\frac{Z^2}{4E^2}}{N}} = \frac{\frac{1.96^2}{4(0.05)^2}}{1 + \frac{\frac{1.96^2}{4(0.05)^2}}{750}} = 254$$

Muestreo

La muestra asciende a 254 estudiantes, los cuales fueron seleccionados a través del muestreo probabilístico aleatorio estratificado, según grado y sexo del estudiante.

Grado	Salones	Alumnos x salón	Población			Muestra		
			N	Población / Sexo		n	Muestra / sexo	
				N _♀	N _♂		n _♀	n _♂
1	3	30	89	44	45	30	15	15
2	3	33	100	48	52	34	16	18
3	4	35	139	69	70	47	23	24
4	5	37	183	97	86	62	33	29
5	6	40	239	131	108	81	45	36
TOTAL			750	389	361	254	132	122

Criterios de exclusión

- Adolescentes que no estén matriculados en la institución
- Adolescentes cuyos padres no hayan firmado el consentimiento informado
- Adolescentes que voluntariamente no deseen participar en el estudio

Criterios de inclusión

- Alumnos que cuyas edades estén entre los 11 a 17 años de edad.
- Alumnos que estén cursando la educación secundaria.

3.5. Instrumentos

Variable 1: Escala de Habilidades sociales (EHS)

Escala de origen español, cuya autora es Elena Gimero Gonzales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, fue adaptada al ámbito peruano por el Ps. César Ruiz Alva en el año 2006. La finalidad medular de la escala es la evaluación de la aserción y las habilidades sociales. Su versión definitiva está compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo. Consta de 4 alternativas de respuesta, desde “no me identifico en absoluto y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos”. A mayor puntaje global el sujeto expresa más habilidades sociales y capacidades de aserción en distintos contextos. El análisis factorial final ha revelado 6 factores: auto expresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Sus ámbitos de aplicación preferentes son el clínico, educativo y el de investigación con adolescentes y adultos.

Para su calificación, se suman los puntos obtenidos en cada factor (puntuación directa). La puntuación global es el resultado de sumar las puntuaciones directas de las 6 subescalas. Estas puntuaciones son transformadas mediante los baremos correspondientes, establecidos en el instrumento, para obtener los índices globales y los perfiles individuales, según las normas de interpretación de la escala.

Validez

Por parte del autor, tiene validez de constructo, es decir que el significado atribuido al constructo medido (habilidades sociales o asertividad) es correcto. Tiene validez de contenido, pues su formulación se ajusta a lo que comúnmente se entiende por conducta asertiva.

Existe, asimismo, validez del instrumento, es decir que se valida toda la escala, el constructo que expresan todos los ítems en su conjunto, a través de la confirmación experimental del significado del constructo tal como lo mide el instrumento, y de los análisis correlacionales que verifican tanto la validez convergente (por ejemplo, entre asertividad y autonomía) como la divergente (por ejemplo, entre asertividad y agresividad).

La muestra empleada para el análisis correlacional fue llevada a cabo con 770 adultos y 1015 jóvenes, respectivamente. Todos los índices de correlación superan los factores encontrados en el análisis factorial de los elementos en la población general, según Gismero (por ejemplo, 0,74 entre los adultos y 0,70 entre los jóvenes en el Factor IV).

Confiabilidad

La EHS de Gismero muestra una consistencia interna alta, como se expresa en su coeficiente de confiabilidad $\alpha = 0,88$, el cual se considera elevado, pues supone que el 88% de la varianza de los totales se debe a lo que los ítems tienen en común, o a lo que tienen de relacionado, de discriminación conjunta (habilidades sociales o asertividad).

Variable 2: Autotest Cisneros de acoso escolar

Instrumento procedente de España, cuya autoría le pertenece a Piñuel & Oñate (2005); la finalidad del instrumento está centrada en la evaluación del índice global de Acoso escolar. Es una escala compuesta de 50 ítems, enunciados en forma alternativa y con tres posibilidades de respuesta (Nunca, Pocas veces, Muchas veces). Estructurado en 10 subescalas que están relacionados con: Desprecio-ridiculización, Coacción, Restricción – Comunicación, Agresiones, Intimidación – Amenazas, Exclusión – Bloqueo social, Hostigamiento verbal y Robos.

Para la calificación del índice global de acoso, se debe sumar la puntuación obtenida entre las preguntas 1 a 50; para la calificación de la escala de intensidad de acoso, se debe obtener la puntuación directa, sumando un punto cada vez entre las preguntas 1 y 50 el evaluado haya seleccionado la respuesta “Muchas veces”, y deberá obtenerse un índice en una escala de 1 a 50.

Validez

Se realizó la validez de constructo por el método de análisis de ítems, Este método tiene por objetivo estimar el grado en que cada componente contribuye a la validez

del instrumento al cual pertenece. De este modo se verifica que el instrumento mida lo que dice medir. Los resultados de la evaluación de correlación ítem – test son significativos y mayores a 0.3. Por tanto, se puede afirmar que los análisis ejecutados evidencian la validez de constructo estudiado.

Confiabilidad

El autor demostró la confiabilidad del instrumento, realizando un estudio piloto a 261 escolares de ambos sexos, sometiendo los datos al análisis de consistencia interna a través del alfa de Cronbach, cuyas valoraciones ($\alpha \geq 0.80$) de éste coeficiente señalan que cada uno de los componentes del constructo presenta una favorable homogeneidad evidenciando la existencia de una alta consistencia interna.

3.6. Procedimientos

Los datos fueron procesados con el apoyo del software IBM SPSS 22, con la finalidad de emplear los estadísticos respectivos para dar rigor científico a los resultados que atienden a los objetivos de investigación. Entre las principales técnicas estadísticas se tuvieron:

3.7. Análisis de datos

Prueba no paramétrica Chi cuadrado (X^2).

Es una prueba estadística para evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas, no consideradas relaciones causales. La chi cuadrado cuadrada se calcula por medio de una tabla de contingencias o tabulación cruzada, que es una

tabla de dos dimensiones y cada dimensión contiene una variable. A su vez cada variable se subdivide en dos o más categorías”.

Puesto que la distribución de los datos, algunos no se ajustaron a la normalidad, fue necesario aplicar esta prueba para conocer la independencia o no entre las variables y conocer, si hubiera dependencia, las categorías identificadas.

$X^2 = \sum \frac{(o - e)^2}{e}$	Ho = Independencia	Coefficientes Asociación
	H1 = Dependencia	Phi, V Cramer (V. Nominales)
	Si $p \leq 0.05$ Rechazo Ho	d de Somers (Variable Ordinal)
	g.l. = (Tf - 1) (Tc - 1)	

3.8. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando la normativa tanto civil como académica que exige se exige en la ejecución de esta investigación. Entre los aspectos más importantes, se procedió con la documentación administrativa tanto a la universidad como en el centro en el cual se recopiló la información; así mismo, se respetó el consentimiento informado para la respectiva recopilación de los datos.

IV. RESULTADOS

Luego de recoger la información, y procesarla, en este capítulo, se presentan los principales resultados que atienen a los objetivos planteados al inicio del estudio con el fin de dar respuesta al problema de estudio.

Puesto que, como finalidad medular, se tiene la determinación de la relación entre Habilidades sociales y Acoso escolar, y sabiendo que finalmente serán expresadas en niveles (alto, medio o bajo), los datos han sido sometidos a la prueba no paramétrica Chi cuadrado, con el fin de conocer la dependencia entre dichas variables.

Por otro lado, se pretende conocer el comportamiento de las variables por separado, en general y según dimensiones de cada una de ellas, en consecuencia, se hizo un análisis de diferencia de proporciones, la cual es evaluada a través de la prueba no paramétrica Chi cuadrado para una muestra.

Finalmente, se pretende determinar el estado de las variables centrales del estudio, según variables sociodemográficas como sexo del adolescente y grado de estudio que se encuentra cursando.

Tabla 1.*Relación entre Habilidades sociales y Acoso escolar.*

		Habilidades sociales			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
Índice global de Acoso escolar	Bajo	f	32	41	69	142
		% fila	22,5%	28,9%	48,6%	100,0%
		% columna	39,5%	48,8%	77,5%	55,9%
		Res. Tip.	-2,0	-,9	2,7	
	Medio	f	41	39	17	97
		% fila	42,3%	40,2%	17,5%	100,0%
		% columna	50,6%	46,4%	19,1%	38,2%
		Res. Tip.	-1,8	1,2	-2,9	
	Alto	f	8	4	3	15
		% fila	53,3%	26,7%	20,0%	100,0%
		% columna	9,9%	4,8%	3,4%	5,9%
		Res. Tip.	1,5	-,4	-1,0	
Total	f	81	84	89	254	
	% fila	31,9%	33,1%	35,0%	100,0%	
	% columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

$$X^2=28.674; gl=4; p=0.000 // d \text{ de Somers}=-0.290; p=0.000$$

La valoración de probabilidad presentada en la tabla 1, señala que los niveles de Habilidades sociales, se encuentran significativamente relacionados con los niveles del Índice general de acoso escolar ($p=0.000$). Así, los residuos tipificados indican que los que presentan nivel alto de Habilidades sociales, se asocian notablemente con los que presentan niveles bajos de Acoso escolar; así mismo, se asocian significativamente los niveles medios en ambas variables; consecuentemente, los adolescentes que tienen niveles bajos de Habilidades sociales, se asocian significativamente con los que evidencian niveles altos de Acosos escolar. Estos resultados, es confirmado por la d de somers (-0.290), cuya valoración de probabilidad señala que los niveles de las variables evaluadas, se asocian de manera inversa y significativa, es decir, cuanto mayor es el nivel de Habilidades sociales, menor será el nivel de Acoso escolar.

Tabla 2.

Relación entre dimensiones de Habilidades sociales y Acoso escolar.

			Acoso escolar			Total	Chi cuadrado
			Bajo	Medio	Alto		
Autoexpresión de situaciones sociales	Bajo	f	51	49	8	108	X ² =6.760 gl=4 p=0.149 d Somers -0.123 p=0.032
		Res. Tip.	-1,2	1,2	,6		
	Medio	f	28	12	3	43	
		Res. Tip.	,8	-1,1	,3		
	Alto	f	63	36	4	103	
		Res. Tip.	,7	-,5	-,8		
Defensa de los propios derechos como consumidor	Bajo	f	60	46	9	115	X ² =10.941 gl=4 p=0.027 d Somers -0.114 p=0.050
		Res. Tip.	-,5	,3	,8		
	Medio	f	37	36	2	75	
		Res. Tip.	-,8	1,4	-1,2		
	Alto	f	45	15	4	64	
		Res. Tip.	1,5	-1,9	,1		
Expresión de enfado o disconformidad	Bajo	f	27	28	7	62	X ² =21.128 gl=4 p=0.000 d Somers -0.237 p=0.000
		Res. Tip.	-1,3	,9	1,7		
	Medio	f	51	50	5	106	
		Res. Tip.	-1,1	1,5	-,5		
	Alto	f	64	19	3	86	
		Res. Tip.	2,3	-2,4	-,9		
Decir no y cortar interacciones	Bajo	f	42	39	8	89	X ² =23.786 gl=4 p=0.000 d Somers -0.223 p=0.000
		Res. Tip.	-1,1	,9	1,2		
	Medio	f	35	41	4	80	
		Res. Tip.	-1,5	1,9	-,3		
	Alto	f	65	17	3	85	
		Res. Tip.	2,5	-2,7	-,9		
Hacer peticiones	Bajo	f	29	34	8	71	X ² =22.317 gl=4 p=0.000 d Somers -0.260 p=0.000
		Res. Tip.	-1,7	1,3	1,9		
	Medio	f	50	44	5	99	
		Res. Tip.	-,7	1,0	-,4		
	Alto	f	63	19	2	84	
		Res. Tip.	2,3	-2,3	-1,3		
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	Bajo	f	42	40	7	89	X ² =9.333 gl=4 p=0.050 d Somers -0.165 p=0.003
		Res. Tip.	-1,1	1,0	,8		
	Medio	f	60	44	6	110	
		Res. Tip.	-,2	,3	-,2		
	Alto	f	40	13	2	55	
		Res. Tip.	1,7	-1,7	-,7		

En la tabla 2, se presenta el análisis de dependencia entre los niveles de Acoso escolar y las dimensiones de Habilidades sociales. Las valoraciones de probabilidad de la prueba Chi cuadrado, señalan que existe dependencia significativa entre los niveles de Acoso escolar y los niveles de las dimensiones: Defensa de los propios derechos como consumidor ($p=0.027$), Expresión de enfado o disconformidad ($p=0.000$), Decir no y cortar interacciones ($p=0.000$), Hacer peticiones ($p=0.000$), Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto ($p=0.050$). No así con los niveles de la dimensión: Autoexpresión de situaciones sociales ($p=0.149$).

Los residuos tipificados de las variables donde sí existe dependencia significativa, muestran una tendencia a asociar los niveles altos de las dimensiones con el nivel bajo de Acoso escolar, de igual manera se observa asociación entre los niveles medios de ambas partes, y por consiguiente se evidencia asociación significativa entre los niveles bajos de las dimensiones con el nivel alto de Acoso escolar.

A pesar de que los niveles de la dimensión “Autoexpresión de situaciones sociales” no evidencia dependencia significativa con los niveles de acoso escolar, el estadístico de la d de Somers señala que existe una asociación inversa y significativa ($d = -0.123$; $p=0.032$); resultados de igual tendencia se observan en las otras dimensiones: Defensa de los propios derechos como consumidor ($d=-0.114$; $p=0.050$), Expresión de enfado o disconformidad ($d=-0.237$; $p=0.000$), Decir no y cortar interacciones ($d=-0.223$; $p=0.000$), Hacer peticiones ($d=-0.260$; $p=0.000$), Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto ($d=-0.165$; $p=0.003$),

En otras palabras, cuanto mayor sea el nivel de las dimensiones de Habilidades sociales, menor será el nivel de Acoso escolar.

Tabla 3.

Distribución de frecuencias de los niveles de Acoso escolar.

Nivel	Índice Global	
	f	%
Bajo	142	55.9
Medio	97	38.2
Alto	15	5.9
Total	254	100.0

$X^2=97.945$
gl=2
p=0.000

En la tabla 3, se presenta la distribución de frecuencias de los niveles de Acoso escolar, cuyas proporciones correspondientes a cada nivel (bajo, medio y alto), son significativamente diferentes ($p=0.000$). Predomina notablemente el nivel bajo con el 55.9%, seguido del nivel medio (38.2%), y finalmente, solo el 5.9% tiene nivel alto de Acoso escolar. Estos resultados se pueden visualizar en la figura 1.

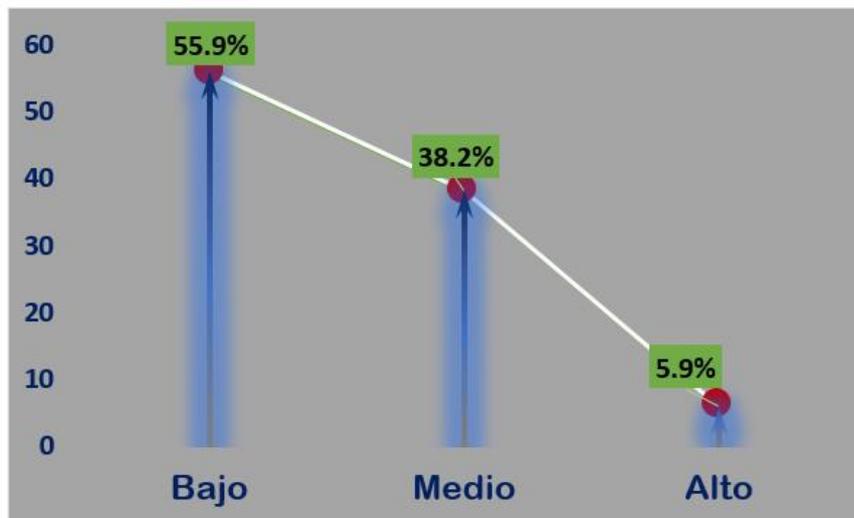


Figura 1.

Representación gráfica de los niveles de Acoso escolar.

Tabla 4.*Distribución de frecuencias de las dimensiones de Acoso escolar.*

Dimensiones	Niveles						Chi cuadrado
	Bajo		Medio		Alto		
	f	%	f	%	f	%	
Desprecio-ridiculización	71	28.0	169	66.5	14	5.5	X ² =145.189 gl=2 p=0.000
Coacción	207	81.5	39	14.6	10	3.9	X ² =269.441 gl=2 p=0.000
Restricción de comunicación	188	74.0	39	14.6	29	11.4	X ² =189.551 gl=2 p=0.000
Agresiones	187	73.6	48	18.9	19	7.5	X ² =190.496 gl=2 p=0.000
Intimidación - Amenazas	197	77.6	48	18.9	9	3.5	X ² =232.543 gl=2 p=0.000
Exclusión - bloqueo social	189	76.6	59	23.2	8	3.1	X ² =200.890 gl=2 p=0.000
Hostigamiento verbal	174	68.5	61	24.0	19	7.5	X ² =151.803 gl=2 p=0.000
Robos	218	85.8	24	9.4	12	4.7	X ² =315.811 gl=2 p=0.000

En la tabla 4, se presentan los resultados descriptivos de los niveles de las dimensiones de Acoso escolar. Las valoraciones de probabilidad señalan que las proporciones

correspondientes a cada nivel en cada una de las dimensiones, son significativamente diferentes ($p \leq 0.05$).

Solo en la dimensión “Desprecio - ridiculización” predomina el nivel medio, seguido del nivel bajo, y finalmente, con un 5.5% de nivel alto. En las otras dimensiones, las valoraciones de probabilidad señalan que la proporción más predominante en todas ellas, él es nivel bajo (más del 65%), seguido del nivel medio y finalmente el nivel alto.

La dimensión con mayor incidencia es la Restricción de comunicación con el 11.4%, seguida por dos dimensiones de igual proporción: Agresiones y Hostigamiento verbal, ambos con el 7.5%, luego está la dimensión Desprecio – Ridiculización con el 5.5%, seguido de la dimensión Robos con el 4.7%, luego está la Coacción con el 3.9%, seguido de la Intimidación – Amenaza con el 3.5%, y finalmente está la Exclusión – bloqueo social con el 3.1%.

Estos resultados se pueden visualizar en la figura 2.

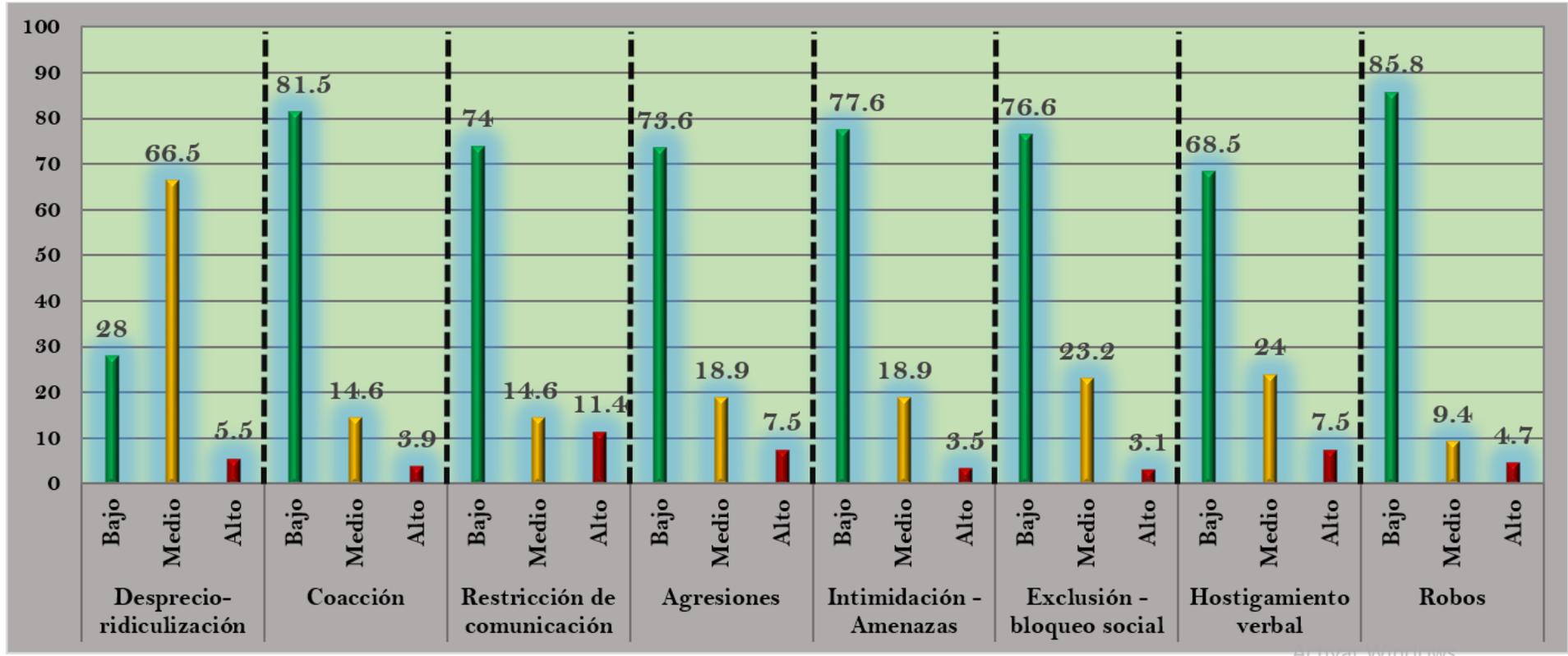


Figura 2.

Representación gráfica de los niveles de Acoso escolar, según dimensiones.

Tabla 5.

Distribución de frecuencias de Habilidades sociales.

Nivel	Habilidades sociales	
	f	%
Bajo	81	31.9
Medio	84	33.1
Alto	89	35.0
Total	254	100.0

$X^2=0.386$
gl=2
p=0.825

Según las valoraciones de probabilidad, no existen diferencias significativas entre las proporciones (bajo, medio, alto) de la variable Habilidades sociales. Ver figura 3.

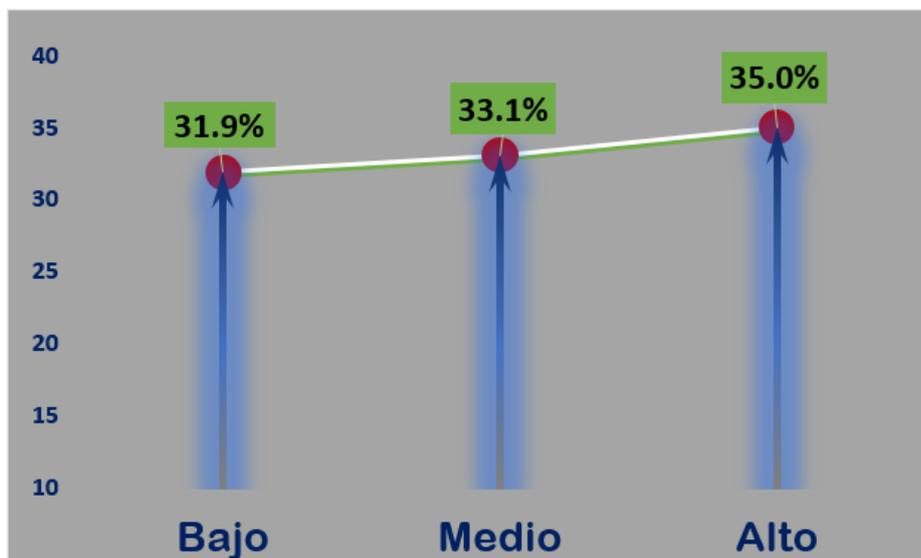


Figura 3.

Representación gráfica de los niveles de Habilidades sociales.

Tabla 6.*Distribución de frecuencias de las dimensiones de Habilidades sociales.*

Dimensiones	Niveles						Chi cuadrado
	Bajo		Medio		Alto		
	f	%	f	%	f	%	
Autoexpresión de situaciones sociales	108	42.5	43	16.9	103	40.6	X ² =30.903 gl=2 p=0.000
Defensa de los propios derechos como consumidor	115	45.3	75	29.5	64	25.2	X ² =17.016 gl=2 p=0.000
Expresión de enfado o disconformidad	62	24.4	106	41.7	86	33.9	X ² =11.465 gl=2 p=0.003
Decir no y cortar interacciones	89	35.0	80	31.5	85	33.5	X ² =0.480 gl=2 p=0.787
Hacer peticiones	71	28.0	99	39.0	84	33.1	X ² =4.638 gl=2 p=0.098
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	89	35.0	110	43.3	55	21.7	X ² =18.197 gl=2 p=0.000

En la tabla 6, se presenta los resultados de la evaluación de proporciones de los niveles de las dimensiones de Habilidades sociales. Así, las valoraciones de probabilidad, señalan que dichas proporciones son significativamente distintas en las dimensiones donde predomina el nivel Bajo en Autoexpresión de situaciones sociales con el 42.5% (p=0.000), el nivel bajo en Defensa de los propios derechos como consumidor con el 45.3% (p=0.000), el nivel medio en Expresión de enfado o disconformidad con el 41.7% (p=0.003), y el nivel medio en Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto con el 43.3% (p=0.000); no así con las dimensiones: Decir no y cortar interacciones (p=0.787) y Hacer peticiones (p=0.098). Ver figura 2.

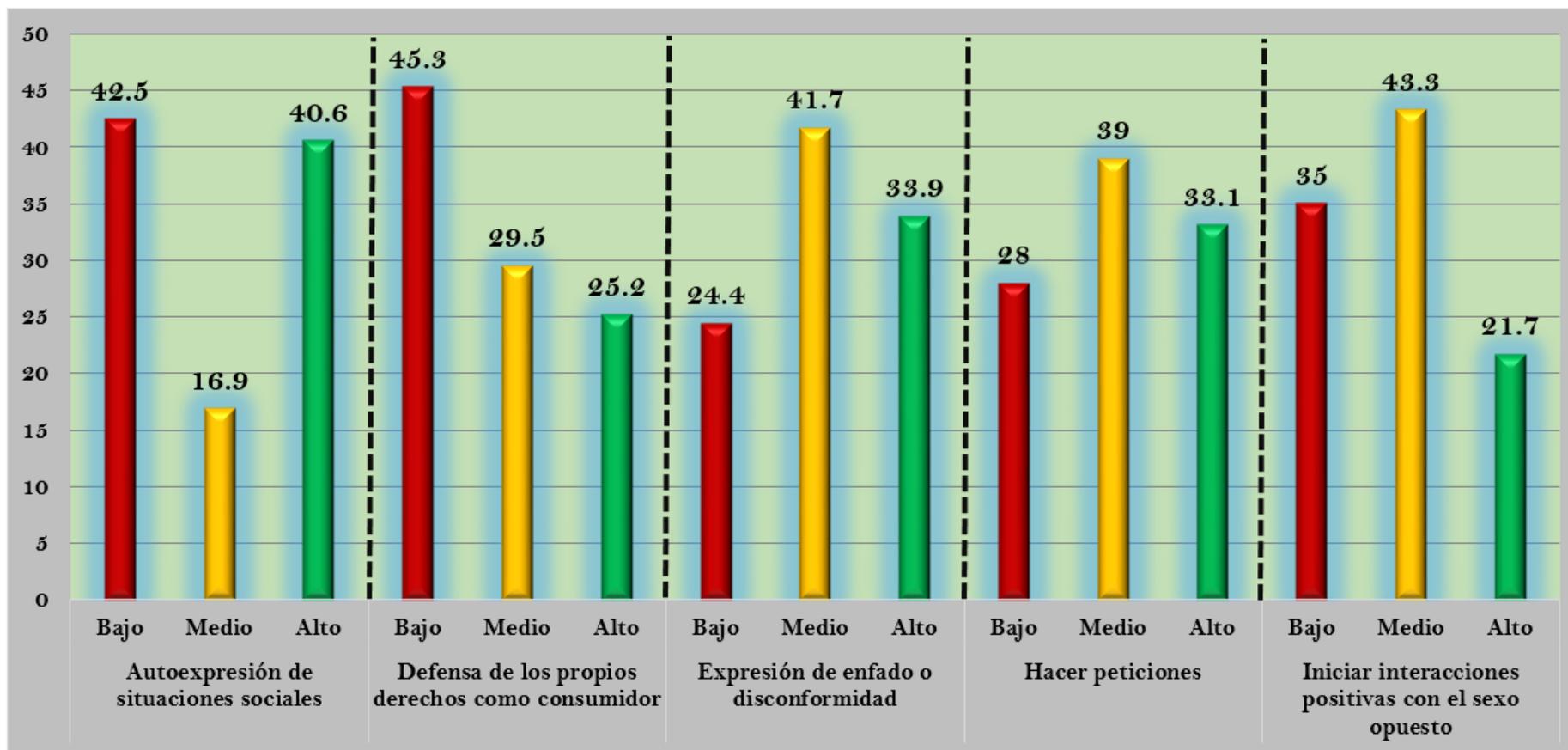


Figura 4.

Representación gráfica de los niveles de Habilidades sociales, según dimensiones.

Tabla 7

Acoso escolar según variables sociodemográficas

		Acosos escolar			Total	Chi cuadrado	
		Bajo	Medio	Alto			
Sexo	Varón	f	68	51	13	X ² =8.197 gl=2 p=0.017	
		% fila	51,5%	38,6%	9,8%		100,0%
		% columna	47,9%	52,6%	86,7%		52,0%
		Res. Tip.	-,7	,1	1,9		
	Mujer	f	74	46	2		122
		% fila	60,7%	37,7%	1,6%		100,0%
		% columna	52,1%	47,4%	13,3%		48,0%
		Res. Tip.	1,7	-,1	-1,9		
Grado	1ro	f	12	13	5	X ² =12.805 gl=8 p=0.119	
		% fila	40,0%	43,3%	16,7%		100,0%
		% columna	8,5%	13,4%	33,3%		11,8%
		Res. Tip.	-1,2	,5	2,4		
	2do	f	17	14	3		34
		% fila	50,0%	41,2%	8,8%		100,0%
		% columna	12,0%	14,4%	20,0%		13,4%
		Res. Tip.	-,5	,3	,7		
	3ro	f	28	19	0		47
		% fila	59,6%	40,4%	0,0%		100,0%
		% columna	19,7%	19,6%	0,0%		18,5%
		Res. Tip.	,3	,2	-1,7		
	4to	f	36	24	2		62
		% fila	58,1%	38,7%	3,2%		100,0%
		% columna	25,4%	24,7%	13,3%		24,4%
		Res. Tip.	,2	,1	-,9		
	5to	f	49	27	5		81
		% fila	60,5%	33,3%	6,2%		100,0%
		% columna	34,5%	27,8%	33,3%		31,9%
		Res. Tip.	,6	-,7	,1		

Las valoraciones de probabilidad presentadas en la tabla 7, indican que los niveles de Acoso escolar, dependen de manera significativa del sexo del adolescente (p=0.017); los residuos tipificados, señalan que los varones se asocian notablemente con los niveles altos de acoso escolar, mientras que las mujeres se asocian con el nivel bajo. No existe relación de dependencia entre Acoso y grado de estudio de educación secundaria.

Tabla 8

Habilidades sociales según variables sociodemográficas.

		Habilidades sociales			Total	Chi cuadrado
		Bajo	Medio	Alto		
Sexo	Varón	f	51	48	33	X ² =12.729 gl=2 p=0.002
		% fila	38,6%	36,4%	25,0%	
		% columna	63,0%	57,1%	37,1%	
		Res. Tip.	1,4	,7	-1,9	
	Mujer	f	30	36	56	
		% fila	24,6%	29,5%	45,9%	
		% columna	37,0%	42,9%	62,9%	
		Res. Tip.	-1,4	-,7	2,0	
Grado	1ro	f	10	10	10	X ² =18.132 gl=8 p=0.020
		% fila	33,3%	33,3%	33,3%	
		% columna	12,3%	11,9%	11,2%	
		Res. Tip.	,1	,0	-,2	
	2do	f	13	13	8	
		% fila	38,2%	38,2%	23,5%	
		% columna	16,0%	15,5%	9,0%	
		Res. Tip.	,7	,5	-1,1	
	3ro	f	5	17	25	
		% fila	10,6%	36,2%	53,2%	
		% columna	6,2%	20,2%	28,1%	
		Res. Tip.	-2,6	,4	2,1	
	4to	f	26	21	15	
		% fila	41,9%	33,9%	24,2%	
		% columna	32,1%	25,0%	16,9%	
		Res. Tip.	1,4	,1	-1,4	
	5to	f	27	23	31	
		% fila	33,3%	28,4%	38,3%	
		% columna	33,3%	27,4%	34,8%	
		Res. Tip.	,2	-,7	,5	

Los valores de probabilidad señalan que los niveles de Habilidades sociales, dependen de manera significativa, tanto del sexo del adolescente como del grado de educación secundaria que se encuentra cursando. Los residuos tipificados señalan que existe una asociación significativa del nivel bajo de Habilidades sociales con los varones y con los del 4to grado; y el nivel alto con las mujeres y con los del 3er grado.

V. DISCUSIÓN DE LA RESULTADOS

Luego de obtener los principales resultados que atienen a los objetivos planteados al inicio del estudio, en éste capítulo se discuten dichos resultados con los hallazgos de otros autores y con la teoría que sustenta el estudio de las variables medulares de la investigación.

La investigación se desarrolló en torno al estudio de la relación entre habilidades sociales y acoso escolar, para dicha finalidad, los datos fueron sometidos a la prueba no paramétrica Chi cuadrado de dependencia, cuyos resultados se presentan en la tabla 1, donde las valoraciones de probabilidades señalan que los niveles, tanto de habilidades sociales y acoso escolar, se relacionan de manera significativa ($X^2=28.674$; $gl=4$; $p=0.000$); así, se observa asociación del nivel alto de habilidades sociales con el nivel bajo del índice de acoso escolar; el nivel bajo de ambas variables se asocian, y se asocia el nivel bajo de habilidades sociales con el nivel alto de acoso escolar. Esta asociación, se corrobora a través de los resultados de la prueba d de Somers (d de Somers=-0.290; $p=0.000$), cuyas valoraciones señalan que las categorías de las variables evaluadas se relacionan de manera inversa y significativa, es decir, cuanto mayor sea el nivel de habilidades sociales que tenga un adolescente, menor será el nivel de acoso escolar que experimente dicho adolescente.

Se realizó una evolución más profunda de la relación de las variables centrales del presente estudio, evaluando los niveles de acoso escolar, según las dimensiones de la variable de habilidades sociales. Los resultados de esta evaluación, se presentan en la tabla 2, donde las valoraciones de probabilidad señalan que, existe relación de dependencia significativa entre los niveles de acoso escolar y los niveles de las dimensiones: Defensa de los propios derechos como consumidor ($X^2=10.941$; $gl=4$;

$p=0.027$), Expresión de enfado o disconformidad ($X^2=21.128$; $gl=4$; $p=0.000$), Decir no y cortar interacciones ($X^2=23.786$; $gl=4$; $p=0.000$), Hacer peticiones ($X^2=22.317$; $gl=4$; $p=0.000$), e Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto ($X^2=9.333$; $gl=4$; $p=0.050$). Se observa, que hay una tendencia significativa de que los niveles de Acoso escolar y los niveles de las dimensiones de asociación significativa, sea inversa y significativa, es decir, cuanto menores sean los niveles de cada dimensión de habilidades sociales que se han mencionado, mayores serán los niveles de acoso escolar.

Nuestros hallazgos son similares a los de Díaz (2014), quien, en su estudio realizado en alumnas de secundaria en colegios nacionales, encuentra que el acoso escolar tuvo asociación con las dimensiones sociales ($p=0,026$) y familiar ($p=0,027$), por lo tanto, concluye señalando que la presencia de acoso escolar está relacionada con la dimensión social y familiar del autoconcepto. Además, el tener bajo autoconcepto en 6 de sus 8 dimensiones está relacionado con mayores probabilidades de ser víctima de acoso escolar. Aun mismo, Calderón, Salazar y Caballo (2011), encuentran, mediante un estudio de revisión, que múltiples estudios muestran que existe una importante relación entre el acoso, la victimización o la agresión por parte de los iguales en la escuela, por un lado, y la ansiedad social, por el otro. Por otro lado, entre los principales hallazgos de Musri (2012), investigador en Paraguay, se tiene que en el centro donde lleva a cabo su estudio, centro tienen lugar todos los tipos de acoso, existiendo una relación inversa entre la “gravedad” de la conducta de acoso y las habilidades sociales. Y Gonzales (2015), señala como conclusión de su monografía de investigación donde analiza y resume 50 artículos científicos y revistas indexadas de varios países latinos y europeos, de los que rescata que los modelos y teorías recopiladas ofrecen un análisis detallado los conceptos de habilidades, convivencia y acoso escolar, las formas de intervención, actores y contextos y finalmente se concluye con alternativas de solución mediante la aplicación y desarrollo

de habilidades sociales que mejoren la convivencia y mitiguen la violencia y el acoso escolar.

Con la finalidad de atender al primer objetivo específico, los datos fueron sometidos a la prueba no paramétrica Chi cuadrado con el propósito de determinar si existen diferencias significativas entre las proporciones correspondientes a las categorías (Bajo, Medio, Alto). Los resultados de la evaluación del índice global de acoso escolar en general, se presentan en la tabla 3, cuya valoración de la probabilidad indica que las proporciones evaluadas, son significativamente diferentes ($X^2=97.945$; $gl=2$; $p=0.000$), predomina el nivel Bajo con el 55.9%, seguido del nivel Medio (38.2%) y finalmente, solo el 5.9% presentaba un Alto de Acoso escolar.

De manera similar, se evaluó las dimensiones de la variable Acoso escolar, cuyos resultados se encuentran en la tabla 4, que a su vez, las valoraciones de probabilidad obtenidas, señalan que en todas las dimensiones existen diferencias significativas entre las proporciones correspondientes a las categorías expresadas en nivel alto, medio y bajo; así, en la dimensión “Desprecio-ridiculización” predomina el nivel Medio, seguido del nivel Bajo; en las demás dimensiones, se observa un mayor predominio del nivel Bajo, seguido del nivel Medio. Es preciso ordenar de manera descendente las proporciones porcentuales que obtuvieron nivel alto, ya que es de interés tratar con dichos puntos: El 11.4% de los adolescentes son víctimas de la restricción de la comunicación, en otras palabras, lo que comúnmente se llama «ley del hielo», los adolescentes que están dentro de esta proporción, agrupan las acciones de acoso escolar que pretenden bloquear socialmente al niño; así, las prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicarse con otros, o de que nadie hable o se relacione con él, son indicadores que señalan un intento de quebrar la red social de apoyos del niño. El 7.5% de los adolescentes, experimentan las agresiones, que se refieren a conductas directas de agresión ya sea física

o psicológica. Una misma proporción de los adolescentes (7.5%) experimentan el hostigamiento verbal, que se refiere a aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio y falta de respeto y de consideración por la dignidad del niño. Otro grupo de adolescentes, representados por el 5.5% de los adolescentes son víctimas de desprecio y ridiculizaciones, que son conductas que agrupa indicadores cuyo fin es distorsionar la imagen social del niño y la relación de los otros con él; con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente del niño; no importa lo que haga el niño, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros, y muchas veces, a causa de esta manipulación de la imagen del niño acosado, muchos otros niños se suman al círculo de acoso de manera involuntaria. El 4.7% es víctima de robos, que se refieren a conductas de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes. El 3.9% de los adolescentes son víctimas de coacción, donde los agresores pretenden que la víctima realice acciones contra su voluntad, aquí, los agresores pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad; y las víctimas perciben a los agresores como poderosos por la víctima y el beneficio es el poder social del acosador. El 3.5% son víctimas de las intimidaciones y amenazas, cuyo fin del agresor es amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria; induciendo el miedo a sus víctimas. Y finalmente, el 3.1% experimenta la exclusión o bloqueo social, donde los agresores buscan excluir de la participación al niño acosado; el “tú no”, es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa, segrega socialmente al niño. Al ningunearlo, tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión, impedir su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno.

Ante esto, es preciso mencionar que Leganés (2012), investigador español, señala que, en la mayoría de los casos, los espectadores muestran actitudes pasivas ante la agresión o incluso llegan a considerarla divertida.

Dueñas & Senra (2009) señala que el predominio en el siguiente orden de predominio: bloqueo social, del hostigamiento, de las amenazas de la manipulación social y el índice general de acoso. Son los hombres quienes presentan mayores índices de intimidación comparado con las mujeres

En la tabla 5 y 6 se presentan los resultados que atienen al segundo objetivo específico, cuyo propósito es Describir los niveles de habilidades sociales de manera general y según áreas (Autoexpresión de situaciones sociales, Defensa de los propios derechos como consumidor, Expresión de enfado o disconformidad, Decir no y cortar interacciones, Hacer peticiones, Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto).

En la tabla 5, la valoración de probabilidad de la evaluación de la variable general, señala que no existen diferencias significativas entre las categorías (alto, medio y bajo) correspondientes a cada proporción ($X^2=0.386$; $gl=2$; $p=0.825$), es decir, ninguno de los niveles predomina proporcionalmente sobre otro.

En la tabla 6, se presentan los resultados de la evaluación según áreas de la variable de Habilidades sociales. Según las valoraciones de probabilidad, existe diferencia significativas entre las proporciones correspondientes a las categorías (alto, medio y bajo) en las dimensiones: Autoexpresión de situaciones sociales (predominio del nivel bajo con el 42.5% seguido del nivel alto con el 40.6%), Defensa de los propios derechos como consumidor (predominio del nivel bajo con el 45.3%), Expresión de enfado o disconformidad (predominio del nivel medio con tendencia alta con el 75.6%), e Iniciar

interacciones positivas con el sexo opuesto (predominio del nivel medio con tendencia a baja con el 78.3%).

Por otro lado, es preciso ordenar de manera descendente según la proporción obtenida en el nivel bajo de cada una de las dimensiones, ya que son puntos de importancia para la investigación. Así, el 45.3% no defiende sus derechos como consumidor, es decir, que este grupo tiene poca capacidad de expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo (no dejar colarse a alguien en una fila o en una tienda, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, pedir descuentos, devolver un objeto defectuoso, etc. El 42.5% tiene nivel bajo para la autoexpresión de situaciones sociales, es decir, carecen de la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales, entrevistas laborales, tiendas, lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etc. El 35.0% carece de habilidad para decir no y cortar interacciones, es decir, que este grupo, tiene una carencia de acción para cortar interacciones que no se quieren mantener (tanto con un vendedor como con amigos que quieren seguir charlando en un momento en que queremos interrumpir la conversación, o con personas con las que no se desea seguir saliendo o manteniendo la relación) así como el negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo. Se trata de un aspecto de la aserción en lo que lo crucial es poder decir no a otras personas y cortar las interacciones - a corto o largo plazo - que no se desean mantener por más tiempo. Una proporción igual (35.0%), no puede iniciar con facilidad interacciones positivas con el sexo opuesto, es decir, este grupo no tiene la habilidad necesaria para iniciar interacciones con el sexo opuesto (una conversación, pedir una cita...) y de poder hacer espontáneamente un cumplido un halago, hablar con alguien que te resulta atractivo. En esta ocasión se trata de intercambios positivos. El 28.0% tiene problemas con las peticiones, es decir, que este grupo carece de habilidad para realizar

peticiones asertivas a otras personas de algo que desea, sea a un amigo (que nos devuelva algo que le prestamos que nos haga un favor) o en situaciones de consumo (en un restaurante no nos traen algo tal como lo pedimos y queremos cambiarlo, o en una tienda nos dieron mal el cambio). Y finalmente, el 24.4% carece de la habilidad para expresar su enfado, o disconformidad, por el contrario, prefieren callarse lo que a uno le, molesta con tal de evitar posibles conflictos con los demás (aunque se trate de amigos o familiares).

Dueñas & Senra (2009), encuentra el siguiente orden de predominio, respeto a las habilidades sociales, predomina más la autoexpresión en situaciones sociales, seguido del decir no y cortar interacciones; para estos autores, en el índice global de acoso hay un 12% de niños que sufre un nivel alto de acoso, y además de los componentes anteriores hay que destacar el porcentaje de niños que sufren amenazas de otros compañeros y son objeto de manipulación social con el objeto de distorsionar su imagen y aislarlo

Para dar respuesta al objetivo específicos 3, los datos fueron sometidos a la prueba chi cuadrado de dependencia de variables, con la finalidad de determinar si existen relación de dependencia significativa entre los niveles de acoso escolar y las variables sociodemográficas como Sexo, grado de secundaria. Los resultados de esta evaluación, se presentan en la tabla 7, cuyas valoraciones de probabilidad de la prueba, señalan que los niveles de acosos escolar, dependen de manera significativa del sexo del adolescente ($p=0.017$) más no del grado de educación secundaria ($p=0.119$). Son los varones quienes experimentan notablemente episodios de acosos escolar, comparados con las mujeres.

Procedimiento similar se realizó para la determinación de dependencia significativa de los niveles de Habilidades sociales y las variables sexo y grado de educación secundaria; los resultados se presentan en la tabla 8, donde las valoraciones de probabilidad señalan

que dicha dependencia es significativa tanto para el sexo ($p=0.002$) como para el grado de educación secundaria ($p=0.020$). Así, hay mayor proporción de varones que tienen la tendencia a tener bajo nivel de habilidades sociales, comparadas con las mujeres que sí presentan niveles altos de habilidades sociales. Por otro lado, los alumnos que pertenecen hasta el 3er grado tienden a presentar altos de habilidades sociales, mientras que los de 4to a más, tienen a tener nivel bajo.

VI. CONCLUSIONES

1. Las conductas que se desarrollan dentro de los eventos de acoso escolar, tienen sus orígenes en la agresividad, cuya condición nace con el ser humano, y la desarrolla en la infancia y se forma en un equilibrio social en el que niño desarrolla sus habilidades sociales propiamente dicha. Por lo tanto, los adolescentes que tienen habilidades sociales favorables para su interacción en su medio, tienen menos probabilidad de sean víctimas de acoso escolar.
2. En términos generales, el 5.9% experimenta altos niveles de acoso escolar, y las formas de acoso se da en el siguiente orden de intensidad descendente: restricción de la comunicación, agresiones y hostigamiento verbal, desprecio – ridiculización, robos, coacción, intimidación – amenaza, y finalmente está la exclusión – bloqueo social.
3. En líneas generales, 35% de los alumnos tiene habilidades sociales favorables, no obstante, una proporción similar, (31.9%) no presentan resultados alentadores. En términos específicos, hay falencias en cuando a la autoexpresión de situaciones sociales y en la defensa de los propios derechos como consumidores.
4. Existe mayor incidencia de acoso escolar en adolescentes hombres, comparados con las mujeres, esto se da, independientemente al grado de educación secundaria que este cursando.
5. Así mismo, son los varones los que presentan resultados no favorables en cuando a las habilidades sociales, sucede lo contrario con las mujeres. También se observa que los adolescentes tienden a tener niveles bajos de habilidades a partir del cuarto año de educación secundaria.

VII. RECOMENDACIONES

- 1.** Realizar estudios similares sobre la temática en nuestro medio para ir sumando evidencias científicas y consolidar los resultados en relación con los hallazgos de otros investigadores, esto permitirá romper esquemas bipolares y/o contradictorios.
- 2.** Desarrollar y ejecutar programas educativos promocionales en las familias que tengan escolares conviviendo con ellos, poniendo énfasis en las consecuencias del acoso escolar desde los diferentes puntos y posiciones que se desencadena (Agresor, víctima, observador), así como la importancia del desarrollo y entrenamiento de las habilidades sociales para combatir este tipo de violencia.

VIII. REFERENCIAS

- Alcaide, JLP (2013). Aprendizaje Social y Nuevas Formas de entender El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (351), 11-16.
- Alfonso, L. M., & Abalo, J. A. G. (2014). La investigación de la adherencia terapéutica como un problema de la psicología de la salud. *Psicología y salud*,14(1), 89-99.
- Almagiá, E. B. (2014). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14(2), 237-243.
- Antonio Fernandez, S. (2015). *Expresiones sociales de la violencia: Acoso escolar*. (Tesis de maestría). Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Arizaga, H. (2016). *Habilidades sociales y bullying en alumnos de 3º de secundaria en Instituciones Educativas de Puente Piedra 2016* [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/1096/Arizaga_JHE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bonilla Carchi, S. M. (2013). *Trabajo cooperativo como estrategia didáctica para desarrollar la capacidad de pensamiento autónomo y crítico promoviendo el aprendizaje significativo en los estudiantes del colegio San Bartolomé*.
- Caballo, V. E., & Muñoz, M. J. I. (2011). *Entrenamiento en habilidades sociales* (pp. 573-592). Ediciones Pirámide.

- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Irurtia, M. J., Olivares, P., & Olivares, J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 401-422.
- Callado, C. V., Aranda, A. F., & Pastor, V. M. L. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 20(1), 239-259.
- Carbó, M. J. C. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación* (Vol. 15). Graó.
- Cardozo, G, & Alderete, A. M. (2009). Adolescents in psychosocial risk and resilience. *Psicología desde el Caribe*, (23), 148-182.
- Carozzo Campos, J. C. (2010). El bullying en la escuela. *Rev. Psicol*, 12(1), 329-346.
- Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación de competencias? *Revista complutense de educación*, 24(1), 91-121.
- Carreram, F. (2012). *Relación de las habilidades sociales y sexualidad saludable en adolescentes de las instituciones educativas de educación secundaria de la Región de Huancavelica*. [Programa de titulación]. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Castro, M., Cerqueira, C., Vereau, E., y Saucedo, R. (2017). *Habilidades sociales y bullying en estudiantes de una institución educativa de Chimbote—2017* [Tesis de Licenciatura, Universidad San Pedro].
<http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/319/PI1720161.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2015). Dificultades de integración social en el aula: Relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Información Psicológica*, (83), 60-68.
- Cerezo, M., Casanova, P. F., de la Torre, M. J., & Carpio, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1).
- Cervantes, S. C., & Sosa, J. J. S. (2015). Niñas y adolescentes en riesgo de calle: bienestar subjetivo y salud mental (Girls at risk of homelessness: Subjective well-being and mental health). *Revista CES Psicología*, 8(1), 119-133.
- Chavarría, M. P., & Barra, E. (2014). Satisfacción Vital en Adolescentes: Relación con la Autoeficacia y el Apoyo Social Percibido. *Terapia psicológica*, 32(1), 41-46.
- Chavez, M. (2016). *Acoso escolar y habilidades sociales en alumnos del quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa del distrito de San Martín de Porres, 2016* [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/1131/Ch%c3%a1vez_CM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Córdova Alcaráz, A. J., Trigos, R., María, E., Jiménez Silvestre, K., Cortés, C., & de Jesús, C. (2012). Bullying y consumo de drogas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(2), 21-48.

- De la Fuente Robles, Y. M., & Cano, C. (2012). Los Servicios Sociales y sus nuevas respuestas a la juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 97, 109-122.
- De la Orden Hoz, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 47-61.
- De Masi, F. (2015). ¿Sigue siendo útil el concepto de pulsión de muerte en el campo clínico? *International Journal of Psycho-Analysis en Espanol*, 1(2), 483-501.
- De Medrano Ureta, C. V. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 14.
- Departamento de Salud y Servicios Humanos (2014). *Apoyar a los niños que participan*. Washington: 200 Independence Avenue. Recuperado de <http://www.stopbullying.gov/respond/support-kids-involved/index.html#support>
- Díaz, A. (2014). *Asociación entre acoso escolar y autoconcepto de agresoras, víctimas y observadoras en las alumnas de secundaria de dos colegios nacionales*. [Tesis de grado]. Perú, Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Diccionario de la lengua española (2016a). Acosar. España: Real academia española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=0ZpEHg5>
- Domenech, C. S., & Cabero, S. G. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, (49), 25-48.

- Dueñas, L., & Senra, M. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: Un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *REOP*, 20 (1); 39-49
- Eljach, S. (2014). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo*. Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Ellis, A. (2015, January). *The Evolution of Rational-Emotive Therapy (RET) and Cognitive Behavior Therapy*. In *Evolution Of Psychotherapy: The 1st Conference* (p. 107). Routledge.
- Estrada, M. R. (2015). *Liderazgo: desarrollo de habilidades directivas* (Vol. 6). Editorial El Manual Moderno.
- Facal, R. L. (2012). Conflictos sociales candentes en el aula. *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, 97, 65.
- Félix, E. M. R., Del Rey, R., & Ruiz, R. O. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Fernández, D. (2019). *Habilidades sociales y acoso escolar en estudiantes de 5to año de secundaria de la institución educativa nacional n°5125 "Las casuarinas", PachacutecVentanilla, 2017* [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Los Andes].
- <http://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/UPLA/1075/TESIS%20-%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Fernández, I. P. (2013). Ideas y comentarios sobre socialización primaria: la educación y la tecnología en el proceso de formación de la personalidad según varios autores. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2013-11).
- Ferrater Mora, J. (1967b), “*Diccionario de filosofía*” recuperado de <http://es.scribd.com/doc/7052934/Ferrater-Mora-Jose-Diccionariode-Filosofia-P>, recuperado: 16 de julio del 2010
- Ferreira, Y. & Muñoz, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ajayu*, 9 (2); 264-283. ISSN 2077-2161.
- Forcada Chapa, R., Bruna Sánchez, C., Ferrer Ferrer, M. J., Alemán García, I., Moliner Gracia, S., & López Marqués, B. (2009). Perfiles delictivos, sentimiento de ira y tipo de violencia en adolescentes con grave historial judicial. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 29(2), 319-327.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2).
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *LIBERABIT*, 11: 63 – 74. ISSN: 1729 – 4827
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar* (Vol. 269). Graó.
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2015). Asociación entre la intimidación y problemas psicosomáticos: An metanálisis *Pediatrics* 2009 - 2015; 123: 1059-1065 doi: 10.1542.

- Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales: EHS*. Madrid: TEA.
- Gómez, Á. P., Sánchez, R. G., Acosta, J. E. M., Bonafé, J. M., Berrocal, P. F., Álvarez, A. H., & i Paixau, A. S. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (Vol. 14). Graó.
- Gonzales, A. (2015). *Las habilidades sociales en los fenómenos de violencia y acoso escolar*. [Monografía de investigación para grado]. Colombia: Universidad Nacional Abierta y A Distancia.
- Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación. McGrawHill 6ta Edición* (6ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Herrera, A. (2018). *Acoso escolar y habilidades sociales en los alumnos de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2018* [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/25539/Herrera_PAL.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Jia, M., & Mikami, A. Y. (2014). Peer preference and friendship quantity in children with externalizing behavior: distinct influences on bully status and victim status. *Journal of abnormal child psychology*, 1-13.
- Jiménez, M., Castellanos, M., & Chaux, E. (2009). Manejo de casos de intimidación escolar: método de preocupación compartida. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 69-86.
- Kazdin, AE (2015). El tratamiento como la atención habitual y rutinaria en la investigación y la práctica clínica. *Opinión Psicología clínica*, 42, 168-178.

- Kelly, J. A. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao. Editorial Desclée de Brouwer, 3ª edición
- Landazabal, M. G., & Mateo, C. M. (2013). Problemas emocionales y de conducta en la infancia: Un instrumento de identificación y prevención temprana. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (351), 34-40.
- Landazabal, M. G., & Ramirez, J. A. O. (2015). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información psicológica*, (94), 14-35.
- Lanza, I. (2019). *Acoso escolar y su relación con el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de VI ciclo de educación secundaria de la institución educativa «Deán Valdivia» N° 40669 del distrito de Cayma, Región Arequipa, año 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].
<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/9136/EDMlakai.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- Lecroy, C., & Beker, J. (2014). *Social skills training for children and youth*. Routledge.

- Leganes, E. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society, & Education*, 5 (1); 21 – 40.
- León, J. (2015, 30 de octubre). Al menos 30 niños al día son víctimas de ‘bullying’ en el Perú. *El Comercio*. Recuperado de <http://elcomercio.pe/peru/pais/al-menos-30-ninos-al-dia-son-victimas-bullying-peru-noticia-1726649>
- León, O.G. y Montero, I. (2003). Métodos de Investigación en psicología y Educación (3ª edición). McGraw-Hill: Madrid.
- Li, Q. (2008), A cross-cultural comparison of adolescents’ experience related to cyberbullying, *Educational Research*, 50(3). 223-234.
- Linares, A. G., Pérez, E. B., Martín, R. P., & Pérez, E. G. (2012). Formación en valores y competencias personales para docentes a través del aprendizaje activo. In *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*, Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.
- López, M. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: Un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*. [Tesis doctoral]. España: Universidad de Alicante.
- Madrigal Corrales, M. E., & Garro Jiménez, Y. L. (2014). *Planificación de talleres para padres de familia en donde se analice la inteligencia emocional y su importancia para el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas en edad preescolar*.

- Marente, J. A. A., Macarro, T. S., & Fernández, M. A. N. (2014). 13. Experiencias didácticas con población en riesgo de exclusión social. *Encuentros Internacionales con Menores en Contextos de Riesgo*, 241.
- Martinez, M. (2014). *Los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias didácticas de enseñanza de los maestros de matemática del noveno año de educación general básica de la ciudad de Cuenca*. (Tesis de maestría). Ecuador: Universidad de la Cuenca.
- Medrano, L. A., & Marchetti, P. (2014). Impacto de un Programa de Entrenamiento en Aprendizaje Autorregulado y Habilidades Sociales Académicas sobre el Rendimiento y la Deserción de Ingresantes Universitarios. *European Journal of Education*, 7(2), 131-144.
- Michelson, L., & Mannarino, A. (2013). Social Skills Training with. *Children's Social Behavior: Development, Assessment, and Modification*, 373.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona. Martinez Roca.
- Monjas, M., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., & Sanchiz, M. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de psicología*, 30(2), 499-511.
- Montoya, J. (2013). Pedagogía y teorías del aprendizaje. *De Cuerpos Académicos*, 109.
- Mora, J. U. M. (2014). *Sección de Estudios de Postgrado en Economía (SEPEC) Teoría Microeconómica*.

- Mursi, S. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio*. [Tesis de Bachiller]. Paraguay: Universidad Tecnológica Intercontinental.
- Navarro Arriagada, I., & Zamorano Garrido, M. (2009). *Proyecto de Intervención para el mejoramiento de las relaciones interpersonales en el nivel Séptimo básico del colegio The Greenland School, comuna de Estación Central* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Oller, J., & Vila, I. (2012). Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña= The Social Presence of School Languages and Their Effects on the Development of Immigrant Students' Linguistic Proficiency. An Empirical Study in Catalonia. *Revista de Educación*, 2012, núm. 359, p. 481-504.
- Orellana, J. C. (2012). Acoso escolar. Características formas de reducción en el aula. *Investigación Educativa*, 16(30), 99-108.
- Ortiz, M. J., Sánchez, F. L., Rebollo, M. J. F., & Etxebarria, I. (2014). *Desarrollo afectivo y social*. Ediciones Pirámide.
- Osorio, M. C. H. (2013). Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 83-100.
- Palomo, M. (2017). Habilidades Sociales y Acoso Escolar: Un estudio con adolescentes de Santiago del Estero. *Revista Trazos Universitarioss*, 1(1), 1-32.
- Piñares, H. (2019). *Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de una*

institución educativa estatal de San Juan de Miraflores [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Perú].
<http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/730/1/Pinares%20Reyes%2c%20Hellen%20Teresa.pdf>

Piñuel, I., y Oñate, A. (2005). La Violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: Estrategias preventivas. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo Madrid, 1(1), 1-15.

Pizarro, H. C. (2012). Detección de conductas agresivas "bullyings" en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Revista Educación*, 31(1), 123-133.

Pizarro, H. C., & Jiménez, I. M. (2012). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Revista Educación*, 31(1), 135-144.

Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.

Redondo Pacheco, J., & Guevara Melo, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(36), 173-192.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9): 583-590.

Rojas, E. V. (2014). Incidencia de la motivación socio afectiva en la Retención de las personas que se alfabetizan con el Método “YO, SÍ PUEDO” en dieciséis

- comunidades de la ZONA NORTE del Municipio de Matagalpa durante II semestre 2007. *La Investigación en la Facultad de Educación e Idiomas*, (1).
- Saavedra, J. P. H. (2014). *¿Es posible hablar de competencia en situaciones de mercado líder-seguidor?* (No. 010908). Superintendencia de industria y comercio.
- Spiel, C., Salmivalli, C., & Smith, P. K. (2011). Translational research: National strategies for violence prevention in school. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 381-382.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H., & Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación.
- Torrego, J. C., & Negro, A. (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Alianza Editorial.
- Torres, L. H., & Antonio, I. B. (2011). Convivencia escolar en Educación primaria. Las habilidades Sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (1), 173-212.
- Trautmann, A. (2008), “Maltrato entre pares o ‘bullying’. Una visión actual”, en *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1): 13-20.
- Trávez García, P. M. & Vaca Rengifo, Cl. (2014). *El bullying: el bullying no es un juego*. (Tesis para licenciatura). Ecuador: Universidad San Francisco de Quito.
- Trijueque, D. G., & Gómez, J. L. G. (2010). Workplace bullying: Prevalence and descriptive analysis in a multi-occupational sample. *Psychology in Spain*, (14), 15-21.

- Ullastres, Á. M. (2014). *Sobre el bienestar de los docentes*. Alianza Editorial.
- UNESCO (2015). *El bullying*. Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/health-education/homophobic-bullying/bullying/>
- Van-der Hofstadt Roman, C., & Gras, J. M. G. (2013). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Ediciones Díaz de Santos.
- Vargas, D., y Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad*, 8(2), 61-78. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.05>
- Vinueza López, M. T. (2016). *Niveles de Ansiedad y Asertividad en los estudiantes del Colegio Particular Bautista*.
- Vizcarra, T. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales* (Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco). Recuperado de <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7897/VizcarraMorales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wagner, M. F., Pereira, A. S., & Oliveira, M. S. (2014). Intervención sobre las dimensiones de la ansiedad social por medio de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 423-440.
- Zorrilla, S. & Torres, M. (1992). *Guía para elaborar la tesis (2^{da} edición)*. McGraw-Hill: México.

IX. ANEXOS

Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

NOMBRE:.....

GRADO:..... SEXO:.....

INSTRUCCIONES:

A continuación, aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica o no con cada una de ellas, si le describe o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

Para responder utilice la siguiente clave:

A = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

B = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra

C = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así

D = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos

Encierre con un círculo la letra escogida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está respondiendo.

		A	B	C	D
1	A veces evito hacer preguntas por miedo a ser estúpido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. para preguntar algo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me quedo callado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que "NO".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Si en un restaurant no me traen la comida como le había pedido, llamo al camarero y pido que me hagan de nuevo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	A veces no sé qué decir a personas atractivas al sexo opuesto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Tiendo a guardar mis opiniones a mí mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto , regreso allí a pedir el cambio correcto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21	Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Nunca se cómo “cortar “ a un amigo que habla mucho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Cuando decido que no me apetece volver a salir con una personas, me cuesta mucho comunicarle mi decisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Soy incapaz de pedir a alguien una cita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Cuando alguien se me” cuele” en una fila hago como si no me diera cuenta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Me cuesta mucho expresar mi ira , cólera, o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Muchas veces prefiero callarme o “quitarme de en medio “para evitar problemas con otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO – CISNEROS

Sexo: Hombre
 Mujer

Grado: 1ro de Secundaria
 2ro de Secundaria
 3ro de Secundaria
 4ro de Secundaria
 5ro de Secundaria

Edad:

Instrucciones. - Por favor, lee cuidadosamente las instrucciones antes de contestar. A continuación, presentamos una serie de situaciones que se presentan en la Institución Educativa, los cuales deberás de contestar de manera sincera.

NUNCA	:	Quando tu respuesta no se da en ningún caso
POCAS VECES	:	Quando tu respuesta no se da de vez en cuando
MUCHAS VECES	:	Quando tu respuesta se da siempre

Señala con qué frecuencia se producen estos acontecimientos en tu Institución Educativa.		NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
1	No me hablan	N	PC	MV
2	Me ignoran, me hacen la ley del hielo	N	PC	MV
3	Me ponen en ridículo ante los demás	N	PC	MV
4	No me dejan hablar	N	PC	MV
5	No me dejan jugar con ellos	N	PC	MV
6	Me llaman por apodos	N	PC	MV
7	Me amenazan para que haga cosas que no quiero	N	PC	MV
8	Me obligan a hacer cosas que está mal	N	PC	MV
9	Me tienen cólera	N	PC	MV
10	No me dejan que participe en las actividades grupales, me excluyen	N	PC	MV
11	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mi	N	PC	MV
12	Me obligan a hacer cosas que me hacen sentir mal	N	PC	MV
13	Me obligan a darles mis cosas o dinero	N	PC	MV
14	Rompen mis cosas a propósito	N	PC	MV
15	Me esconden mis cosas	N	PC	MV
16	Roban mis cosas	N	PC	MV
17	Les dicen a los demás que no estén conmigo o que no me hablen.	N	PC	MV

	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
18 Le dicen a los demás que no jueguen conmigo	N	PC	MV
19 Me insultan	N	PC	MV
20 Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí	N	PC	MV
21 No me dejan que hable o me relacione con otros	N	PC	MV
22 Me impiden que juegue con otros	N	PC	MV
23 Me pegan collejas, puñetazos, patadas...	N	PC	MV
24 Me chillan o gritan	N	PC	MV
25 Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	N	PC	MV
26 Me critican por todo lo que hago	N	PC	MV
27 Se ríen de mí cuando me equivoco	N	PC	MV
28 Me amenazan con pegarme	N	PC	MV
29 Me pegan con objetos	N	PC	MV
30 Cambian el significado de lo que digo	N	PC	MV
31 Se meten conmigo para hacerme llorar	N	PC	MV
32 Me imitan para burlarse de mí	N	PC	MV
33 Se meten conmigo por mi forma de ser	N	PC	MV
34 Se meten conmigo por mi forma de hablar	N	PC	MV
35 Se meten conmigo por ser diferente	N	PC	MV
36 Se burlan de mi apariencia física	N	PC	MV
37 Van contando por ahí mentiras acerca de mí	N	PC	MV
38 Procuran que les caiga mal a otros	N	PC	MV
39 Me amenazan	N	PC	MV
40 Me esperan a la salida para meterse conmigo	N	PC	MV
41 Me hacen gestos para darme miedo	N	PC	MV
42 Me envían mensajes para amenazarme	N	PC	MV
43 Me zarandean o empujan para intimidarme	N	PC	MV
44 Se portan cruelmente conmigo	N	PC	MV
45 Intentan que me castiguen	N	PC	MV
46 Me desprecian	N	PC	MV
47 Me amenazan con armas	N	PC	MV
48 Amenazan con dañar a mi familia	N	PC	MV
49 Intentan perjudicarme en todo	N	PC	MV
50 Me odian sin razón	N	PC	MV