

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA

PROGRAMA DE ESTUDIO DE PSICOLOGÍA



**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO(A) EN
PSICOLOGÍA**

“Acoso escolar y habilidades sociales en alumnos de 3° y 4° grado de secundaria del colegio “Marcial Acharan y Smith” del distrito de Trujillo”

Línea de Investigación:
Factores Psicológicos en el ámbito educativo

Autora:
Br. Cruz Medina, Karina Elizabeth

Jurado Evaluador:
Presidente: María Celeste Fernández Burgos
Secretaria: Lina Iris Palacios Cerna
Vocal: Diana Jacqueline Salinas Gamboa

Asesor:
Edmundo Eugenio Arévalo Luna
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8948-7449>

**Trujillo – Perú
2023**

Fecha de sustentación: 12/12/2023

ACOSO ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS DE 3° Y 4° GRADO DE SECUNDARIA DEL COLEGIO "MARCIAL ACHARÁN Y SMITH" DEL DISTRITO DE TRUJILLO

INFORME DE ORIGINALIDAD

7%

INDICE DE SIMILITUD

7%

FUENTES DE INTERNET

5%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1 hdl.handle.net
Fuente de Internet

4%

2 repositorio.ucss.edu.pe
Fuente de Internet

2%

3 repositorio.ucv.edu.pe
Fuente de Internet

1%

4 repositorio.upao.edu.pe
Fuente de Internet

1%



Sr. Edmundo Arevalo L.
PSICÓLOGO COLEGIADO
C.Ps.P. 2016

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 1%

Declaración de originalidad

Yo, Edmundo Eugenio Arévalo Luna, docente del Programa de Estudio de Psicología, de la Universidad Privada Antenor Orrego, asesora de la tesis de investigación titulada **“Acoso escolar y habilidades sociales en alumnos de 3° y 4° grado de secundaria del colegio “Marcial Acharán y Smith” de Trujillo”**, autor Karina Cruz Medina, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 7%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el (20, diciembre, 2021).
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las normas establecidas por la Universidad.

Trujillo, 20 de diciembre del 2023

Edmundo Arévalo Luna

DNI: 10472445

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8948-7449>

FIRMA:



Dr. Edmundo Arévalo L.
PROFESOR COLEGIADO
C.Po.P. 2016

Cruz Medina, Karina Elizabeth

DNI: 70654490

FIRMA:



**ACOSO ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS DE 3° Y 4° GRADO
DE SECUNDARÍA DEL COLEGIO “MARCIAL ACHARÁN Y SMITH” DEL
DISTRITO DE TRUJILLO**

PRESENTACIÓN

Es grato dirigirme a ustedes, estimados jurados:

Y cumpliendo con las reglas para conseguir el Título de Licenciada, les entrego esta tesis cuyo nombre es “Acoso escolar y habilidades sociales en alumnos de 3° y 4° grado de secundaria del colegio Marcial Acharan y Smith del distrito de Trujillo”

Para su desarrollo se utilizó material bibliográfico asociadas a las variables en estudio; así mismo se tomó en cuenta las cualidades de la población, y se corroboró la hipótesis por medio de la recolección de datos, y su respectivo análisis estadístico.

Es por ello que me pongo a disposición de su evaluación, y espero humildemente sus recomendaciones para la mejora de mi trabajo.

Para finalizar agradezco de antemano sus comentarios, y su tiempo.

Cruz Medina, Karina Elizabeth

DEDICATORIA

Con profunda gratitud, dedico este trabajo a mis amados padres, cuyo apoyo inquebrantable ha sido mi faro en cada paso de este viaje académico. A mi querida abuelita, fuente inagotable de sabiduría y amor, cuyo legado perdura en cada página de esta tesis. Su amor y orientación han iluminado mi camino, y este logro es también suyo. A mi familia, por ser mi mayor inspiración, les dedico con cariño este esfuerzo que es fruto de su sacrificio y amor constante. ¡Gracias por ser mi roca y mi motivación eterna!

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer en primera instancia a Dios, por darme las fuerzas para realizar todas mis metas.

A mi pareja por motivarme hasta culminar el trabajo, y a mi menor hijo por ser mi impulso de vida.

A mis docentes, por brindarme sus conocimientos, para ir perfeccionando mi trabajo, y por su paciencia.

ÍNDICE DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO	v
INDICE DE CONTENIDO.....	vi
INDICE DE TABLAS	viii
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT	x
CAPITULO I: MARCO METODOLOGICO	11
1.1.EL PROBLEMA	12
1.1.1. Delimitación del problema	12
1.1.2. Formulación del problema.....	15
1.1.3. Justificación del estudio.....	15
1.1.4. Limitaciones.....	16
1.2.OBJETIVOS	17
1.2.1. Objetivo General	17
1.2.2. Objetivos Específicos	17
1.3.HIPOTESIS.....	18
1.3.1. Hipótesis General	18
1.3.2. Hipótesis Especificas.....	18
1.4.VARIABLES E INDICADORES	20
1.5.DISEÑO DE EJECUCIÓN.....	21
1.6.POBLACIÓN Y MUESTRA	21
1.6.1. Población	21
1.6.2. Muestra	22
1.7.TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	23
1.8.PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	25
1.9.ANÁLISIS ESTADISTICO.....	25
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL TEORICO	27

2.1. ANTECEDENTES	28
2.1.1. Antecedentes Internacionales	28
2.1.2. Antecedentes Nacionales	29
2.1.3. Antecedentes Regional y Local	31
2.2. MARCO TEORICO	33
2.2.1. Acoso escolar	33
2.2.1.1. Definición.....	34
2.2.1.2. Enfoques Teoricos	35
2.2.1.3. Dimensiones	38
2.2.1.4. Tipos de Acoso Escolar.....	39
2.2.1.5. Causas del Acoso Escolar	40
2.2.1.6. Consecuencias del Acoso Escolar	41
2.2.1.7. Perfil de los que participan en el acoso escolar	42
2.2.2. Habilidades sociales.....	45
2.2.2.1. Definiciones.....	45
2.2.2.2. Características de las habilidades sociales	46
2.2.2.3. Dimensiones	46
2.2.2.4. Competencia Social	47
2.2.2.5. Asertividad	48
2.2.2.6. Teoría de Goldstein.....	48
2.2.2.7. Otros enfoques teóricos.....	49
2.3. MARCO CONCEPTUAL.....	51

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo determinar la relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del distrito de Trujillo. Se trató de un estudio de tipo descriptivo correlacional con diseño no experimental transversal. La muestra se conformó por 300 estudiantes del mencionado colegio. Se aplicaron el cuestionario de acoso entre iguales (CAI-CA) y la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein. Los resultados obtenidos muestran que el mayor volumen de sujetos se ubica en el nivel bajo en las dimensiones de acoso escolar, a excepción de las dimensiones exclusión social indirecta y maltrato verbal. Así mismo, en las dimensiones de habilidades sociales, la mayoría se ubica entre los niveles normal y excelente. Finalmente, se halló relación inversa ($Rho = -.441$) y altamente significativa ($p < .001$) entre el acoso escolar y las habilidades sociales, así como a nivel de dimensiones. Se concluye que, a medida que las habilidades sociales se encuentren bien establecidas, tenderán a disminuir los indicadores de acoso escolar.

Palabras Clave: Acoso escolar, Habilidades Sociales, Adolescentes.

ABSTRACT

The objective of this work is to determine the relationship between bullying and social skills in students of the "Marcial Acharán y Smith" Educational Institution in the district of Trujillo. It was a descriptive correlational study with a non-experimental cross-sectional design. The sample consisted of 300 students from the aforementioned school. The Peer Harassment Questionnaire (CAI-CA) and Goldstein's Social Skills Checklist were applied. The results obtained show that the largest volume of subjects is located at the low level in the dimensions of bullying, with the exception of the dimensions of indirect social exclusion and verbal abuse. Likewise, in the dimensions of social skills, most are between normal and excellent levels. Finally, an inverse relationship ($Rho = -.441$) and highly significant ($p < .001$) was found between bullying and social skills, as well as at the level of dimensions. It is concluded that, as social skills are well established, the indicators of bullying will tend to decrease.

Key Words: Bullying, Social Skills, Adolescents.

CAPÍTULO I

MARCO

METODOLÓGICO

1.1. EL PROBLEMA

1.1.1. Delimitación del problema

En el complejo tejido de interacciones que define el entorno escolar, surge una sombra insidiosa que oscurece el camino de muchos estudiantes: el acoso escolar. Este fenómeno, enraizado en dinámicas sociales y psicológicas complejas, representa un desafío apremiante que amenaza el bienestar de quienes buscan aprender y crecer en un ambiente educativo. La problemática del acoso escolar no se limita únicamente a la manifestación de comportamientos intimidatorios, sino que se extiende a la falta de habilidades sociales que podrían actuar como un antídoto preventivo (Santos, 2010).

En un mundo interconectado, donde la empatía y la comunicación son fundamentales, la carencia de habilidades sociales robustas puede dejar a los individuos vulnerables a experiencias perjudiciales. Explorar estas complejas relaciones entre el acoso escolar y las habilidades sociales nos invita a reflexionar sobre la importancia de cultivar un entorno educativo que fomente la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo integral de habilidades sociales (Quispe, 2017).

A nivel internacional, en 2016, la ONU recopiló datos estadísticos mediante una encuesta de la Red Social U-Report de UNICEF, involucrando a 100 mil jóvenes de 18 nacionalidades para evaluar la prevalencia del acoso escolar. Los resultados fueron preocupantes, revelando que más del 70% de los estudiantes a nivel global habían experimentado algún tipo de acoso, motivado por factores como el género, origen étnico, apariencia física y orientación sexual (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2016).

En el contexto Hispanoamérica, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia abordó la cuestión de la violencia entre niños y adolescentes, y se identificaron actitudes y

pensamientos que contribuyen a la agresión en el entorno escolar y que afectan negativamente las habilidades interpersonales. Resulta destacable el caso de Barbados, donde un 54% de los encuestados respaldaron la aplicación de castigo físico, considerándolo beneficioso para el bienestar de los niños. Además, un 35% admitió haber aplicado castigos físicos en el hogar. Este estudio también señaló que la mayoría de los adolescentes en esta región del mundo han sido víctimas de acoso, ya sea en el ámbito familiar o escolar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2011).

Ante este panorama, es crucial destacar que, para contrarrestar este problema de acoso escolar, es necesario trabajar en la prevención, lo que implica en enfocarse en la implementación de habilidades sociales en los adolescentes, ya que estas habilidades actúan como escudos frente a situaciones de riesgo, como el acoso escolar. No obstante, en países de América Latina y el Caribe, los jóvenes enfrentan limitaciones para desarrollar estas habilidades, ya que carecen de oportunidades y no se realizan mediciones sistemáticas a gran escala de sus habilidades sociales durante su educación básica regular. Esta falta de información dificulta la comprensión real de las capacidades de los estudiantes en su proceso de desarrollo, lo que resulta en que el problema del acoso escolar permanezca invisible para la sociedad y, como consecuencia, no se tomen medidas para abordarlo (Agencia EFE [EFE], 2017).

A nivel nacional en Perú, existen investigaciones que abordan la problemática del acoso escolar. Estos estudios indican que el 65% de los estudiantes en las instituciones educativas del país han sido víctimas de agresiones físicas por parte de sus compañeros. Además, los resultados revelan que el 71.1% de los participantes experimentaron maltrato psicológico, y un 40.4% sufrió alguna forma de agresión física. Se observa que el 75.7% de las agresiones ocurrieron en el aula, mientras que el 24.3% tuvo lugar en el patio. Estas

experiencias afectaron a estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y 17 años, representando el 74% del total de alumnos involucrados (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2015).

Ante esta realidad expuesta en el párrafo anterior, es crucial tener en cuenta lo establecido por el Plan Piloto de Bachillerato entre los años 1999 y 2001, que demostró que promover habilidades básicas de socialización en el sistema educativo fortalece la valía, la comunicación, el trabajo en equipo y el rendimiento académico (García y Pretel, 2021).

Pero, a pesar de esta recomendación, en muchos sistemas educativos peruanos, se relega la dimensión socioemocional, a menudo debido a una prioridad dada al rendimiento académico y los resultados de exámenes, a una falta de conciencia sobre la importancia integral de las habilidades sociales en el desarrollo personal de los estudiantes, o a la presión que sienten los educadores para completar el currículo académico, lo que podría llevar a relegar temas relacionados con habilidades sociales al considerarlos secundarios (Holguín, 2019).

A nivel local en Trujillo, según los informes del SISEVE previos a la pandemia de la COVID-19, se registraron 1,725 casos de violencia en instituciones educativas en La Libertad. Sin embargo, durante los años 2020 y 2021, se reportaron 37 agresiones, siendo el ciberacoso la forma más prevalente. El último informe del SISEVE, que abarca desde la última semana de marzo hasta finales de abril, revela que se han registrado 386 casos de violencia en el nivel primario y 403 en el secundario. Además, se denunció que el personal educativo perpetró 121 actos de violencia contra estudiantes, mientras que 282 agresiones fueron protagonizadas por los propios alumnos (Fernández, 2022).

Ante esta problemática, especialistas sostienen que el desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes podría contrarrestar esta realidad. No obstante, en Trujillo, se

observa la falta de programas educativos o actividades extracurriculares destinadas a fomentar estas habilidades. Los adolescentes se encuentran inmersos en factores familiares como la carencia de modelos a seguir, la comunicación limitada o dinámicas familiares desafiantes. Además, la interacción presencial se ve afectada por el uso excesivo de dispositivos electrónicos y redes sociales, lo que puede tener un impacto negativo en sus habilidades sociales al reducir el tiempo dedicado a la interacción cara a cara y limitar su capacidad para afrontar situaciones problemáticas (Aurazo, 2018).

A nivel Institucional, en el colegio donde se desarrolló el presente trabajo se observó estudiantes con indicadores de acoso escolar, siendo estos: ansiedad, nerviosismo y temor, especialmente al enfrentarse a la idea de ir a la escuela, cambios en el estado de ánimo, evitación de lugares relacionados con la escuela, dolores de cabeza, problemas estomacales u otros síntomas físicos relacionados con el estrés, Insomnio, pesadillas, baja autoestima, y deseo de abandono escolar. También hubo indicadores de bajas habilidades sociales como: Dificultades para expresar ideas, dificultades en la comunicación, tendencia a retirarse y evitar interacciones sociales, problemas recurrentes en la resolución de conflictos, incapacidad para manejar desacuerdos de manera constructiva, y dificultades para tomar decisiones apropiadas.

1.1.2. Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre acoso escolar y habilidades sociales en alumnos de 3° y 4° grado de secundaria del colegio “Marcial Acharan y Smith” del distrito de Trujillo?

1.1.3. Justificación del estudio

Este estudio se justifica desde diversas perspectivas. Desde el plano teórico, aporta información valiosa y actualizada sobre las variables de estudio, basándose en repositorios digitales actualizados y de alto impacto. Además, resulta conveniente al abordar directamente el bienestar de los estudiantes al examinar cómo las habilidades sociales pueden fungir como un factor protector frente al acoso escolar. Al hacerlo, se busca mejorar el bienestar estudiantil, contribuyendo a la creación de entornos educativos más positivos y saludables.

La relevancia social de este trabajo, se sustenta, debido a la prevalencia del acoso escolar, toda vez que se trata de un problema álgido y preocupante de estos últimos tiempos; por lo tanto, con los resultados alcanzados, se puede promover programas de intervención preventiva para reducir al mínimo este flagelo psicosocial

Así pues, asumimos la posición de la OMS donde se indican la necesidad e importancia de desarrollar labores preventivas contra toda forma de violencia; en este caso, para construir comunidades educativas saludables. La perspectiva preventiva de fortalecer habilidades sociales como barrera contra el acoso es una contribución significativa.

Desde el plano metodológico, este trabajo es importante porque por un lado ofrece dos instrumentos psicométricos válidos y confiables para estas realidades; y de otro lado porque se ha procedido en el estudio con el rigor metodológico que toda investigación debe tener; de tal modo que, los hallazgos alcanzados pueden ser el crisol para nuevas investigaciones; y en el peor de los casos puede generar controversias respecto a estas dos variables de estudio

Finalmente, es importante, porque como toda investigación no se ha llegado a la conclusión final de este fenómeno, si no por el contrario se puede generar nuevas investigaciones al respecto.

1.1.4. Limitaciones

Todo trabajo de investigación, entraña algún tipo de riesgo, y pese a haberse tomado las previsiones correspondientes, en este trabajo podemos considerar como limitación las siguientes:

El fundamento teórico de esta investigación se sustenta en las proporcionadas por los autores de los instrumentos utilizados en el estudio.

Otra limitación puede considerarse en el sentido que los resultados no pueden ser generalizados, a menos que posean características similares a las de este trabajo.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivos generales

Determinar la relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en alumnos de secundaria del colegio “Marcial Acharan y Smith” de Trujillo.

1.2.2. Objetivos específicos

Identificar los niveles de vulnerabilidad en las dimensiones del acoso escolar en alumnos que cursan el nivel secundario del colegio “Marcial Acharan y Smith” de Trujillo.

Identificar los niveles de habilidades sociales en las dimensiones que evalúa la prueba, en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan y Smith” de Trujillo

Establecer la relación que existe entre la dimensión de maltrato verbal del acoso escolar, con las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos,

habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

Establecer la relación entre la exclusión social directa y las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

Establecer la relación entre las amenazas y las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

Establecer la relación entre el cyberbullying y las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

Establecer la relación entre la exclusión social indirecta y las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

Establecer la relación entre la agresión basada en objetos y las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

Establecer la relación entre el maltrato físico y las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

1.3. HIPÓTESIS

1.3.1. Hipótesis generales

H1: Existe relación significativa entre el acoso escolar y las habilidades sociales en alumnos de secundaria del colegio “Marcial Acharan y Smith” de Trujillo.

1.3.2. Hipótesis específicas

H1: Existe relación entre la dimensión de maltrato verbal del acoso escolar, con las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

H2: Existe relación entre la exclusión social directa y las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión,

habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

H3: Existe relación entre las amenazas y las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

H4: Existe relación entre el ciberbullying y las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

H5: Existe relación entre la exclusión social indirecta y las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

H6: Existe relación entre la agresión basada en objetos y las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

H7: Existe relación entre el maltrato físico y las dimensiones de las habilidades sociales (primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades

relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades sociales frente al estrés y habilidades sociales de planificación), en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

1.4. VARIABLES E INDICADORES

Variable 1:

La medición de la variable acoso escolar será mediante el Cuestionario de Acoso entre Iguales CAI-CA diseñada por Magaz et al., (2016) cuyas dimensiones son:

- Maltrato Verbal
- Exclusión social directa
- Amenazas
- Cyberbullying
- Exclusión social indirecta
- Agresión basada en objetos
- Maltrato físico

Variable 2:

Las habilidades sociales serán evaluadas mediante la lista de Chequeo de las habilidades sociales de Goldstein (1989) cuyas dimensiones son:

- Primeras habilidades sociales
- Habilidades sociales avanzadas
- Habilidades relacionadas con los sentimientos
- Habilidades alternativas a la agresión
- Habilidades sociales frente al estrés
- Habilidades sociales de planificación

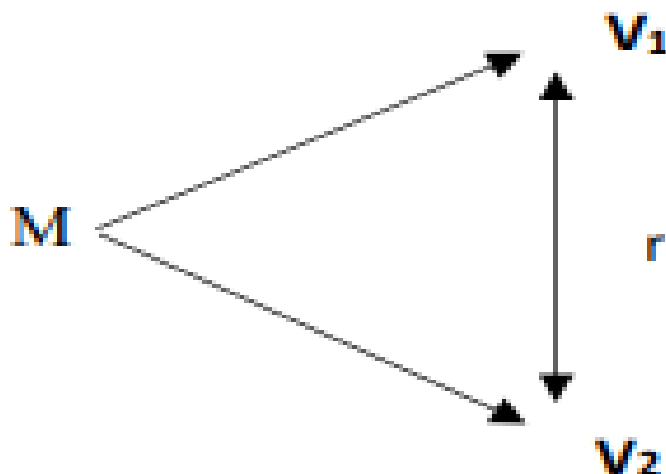
1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN

1.5.1. Tipo de investigación

La investigación es sustantiva porque aporta conocimientos básicos del fenómeno estudiado, cumpliendo con la descripción y explicación de este, y en concordancia con el objetivo de la ciencia (Sánchez et al., 2018).

1.5.2. Diseño de investigación

Esta investigación tiene un diseño correlacional, debido a que se estableció la relación entre dos variables (Sánchez y Reyes, 2006).



Donde:

M: Muestra (300)

O1: Variable 1(Acoso Escolar)

O2: Variable 2 (Habilidades Sociales)

R: Asociación de las variables de estudio.

POBLACIÓN Y MUESTRA

1.5.3. Población

La población fue 300 sujetos entre hombres y mujeres de 3° y 4° grado de secundaria de la Institución “Marcial Acharán y Smith” de Trujillo, matriculados durante el año 2022 siendo un total de 300 alumnos.

Tabla 1:

Tamaño poblacional de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” de Trujillo.

Estudiantes de Secundaria del colegio “Marcial Acharan y Smith” de Trujillo	N	%
3°	100	33.33%
4°	200	66.67%
Total	300	100%

Nota: Elaborada por la autora, a partir, de la información brindada por la Institución Educativa.

Muestra

Al tratarse de una población exigua en el tamaño, se trabajó con la población censal, también denominada población – muestra (Sánchez y Reyes, 2014). Para ello se tomó en cuenta todos los elementos de la población. Los sujetos son adolescente del 3° y 4° grado del de los cuales, 100 pertenecían al tercer grado y 200 del cuarto grado. El grupo de varones fueron 180 y el grupo de mujeres 120 respectivamente.

Para la toma de datos, se consideró los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

Estudiantes matriculados en el nivel correspondiente que asistían a sus actividades académicas virtuales.

Que brinden su asentimiento informado

Que pertenezcan al tercero y cuarto grado del nivel secundario.

Criterios de exclusión

Estudiantes que no asistieron a sus actividades académicas virtuales

Estudiantes que no llenaron el protocolo de manera correcta

1.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Técnica

Se empleó la metodología de evaluación psicométrica, la cual desarrolla instrumentos destinados a la valoración de fenómenos de índole psicológica (Hernández y Mendoza, 2018).

Instrumento 1: Dependencia Emocional

La lista de chequeo conductual de las habilidades sociales fue elaborada por Goldstein (1980), en New York, traducida al español por Vásquez (1983), adaptada a la población peruana por Tomas (1995) y adaptada en tiempos más recientes por Bustamante y López (2022), en la ciudad de Lima.

Tiene aplicación individual-colectiva, y está dirigida para adolescentes de 12 años en adelante, con la finalidad de evaluar las habilidades sociales. Se compone de 50 ítems, y 6 dimensiones: Habilidades sociales básica (8 ítems), habilidades sociales avanzadas (7 ítems),

habilidades relacionadas con los sentimientos (8 ítems), habilidades alternativas a la agresión (9 ítems), habilidades para hacer frente al estrés (10 ítems), habilidades de planificación (10 ítems), las cuales tienen una escala Likert de 1 a 5. Para la calificación y puntuación se suman los ítems según corresponda cada dimensión, categorizando en niveles bajo, medio y alto.

Validez y confiabilidad

Adaptación Peruana: En la adaptación realizada por Tomas (1995), reveló correlaciones estadísticamente significativas ($p < .05$, $.01$ y $.001$). En consecuencia, el instrumento se mantuvo íntegro, sin la necesidad de excluir ningún ítem. Además, cada una de las subescalas exhibió correlaciones positivas altamente significativas, con un nivel de $p < .001$, respecto a la Escala Total de Habilidades Sociales. En otras palabras, todas las subescalas contribuyen de manera considerable y estadísticamente significativa a la medición global de las habilidades sociales.

La evaluación test-retest fue realizada mediante el coeficiente de correlación producto-momento de Perraños, arrojando un valor de " r " = 0.6137, con un estadísticamente significativo $p < 0.01$. El intervalo de tiempo entre la prueba inicial y su repetición fue de 4 meses. Para mejorar la fiabilidad predictiva, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, que mide la consistencia interna, resultando en un alfa total de " r_{tt} " = 0.9244. Estos resultados evidencian la precisión y estabilidad de la lista de chequeo de habilidades sociales.

Adaptación hecha en lima: Bustamante y López (2022), a través de la evaluación de los jueces, calculada mediante la estadística V de Aiken, revelaron que todos los ítems presentan índices adecuados, ya que el valor es de 1.0. Esto indicó que los 5 jueces expertos

coincidieron en sus opiniones sobre la relevancia, pertinencia y claridad de los ítems, sugiriendo que estos reactivos son válidos.

Los resultados de los análisis descriptivos de los ítems revelan que las medias se sitúan en un intervalo de 2.32 a 2.96. En cuanto a la desviación estándar, los resultados oscilan entre 0.48 y 0.99. En relación con la asimetría de los ítems, se observa que se encuentran dentro del rango de la normalidad (± 1.5). Respecto a la curtosis, se identifica que 15 ítems se sitúan fuera del rango de la normalidad. En términos de correlación ítem-test, se destaca que todos los ítems superan el valor mínimo requerido de 0.20.

Según el análisis factorial exploratorio, los ítems se organizaron en 5 factores, mostrando cargas factoriales que varían entre 0.59 y 0.99. Estos valores indican cargas apropiadas, ya que se consideran adecuados aquellos superiores a 0.30.

Para evaluar la confiabilidad del instrumento, se utilizaron los coeficientes alfa de Cronbach (α) y Omega de McDonald (ω) en cada dimensión, obteniendo valores que superan 0.90. Estos resultados indican que el formulario exhibe confiabilidad, ya que se considera confiable un valor superior a 0.70.

Prueba piloto: Se realizó una prueba piloto a la lista de chequeo conductual de habilidades sociales, encontrando un valor de Alfa de Cronbach de 0.971, lo que quiere decir que la prueba cuenta una confiabilidad por consistencia interna muy alta.

Instrumento 2: Cuestionario de acoso entre iguales CAI-CA

El Cuestionario de acoso entre iguales CAI-CA, fue elaborado por Magaz et al., (2016), en España, el cual fue basado en la teoría de Piñuel y Oñate. Es de aplicación

individual-colectivo, evalúa a niños y adolescentes, con el objetivo de identificar los niveles de acoso entre iguales. Cuenta con 7 dimensiones: Exclusión social directa; indirecta; maltrato físico; amenazas; agresión basada en objetos; ciberbullying; y verbal, y consta de 39 ítems, que tiene la escala de: Nunca, pocas veces y muchas veces.

Validez y confiabilidad

Original: Respecto a sus propiedades psicométricas, en la prueba original su validez se realizó mediante el análisis factorial exploratorio (inicialmente conto con 44 ítems), donde se encontró poca significancia en 5 ítems; por lo que se procedió a eliminarse quedando en total 39 reactivos; luego se esto se halló que 4 de los factores tuvieron puntajes mayores a 0.20. En la prueba estandarizada se realizó una validez de contenido por los jueces, mencionando que los reactivos 1, 7, 11, 15, 21, 24, 25, 27, 28 y 29 no están claros, sin embargo, fueron modificados en su lenguaje. Su confiabilidad fue de 0.93, mientras que en las subescalas sacaron valores que están entre 0.70 y 0.83, indicando esto una aceptable confiabilidad por consistencia interna. Y en la prueba adaptada tuvo una confiabilidad de 0.957, indicando una confiabilidad por consistencia interna (Trujillo, 2019).

Prueba piloto: Se realizó una prueba piloto al Cuestionario de acoso entre iguales CAI-CA, encontrando un valor de Alfa de Cronbach de 0.845, lo que quiere decir que la prueba tiene alta confiabilidad por consistencia interna.

1.7. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se obtuvo la autorización de la institución a través de una solicitud para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos de recopilación de datos. Dado el contexto de la pandemia, que implicaba medidas de aislamiento social y clases a distancia, se optó por una aplicación virtual utilizando Google Forms.

La coordinación con los docentes de los grados respectivos y la comunicación con los padres de cada alumno facilitaron este proceso. En cada instancia, se explicaron a los estudiantes y padres de familia los objetivos de la investigación, la confidencialidad de sus datos, la importancia de su participación honesta y la necesidad de que cada padre otorgara su asentimiento informado de manera voluntaria mediante la opción "Aceptar" en la primera página del formulario de Google.

Después de obtener el asentimiento informado, los estudiantes procedieron a responder los ítems del cuestionario sobre el "Acoso entre iguales" y los ítems de la "Lista de chequeo de habilidades sociales". En caso de dudas, los estudiantes podían formular preguntas que la investigadora respondería.

Al concluir con los instrumentos, los participantes hacían clic en "Enviar", generando automáticamente la base de datos en el programa Microsoft Excel, versión online proporcionada por Google.

1.8. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Las respuestas de los sujetos fueron vaciadas a una base de datos en el programa Microsoft Excel 2013, posterior a ello se trasladaron al software IBM SPSS25, donde se llevó

a cabo el procesamiento de los datos, iniciando con el cálculo de la estadística descriptiva para determinar las frecuencias simples y porcentuales de cada variable.

Luego, se ejecutó la prueba de normalidad con la que se obtuvo que los datos siguen una distribución no normal, por lo que se utilizó el estadístico no paramétrico Rho de Spearman para hallar las correlaciones. Finalmente, los resultados se presentaron en tablas elaboradas según las normas APA 7ma edición.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1. A nivel Internacional:

Respecto a las investigaciones internacionales, tenemos a Mendoza y Maldonado (2016) ciudad de México, quien realizo un trabajo cuyo nombre es “Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica” donde se quiso saber si en las

habilidades sociales, y el maltrato en el colegio, hay alguna relación; y por esto se realizó una metodología descriptiva-correlacional, donde participaron 557 alumnos. Se utilizó para recolectar los datos 2 escalas: la de actitudes y estragáis cognitivas, y un cuestionario de acoso escolar y violencia. Se concluyó que cuando ocurre un evento de violencia, limita el desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes.

Buendía et al., (2016) en la ciudad de Manizales hizo un trabajo cuyo nombre fue “Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos” donde tuvieron el propósito de identificar con qué frecuencia se da el acoso escolar, y el ciber-acoso. Es por esto que usaron una investigación de corte transversal y una muestra de 475 alumnos, donde se usó como pruebas la CAGE, APGAR, SCOFF y HAD. Sus conclusiones indicaron que la población presenta niveles de acoso que van de entre bajo y medio.

Llanos (2017) en la ciudad de Granada hizo un trabajo titulado “Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria” donde tuvo el propósito de probar si un programa de habilidades sociales tiene eficiencia en alumnos de Granada-España; para esto uso población de 1° a 3° de media, donde la muestra fue de 150. Se usó como instrumentos, la escala de conducta social en la escuela (SSBS) y la batería de socialización para padres (BAS-2). Se concluyó en este trabajo que después de aplicar el programa un poco más de la mitad (52.23%) se ubicó en un nivel de habilidad social alto, siendo esto un resultado positivo, debido a que en el pretest el 23.67% de alumnos se encontraban en una categoría alta.

Chávez y Aragón (2017) de la ciudad de México D.F, que realizaron un trabajo titulado “Habilidades sociales y conductas de Bullying” tuvo como propósito, de mostrar el desarrollo de las habilidades sociales, y las conductas de violencia de los estudiantes de

secundaria; dicho trabajo fue con metodología descriptiva-correlacional, y se utilizó 416 estuantes que cursaban el 5° grado; y para recoger los datos se apoyaron de 2 escalas (habilidades sociales, y acoso escolar). Los investigadores concluyeron que el 47% de participantes tienen comportamientos de acoso escolar, el 18.5% acoso escolar mediante las redes sociales, y el 87% presentan habilidades sociales inadecuadas.

Quispe (2017) en la ciudad de Ambato hizo un trabajo titulado “Influencia del acoso y violencia escolar en la adaptación de conductas en los adolescentes” donde tuvo la finalidad de saber la influencia que tiene las agresiones escolares en la adaptabilidad de conductas, en adolescentes; y para ello se utilizó una metodología descriptivo-correlacional, donde participaron 15 estudiantes de secundaria. Para que los datos se recolectaran se utilizó una prueba para medir el acoso escolar, y un inventario que evalúa la adaptación de la conducta. Este estudio concluyó indicando que ambas variables si se relacionan, pero dependiendo a sus niveles de acoso, y grados de adaptación; por ello a más nivel de acoso, mayor dificultad en la adaptación.

2.1.2. A nivel Nacional:

Respecto a las investigaciones nacionales, se tiene la de Figueroa (2016) en la ciudad de Lima en su trabajo titulado “Inteligencia emocional y Bullying en estudiantes del nivel secundario de dos Instituciones Educativas” quien quiso encontrar si el acoso escolar se asocia con la inteligencia emocional en alumnos de secundaria; participaron 256 personas, pertenecientes a instituciones particulares y públicas. Se usó una metodología transversal-correlacional no experimental; así mismo se escogió 2 escalas (inteligencia emocional y acoso escolar). Se concluyó que no hubo asociación entre las variables agresión escolar e

inteligencia emocional, por esta razón se indicó que puede haber otras variables que intervienen en la problemática del acoso escolar.

Álvarez (2016), en la ciudad de Lima hizo un trabajo titulado “Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de 2 instituciones” donde tuvo el propósito de establecer si la participación en el acoso escolar está ligada con la variable habilidades sociales. Para ello se utilizó un trabajo con metodología descriptiva-correlación, donde participaron 100 estudiantes de la provincia de Ate-Vitarte; para esto se usó el cuestionario sobre intimidación entre iguales, y una escala que mide la variable habilidades sociales. El trabajo finalizó concluyendo que entre las dos variables hay una relación significativa.

Castro et al., (2017) en Chimbote elaboraron una investigación llamada “Habilidades sociales y Bullying en estudiantes de una Institución Educativa” su finalidad fue corroborar la asociación entre la habilidad social y el Bullying. Para ello se usó una investigación correlacional; así mismo participaron 142 alumnos, de 12 y 17 años. Se usaron las pruebas del Auto Test de Cisneros y una escala que mide habilidades sociales. Se concluyó que hubo asociación relevante entre ambas variables.

Aguilar (2017) en Lima, hizo el trabajo “Habilidades Sociales y agresividad en estudiantes procedentes de familias disfuncionales” con el propósito de saber si hay una asociación en los comportamientos agresivos (impulsivos y premeditados) y las habilidades sociales. Para ello se usó un tipo de investigación correlacional, y participaron 323 alumnos de la provincia de Rímac; usándose los cuestionarios de agresividad y funcionalidad familia. Se concluyó que hay una asociación directa entre las variables estudiadas.

Chaquere (2017) en Lima hizo una investigación llamada “Bullying y habilidades sociales en estudiantes del VII ciclo de la I.E. 7066” tuvo la finalidad de saber si las variables de acoso escolar y las habilidades sociales están ligadas. Se usó una metodología descriptivo-correlacional, y participaron 122 alumnos, lo que también conformo la muestra. Los cuestionarios que se usaron fueron: el auto test de Cisneros y la escala de habilidades sociales. Se concluyó en este trabajo que hay una relación que es moderada, e inversa.

2.1.3. A nivel Regional y Local:

En el ámbito regional y local también se han hecho investigación sobre estas variables, una de ellas es la de Vázquez (2016) en la ciudad de Trujillo hizo una investigación cuyo nombre fue “Programa de convivencia escolar para la prevención del acoso en adolescentes “quien tuvo el objetivo de aplicar un programa sobre convivencia escolar, para que el acoso escolar se prevenga, en una institución de Trujillo. Este trabajo fue de tipo preexperimental, usándose una población de 218 estudiantes, de 1° de media, donde solo se escogió un grupo de 48 alumnos los cuales fueron parte del grupo experimental, y 53 se les ubicaron en el grupo de control. El instrumento que se uso fue: El Cuestionario de Convivencia escolar. Se concluyó que el 79.2% pertenecientes al grupo experimental se ubicaron en la categoría de nunca en el post test (85.4% nunca en el rol victima; 62,5% nunca en el rol agresor, el 54.2% en el rol testigo, 54.2% algunas veces- actitud del profesor y 54.2% algunas veces la actitud al estudiante); esto indica que hay un avance, por ello se puede afirmar que el programa impacta positivamente a la prevención del Bullying en adolescentes.

Peña (2017) en Laredo, realizo el trabajo “Habilidades Sociales y Cyberbullying en adolescentes del Distrito de Laredo” donde el fin de describir el desarrollo de las habilidades sociales, y como esto explica el cyberbullying. La muestra fue de 490 estudiantes, su

metodología fue descriptivo-explicativo, usando un diseño correlacional; donde se usó los siguientes instrumentos: Cuestionario de Ciber-Victimización y la Escala de Habilidades sociales. En relación con los hallazgos se encontró que las áreas que dan una mejor explicación al ciberbullying son: afirmar negativamente y ser cortante en las interacciones= -0.021; autoexpresión en contextos sociales= -0.022 y expresión de enojo e incomodidad= -0.009.

Figuroa (2019) en Laredo realizó un trabajo cuyo nombre fue “Efectos de un programa de habilidades sociales en alumnos víctimas Bullying” y tuvo el propósito de aplicar un programa a los alumnos que fueron víctimas de algún tipo de acoso en el colegio. Para ello se usó una metodología cuasi experimental, y los participantes tuvieron edades entre 14 y 16 años, y el cuestionario usado fue, una escala de acoso escolar. Los resultados apuntan hacia una aceptación de la hipótesis, debido a que se halló diferencias en el grupo experimental; también se observó diferencias en las dimensiones, como en la dimensión de intimidad tiene un puntaje de 15.40 (grupo experimental), y en el de control un valor de 17.20; en la dimensión de Carencia de soluciones, tiene una puntuación de 10.50 y en el grupo de control un puntaje de 12.60; estos resultados apuntan hacia la eficacia que tiene el programa.

Cueva (2020) en la ciudad de Trujillo realizó una investigación donde pretendió establecer si el programa para desarrollar las habilidades sociales previene la violencia escolar. La metodología de investigación fue preexperimental, y participaron estudiantes de 12 a 13 años, con una muestra de 40 alumnos masculinos. Para recolectar los datos se usó el Auto test de acoso escolar de Cisneros. Los hallazgos indicaron que hubo mejorías en el grupo donde se aplicó el programa; es por ello que se concluyó que este programa beneficia a la disminución de conductas violentas.

Díaz (2020) en Trujillo, realizó un estudio con la finalidad de comprobar la eficacia de un programa de convivencia escolar para fomentar las capacidades interpersonales en estudiantes de una institución educativa. Para esto se escogió una metodología cuasi experimental, y participaron 60 alumnos. Se usó como Instrumentos el Cuestionario de convivencia escolar. Se concluyó en este trabajo que en el pre-test el 67% del grupo de control se posicionó en una categoría baja, mientras que el grupo experimental el 83% se ubicó en una naja categoría; a pesar de ello, en el post test el grupo de control se posicionó en una categoría baja con un 60 % (disminuyendo en 7% respecto al pre-test), y en el grupo experimental se ubicó en un nivel alto con un 86%; esto apunta a que el programa aplicado en la provincia de Sánchez Carrión es significativo.

2.2. MARCO TEÓRICO

En cuanto a la definición del al acoso escolar se puede explicar cómo una conducta en dónde hay violencia o abuso de poder entre un individuo de un colegio hacia otro, todo ello se genera solo en lugares donde se desarrolla actividades educativas (Gonzales et al.,2004).

Por otro lado, García y Ascensio (2015) recalcan que el bullying es diferente al acoso escolar ya que en el acoso escolar se estudian aspectos más amplios por ejemplo los aspectos directivos, los del alumnado, del docente, en cambio el bullying solo trabaja netamente con los alumnos.

Ayala (2015) también recalca la distinción mencionada en el párrafo anterior ya que indica que en el colegio la violencia es clara sobre todo cuando se da en estudiantes, sin embargo, comenta que es muy importante no perder el enfoque a otros elementos que también

están involucrados en el proceso educativo como los directivos y docentes ya que ahí también se puede ocasionar problemas de violencia.

La definición del acoso escolar es la brújula que guía nuestra comprensión y respuesta a este problema. Se trata de un comportamiento repetitivo e intencional que causa daño, ya sea físico, verbal o social, y que implica un desequilibrio de poder. Esta definición es crucial porque no solo identifica las acciones específicas que constituyen acoso, sino que también destaca la importancia del patrón repetitivo y la dinámica de poder desigual entre el agresor y la víctima.

Tener una definición clara es esencial para abordar el acoso escolar de manera efectiva. Ayuda a sensibilizar a la comunidad, establecer políticas preventivas y proporcionar apoyo a quienes lo experimentan. Además, en un mundo cada vez más digital, la definición se adapta para abarcar formas modernas de acoso, como el ciberacoso. En resumen, la definición del acoso escolar es la base sobre la cual construimos estrategias para crear entornos educativos seguros y saludables.

En relación a los enfoques teóricos tenemos las siguientes teorías:

Teoría etológica; este enfoque trata de explicar cómo el comportamiento animal se relaciona con la conducta del ser humano, por ello considera que una violencia o agresión es algo que está en la naturaleza del ser humano, y está repleta de acciones inconscientes que van modificándose y transformándose a través del tiempo, es por esto que estos teóricos creen que el propósito de la violencia es la supervivencia. Siguiendo esta teoría etológica, podemos inferir que la agresión se considera un comportamiento instintivo inherente, y al ser instintivo, se convierte en un elemento crucial para la supervivencia humana y el crecimiento completo de la personalidad (Diaz, 2002).

En cuanto a la *Teoría psicoanalítica* nos dice que para ellos las conductas agresivas derivan de los instintos y es una reacción de la libido, cuando esta es bloqueada, es decir, hay agresividad cuando no se deja culminar aquello que genera placer. Cuando el individuo libera esa pulsión que está bloqueada, generara en la persona una especie de relajación, y si no la libera, puede expresarse mediante conductas agresivas. Desde este enfoque la agresividad es el producto de una acumulación de efectos negativos, que el individuo no puede exteriorizar; por ello desde estos teóricos la agresividad es algo interno al ser humano, que se expresan después de la limitación que muchas veces da la sociedad, por lo tanto, también puede comprenderse como un estado de la propia persona. Por tanto, la teoría psicoanalítica desempeña un papel complementario en la comprensión del acoso escolar al proporcionar una explicación de fenómenos como la tendencia a repetir patrones de comportamiento, la crueldad y el sentimiento de culpa, que pueden llevar a los adolescentes a encontrarse en una posición riesgosa como agresores o víctimas ante sus compañeros (Lezcano, 2016).

Según los teóricos indican que la *teoría de la personalidad*, se basa en los comportamientos con violencia están relacionados con la personalidad por ello se tiene pensado que estos rasgos son los que determinarán el comportamiento violento; algunas teóricos reconocidos a nivel mundial que comparten esta teoría es Eysenck, que te explica cuándo ocurre un comportamiento agresivo, indicando que se da por qué las personas tienen grados elevados de psicoticismo y neuroticismo; asimismo el enfoque de Kretschmer, tiene favoritismo hacia estas ideas ya queda da una taxonomía bio típicamente a la conducta de la persona agresiva (Diaz, 2002)

Teoría de la frustración: El modelo de frustración que explica la conducta agresiva, también es uno de los que son ampliamente utilizados para comprender las conductas

agresivas en adultos y adolescentes, El modelo de frustración que explica la conducta agresiva, también es uno de los que son ampliamente utilizados para comprender las conductas agresivas en adultos y adolescentes, este modelo teórico fue propuesto por Dollard y colaboradores en 1939, afirmando que la persona es agresiva debido a que tiene niveles previos de frustración, relacionados a ciertos estímulos o situaciones sociales (Díaz, 2002).

La frustración acumulada relacionados a la escuela, son los desencadenantes y causales directos de las conductas agresivas de los adolescentes, además estos autores refieren que los estudiantes que realizan acoso escolar, provienen generalmente de familias disfuncionales, en donde sus integrantes, usan la agresión y conductas violentas, para ejercer las normas o la crianza de los hijos (Amsel,1992). Díaz (2002), considera que la frustración a menudo se refleja en el comportamiento de los adolescentes, mediante conductas agresivas, evitando la manifestación de sus emociones y sentimientos reales.

Bajo este enfoque explica que los comportamientos con agresividad se dan a consecuencia de alguna frustración que presenta el individuo (Amsel, 1992). Estos expertos mencionan que existe una relación muy fuerte entre una frustración y una agresión, que es a consecuencia bloqueo de la consecución de un objeto. Díaz (2002) indica que en agresión escolar se da el fenómeno de la frustración, ya que se ve en los estudiantes que muchas veces sienten que hay una represión o que no consiguen sus metas en el ámbito escolar y de la familia es por ello que los factores externos del individuo participan y producen estos sentimientos que en la familia nos enseña a controlarlo y se puede manifestar como una especie de violencia.

Teoría de la señal- activación: esta teoría fue planeada por Berkowitz (1962), quién usa las premisas de la teoría de la frustración y mete algunos cambios diciendo que la

frustración aparece cuando el individuo tiene una sensación de pérdida de algo que ama; por esto el autor menciona que para que la frustración exista debe haber una sensación de pérdida de algo querido.

Teoría del Aprendizaje social: Fue elaborada por Bandura (1976), quien vio en la agresividad el resultado de lo aprendido por medio de la observación, indicando que la persona tiende a imitar conductas. Esta imitación de un comportamiento agresivo dependerá si dicha conducta recibe recompensas positivas; ya que si se beneficia de ello aumentará esa conducta, pero si recibe cosas negativas, como un castigo, el comportamiento de imitación tenderá a disminuir. Por ello en este enfoque los amigos y padres tienen una participación en el desarrollo del comportamiento de la persona. Es necesario agregar que se ha observado que, en Padres violentos, las actitudes agresivas de los niños no son castigadas, e incluso muchas veces son alabadas. En el ámbito escolar también ocurre lo mismo, ya que los adolescentes que tienen esta conducta son halagados por sus compañeros, y con ello ven que ganan un beneficio social, como popularidad y respeto.

Teoría de la Interacción social: De todos los enfoques hablados hasta el momento, este es el que da más importancia al aspecto social, indicando que la persona influye al ambiente, y está también a la persona. Para estos teóricos para explicar los problemas relacionados a la conducta del adolescente, se considera determinante los roles que juegan el colegio y el ambiente familiar. Es así como los problemas de socialización en la familia, la mala interacción entre padres y los hijos, el rechazo social en el colegio, la afiliación con los rechazados, son aspectos importantes que estarán involucrados en la aparición de conductas agresivas (Díaz, 2002).

h) Teoría sociológica: Este enfoque explica que la violencia es generada por un conjunto de características, políticas, económicas y culturales. Por ejemplo, aspectos como la marginación, poco desarrollo intelectual, pobreza, sometimiento de sistemas competitivos, pueden originar conductas desviadas de algunos ciudadanos. Desde esta teoría se concede especial importancia a los valores que están predominando en la sociedad; por ello en algunos lugares culturales, ven a la agresión como algo normal, e incluso algunas conductas agresivas son premiadas (Díaz, 2002).

Teoría Ecológica: Esta teoría psicológica, que se aplica ampliamente en la comprensión de diversos problemas psicológicos y sociales, es también una de las más utilizadas en la intervención del acoso escolar. Fue desarrollada por Bronfenbrenner en 1979 con el propósito de integrar todos los niveles de socialización en los que las personas se desarrollan. Según este enfoque, la conducta agresiva de los estudiantes se origina en la inestabilidad emocional que experimentan en el entorno familiar desde la infancia, y luego se extiende a otros contextos sociales como la escuela y la sociedad. Este modelo sostiene que los estudiantes agresivos y violentos tienen dificultades para establecer relaciones sociales saludables con sus compañeros debido a problemas en su entorno personal, social y escolar, lo que los hace propensos a sentirse amenazados en situaciones cotidianas y a responder con actitudes y comportamientos agresivos (Aldazabal, 2020).

Este enfoque fue elaborado por Bronfenbrenner (1979) quien explica que el ser humano está interconectado por 4 principales niveles. Estos niveles expresan 4 ámbitos que afectan a la conducta que son: (1) microsistemas (2) mesosistemas, (3) ecosistemas y (4) macrosistemas; los primeros están conformados por los sistemas más próximos al individuo como el colegio y la familia; los segundos se refieren a la interacción que hay entre los microsistemas; los terceros hacen referencia a los lugares sociales donde la persona no

participa de forma activa, a pesar de ello pueden producir que sí afecten al individuo; y los últimos se refieren al momento histórico-social, que está la persona, como los valores que existen, o la ideología más practicada de la cultura.

En cuanto a la teoría que sustenta este trabajo es la teoría de *Teoría de Piñuel y Oñate*, que sustenta que el acoso entre estudiantes se puede dividir en dos categorías: la agresión física, que es visible y representa el 10% del problema, y la agresión psicológica, que es invisible, pero constituye el 90% de las conductas de acoso. Estas acciones psicológicas pueden tener consecuencias crónicas en las víctimas. Además, identificaron que el acoso escolar implica la presencia de múltiples comportamientos de hostigamiento, los cuales son continuos en el tiempo y hacen que la víctima sienta que no se trata de una situación circunstancial. En resumen, según el autor de la investigación, el acoso escolar se define como un patrón de intimidación y maltrato constante, ya sea de naturaleza física (como agresiones, intimidación y amenazas) o psicológica (que incluye hostigamiento, coacción, exclusión, bloqueo y manipulación), que un estudiante sufre de parte de sus compañeros con el objetivo de someterlo (Piñuel y Oñate, 2005).

El acoso psicológico en el entorno escolar tiene un componente ético fundamental, que implica comportarse de manera irrespetuosa hacia el niño y su derecho reconocido a disfrutar de un ambiente escolar libre de violencia y acoso. A pesar de que la escuela debería ser un lugar donde se promuevan los valores de democracia, igualdad y equidad para construir sociedades mejores, a menudo se observan comportamientos dañinos entre los estudiantes que afectan la integridad de las víctimas. Los datos indican que las agresiones físicas pueden ser menos evidentes en sus consecuencias, pero no por eso menos importantes. Sin embargo, los daños psicológicos pueden causar heridas más profundas con consecuencias impredecibles y no deseadas (Estrada, 2016).

Magaz et al., (2016), tomando como base el modelo teórico de Piñuel y Oñate, planteo las siguientes dimensiones:

- Exclusión social directa: comportamientos que hacen que no sea posible que el agredido interactúe con otras personas, tratarlo como si nadie lo viera y generar así un vacío social.
- Amenazas: Está asociada a comportamientos que intimidan y provocan miedo; así mismo puede haber amenazas se lo que pide el abusador se le niega.
- Cyberbullying: Asociada con los comportamientos que agreden, pero en medios informáticos, como el internet (Facebook, Twitter), celular (wasap, mensajes de texto).
- Exclusión social indirecta: esta dimensión son aquellas acciones que realiza el agresor para que la víctima esta lo más aparta en el ámbito social.
- Agresión basada en objetos: Ocurre cuando la víctima es amenazado o golpeada con algunos objetos, sin necesidad que haya un contacto directo.
- Maltrato Físico: Son aquellos comportamientos donde el afectado es dañado por medio de golpes, piñizcos, etc.

Los enfoques teóricos del acoso escolar ofrecen perspectivas valiosas para comprender las complejidades de este fenómeno. Desde el enfoque psicológico, se exploran las motivaciones individuales y los impactos emocionales en agresores y víctimas. La teoría sociocultural destaca la influencia del entorno y las normas sociales en la manifestación del acoso. A su vez, la teoría ecológica amplía la mirada, examinando factores familiares, escolares y comunitarios. Por otro lado, las teorías del poder y desigualdad destacan la

dinámica de poder en el acoso, mientras que la teoría de la socialización señala la importancia de la formación de valores desde la infancia.

Sin embargo, haciendo un análisis a cada enfoque, el de Piñuel y Oñate es el que da una explicación más amplia a esta realidad, ya que destaca la importancia de considerar no solo los aspectos individuales de agresores y víctimas, sino también el contexto social y cultural que facilita este fenómeno. Se centra en comprender el acoso como un problema sistémico, donde factores como la cultura escolar, las dinámicas de poder y las normas sociales influyen en su aparición y persistencia.

Este enfoque aboga por una visión más amplia y holística del acoso escolar, reconociendo que las intervenciones efectivas deben dirigirse tanto a los comportamientos individuales como a las estructuras sociales que permiten y perpetúan el acoso. Al considerar el acoso desde una perspectiva más amplia, el enfoque de Piñuel y Oñate busca abordar las raíces subyacentes del problema, promoviendo así estrategias más sólidas de prevención y cambio.

Al analizar cuáles son las causas del acoso escolar encontramos las ideas de Enríquez y Garzón (2015), quienes refieren que son multivariables, sin embargo si existe varias características en la persona que facilitan dicho acoso (poco desarrollo en las habilidades sociales, autoestima baja, fracaso en el colegio), también hay características en la escuela (poco liderazgo en la institución, o del profesorado, falta de respeto a los alumnos), en la familia (poca comunicación, violencia familiar, autoritarismo en la familia), y en la comunidad (comunidad lleno de violencia, bajo nivel económico en el grupo social, poca participación de la comunidad), que hacen aumentar el riesgo que el alumno padezca un acoso escolar.

Características de la persona: Por parte del agresor podemos encontrar características como una personalidad agresiva e irritable, poca empatía, descontrol emocional, inclinación hacia conductas amenazantes, impulsividad, desafiante, entre otras. Por parte de la víctima podemos ver, discapacidad física o psíquica, baja autoestima, inseguridad, pocas habilidades sociales, entre otras (Matos, 2020).

Características en la escuela: Por parte del agresor se encuentra un rol de líder, casi siempre su rendimiento académico es mediocre o baja, su conducta en el aula se caracteriza por salidas de tono, bromas desagradables hacia sus compañeros o los decentes, etc.; por parte del agredido tenemos, poca capacidad de liderazgo, bajas notas, haber padecido acoso escolar anteriormente, etc (Figuroa, 2016).

- En la familia: En el agresor, familia desestructurada, familia violenta, carencia de comunicación en la familia, no se cumplen las normas familiares, etc. En las víctimas se observan, familias sobreprotectoras, familias reservadas, etc (Matos, 2020).
- En la comunidad: se puede ver características como, pobreza, delincuencia, drogadicción, poca participación de la comunidad, etc (Figuroa, 2016).

Las causas del acoso escolar son diversas y entrelazadas. Factores individuales, como la baja autoestima o la falta de habilidades sociales, pueden desencadenar comportamientos agresivos. A nivel social, la presión del grupo y la exclusión también contribuyen al problema. La falta de supervisión adulta y la tolerancia hacia la violencia pueden amplificar el acoso. Diferencias de poder, ya sea por género, raza u otras características, también desempeñan un papel importante. Además, la influencia de modelos a seguir negativos y la exposición a la violencia en los medios pueden influir en la manifestación del acoso. En conjunto, estas causas forman un panorama complejo que destaca la necesidad de enfoques integrales y medidas preventivas para abordar eficazmente el acoso escolar.

En cuanto a las consecuencias que trae la violencia y acoso escolar tomamos en consideración la postura de Tresgallo (2008), quien refiere que este problema trae consecuencias perjudiciales a los adolescentes.

✓ Víctima: Tiene miedo en ir al colegio, ansiedad elevada, se siente de protegido y humillado, tiene síntomas depresivos, su conducta se vuelve retraída y algunas reacciones agresivas, hacia otro o hacia sí mismo, por ello algunas veces la víctima tiende a suicidarse.

✓ Agresor: una de sus principales consecuencias, son las conductas delictivas, ya que, al conseguir su propósito por medio de sus conductas violentas, la presión que aplica a la víctima y la extorsión percibirá que dichos comportamientos son apropiados para llegar a sus objetivos. También puede haber otro efecto negativo cuando sea adulto, ya que esas conductas, puede transferirlo a su familia, siendo abusivo con sus hijos o con su mujer.

Consecuencias del acoso escolar dadas por Redacción Digital (2019) quienes señalan que el acoso escolar daña 2 aspectos de la vida del estudiante:

- ✓ Psicológicas:
 - Sentimientos de insatisfacción, desconfianza de uno mismo, inestabilidad nerviosa, soledad, miedo, miedo al abandono, etc.
 - Ocurrirá un impacto negativo en las relaciones sociales y familiares.
 - Hay poca comunicación, por parte del Padre-Hijo y Profesor-Alumno.
 - Puede tener una red de apoyo pobre.
- ✓ En la vida escolar:
 - Poca atención en las clases, baja motivación, desinterés, rechazo hacia el centro educativo, deserción escolar, etc.

- Suelen haber conductas extremas, hacia la víctima, ocasionándoles daños considerables, o en otros casos la agresión puede ser hacia uno mismo, llegando incluso al suicidio.
- Puede haber una tendencia a la culpabilización, y puede ser producido por las reacciones de algunos profesores, o incluso en la misma familia, haciendo que el adolescente se sienta culpable de lo sucedido; por ejemplo, expresiones como: “algo habrás echo”, tu provocas eso”, “eso es tu problema”, etc.

Las consecuencias del acoso escolar son profundas y afectan tanto a las víctimas como a los agresores. Para las víctimas, pueden experimentarse consecuencias emocionales como ansiedad, depresión y baja autoestima. El rendimiento académico y la participación en la escuela también pueden disminuir. En cuanto a los agresores, el acoso escolar puede perpetuar patrones de comportamiento agresivo y tener consecuencias a largo plazo en su desarrollo social y emocional. Además, el clima escolar en general se ve afectado, creando un ambiente poco seguro y poco propicio para el aprendizaje. Las consecuencias del acoso escolar trascienden el ámbito educativo, afectando la salud mental y emocional de los involucrados. Por lo tanto, abordar estas consecuencias es esencial para promover entornos escolares más saludables y seguros.

En este punto es importante identificar el perfil de los participantes de la violencia y el acoso escolar, para ello hemos tomado la posición de tres gallos, quien señala que en los agresores son llamados intimidadores, o acosadores, la característica primordial es que tienen poca empatía, y saben usar el poder; estos son los tipos de intimidadores:

- ✓ *Acosador Inteligente*: este tipo de acosadores son populares, son vistos como ejemplo académicamente hablando, son socialmente admirados, y tienen la capacidad de

influir en los demás para que le cumplan sus órdenes; así mismo tienen seguridad en sí mismo y tienden a pensar en sí mismos. La característica que más lo resalta es que no saben ubicarse en la situación que se encuentra su víctima, ya que no tienen empatía por sus compañeros, o no les interesa los sentimientos de las demás personas; también adoptan una conducta arrogante, e ignoran las injusticias. Su relación con los profesores es adecuada, por lo que suelen tener influencias sobre ellos, y también sobre los demás compañeros, es por ello que la mayoría de las veces las personas con este perfil cogen a víctimas con menos capacidad social que ellos (Barahona y Castillo, 2011).

Acosador poco inteligente: tienen una conducta antisocial, y jalan a los individuos mostrando estas conductas inapropiadas; se comportan disfuncionalmente, debido a alguna experiencia desagradable que ha tenido en su vida. Suelen ser avaros y tienen una visión negativa de la vida; así mismo la mayoría de ellos son malos en las actividades escolares y direccionan su odio hacia los que son más vulnerables. Tienen baja autoestima y confían poco en ellos mismos, por lo que su odio y su conducta son intimidantes, siendo a veces crueles con sus víctimas. Sus vivencias están repletas de errores y rechazos y esto es debido a que tiene poca habilidad para relacionarse con la sociedad. A pesar de todo ello suele irles bien en el grupo social, ya que con esas conductas consiguen sus propósitos, por ende, en el grupo social tienen un estatus alto (Ortega y Mora, 1997).

✓ Acosador Víctima: Son las personas que algunas veces son abusadoras y otras veces son víctimas; frecuentemente son víctimas por las personas de esta o mayor edad que él, pero son agresores con las personas menores que él. En algunas situaciones son abusivos en el colegio y en otros son víctimas en el hogar, por algún hermano mayor o por los padres. Muchos estudiosos del tema indican que estas personas son más complejas para tratar, ya que son abusadores y a la vez son víctimas lo que los hace más vulnerables (Sullivan et al., 2005).

Víctimas: Suelen tener una autoestima baja, y una percepción negativa hacia ellos, no tienen amistades, no son agresivos, y sus conductas son no violentas. Son callados, tienen una alta ansiedad, una inseguridad elevada, tímidos, y se relacionan de forma inadecuada. Cuando les agreden suelen llorar, o huir; así mismo se consideran que son un fracaso, tontos y poco atractivos (Barahona y Castillo, 2011).

Ortega (1998) menciona que existen 4 víctimas:

- ✓ Víctima Pasiva: Estas personas son objeto fácil, carecen de defensas, y ocupa una posición baja en el grupo; intentará caer en todos los deseos del agresor y después se burlará de él.
- ✓ Víctima provocadora: Estas personas tienen problemas para comportarse, y por ello molesta a los demás, son inmaduros y tienen una conducta inapropiada. Tienden a arritar a las demás personas, y lo hacen para que lo presten atención, y a pesar de que lo tratan mal, prefiere lograr atención negativa, a no tener ninguna atención. Así mismo tienen pocas alternativas para recibir ayuda, ya que todos lo esquivaran.
- ✓ Intimidador Víctima: A veces son Hiperactivos, e interactivos; se meten en conversaciones sin que lo inviten, y suele hacer torpezas, por lo que los otros lo evitan; dichas torpezas pueden ser usadas por los agresores.

Espectadores: Estas personas saben quiénes son las víctimas y los agresores, y son mayormente, el resto de los alumnos que visualizan el problema. Se considera a este grupo cómplices activos, ya que la persona que agrede interpreta el silencio del grupo como aprobación de su comportamiento, y la víctima interpreta que la pasividad del grupo apoya a la crueldad del agresor. Este grupo sin que quiera esta que contribuye al maltrato, ya que su silencio no permite que el profesorado y los padres de familia conozcan el problema, para

poder erradicarlo. Finalmente es necesario mencionar que espectadores son un punto importante para solucionar este problema, ya que al participar avisando a las personas más pertinentes colaboraran a su erradicación (Ortega y Mora, 1997).

El perfil de quienes participan en el acoso escolar es diverso y puede abarcar distintas características. Los agresores pueden tener variados motivadores, desde problemas de autoestima hasta la búsqueda de poder o control. A veces, el entorno familiar y la falta de supervisión pueden contribuir a su comportamiento.

Es importante reconocer que no hay un perfil único para los participantes del acoso escolar, ya que las causas son multifacéticas. Pueden provenir de diversos contextos sociales, económicos y culturales. La comprensión de estos perfiles es clave para diseñar estrategias efectivas de prevención e intervención que aborden las raíces subyacentes del acoso.

2.2.2. Habilidades Sociales:

Según la teoría de Gismero (2000), define a las habilidades sociales como un grupo de comunicaciones no verbales y verbales, que son independientes, y que aparecen en situaciones específicas; en donde una persona manifiesta en un contexto donde participan varios individuos sus, sentimientos, opiniones, necesidades, preferencias y sus derechos, de forma adecuada, y sin dañar a otras personas.

Por otro lado, Monjas (2016), agrega indicando que este constructo son habilidades que son obtenidas con el propósito de realizar una actividad de índole interpersonal; es por ello que son consideradas comportamientos que sirven para relacionarse de forma satisfactoria con los iguales. Roca (2007) agrega que este constructo es la suma de conductas, pensamientos y emociones, que ayudan en las interrelaciones con los pares.

Las habilidades sociales se refieren a la capacidad de interactuar efectivamente con los demás en diversas situaciones sociales. Involucran competencias como la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos y la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo personal y contribuyen significativamente al bienestar emocional y social de una persona. Una definición clara de las habilidades sociales es esencial para comprender su importancia y su impacto en la vida cotidiana y las relaciones interpersonales.

En cuanto a las características tenemos la teoría de Michelson et al., (1987) citado de (Santos, 2010) quienes manifiestan que:

- Grupo de comportamientos aprendidos, que se manifiestan en un ámbito interpersonal, y están formados por comportamientos no verbales y verbales, por todo ello se consideran conductas manifiestas.
- El contexto cultural, situacional y social los determina.
- Como cualquier comportamiento, estos ligados con las creencias, valores e ideas sobre los demás y la situación.

Las habilidades sociales abarcan una serie de características que facilitan la interacción efectiva con los demás. Estas incluyen la empatía, la capacidad de escucha activa, la asertividad, la resolución de conflictos y la comunicación clara. La adaptabilidad y la capacidad de leer y comprender las señales sociales también son aspectos clave. En conjunto, estas características permiten construir relaciones positivas, trabajar en equipo y afrontar situaciones sociales de manera constructiva. Desarrollar y cultivar estas habilidades contribuye a un funcionamiento social saludable y enriquecedor.

En cuanto a los componentes tenemos a la teoría de Caballo que señala que en las habilidades sociales se pueden identificar tres elementos principales: el asertividad, la comunicación y la empatía. Estos son considerados por el individuo como conductas cruciales que tienen un alto valor, utilidad y relevancia, ya que aumentan las posibilidades de establecer relaciones sanas y positivas. Esto implica que, en el contexto social, hay comportamientos que son considerados adecuados y son ampliamente aceptados culturalmente (Núñez, 2016).

Los componentes de las habilidades sociales son los elementos específicos que contribuyen a una interacción social efectiva. Incluyen aspectos como la comunicación verbal y no verbal, la empatía, la capacidad de escucha, la asertividad, la resolución de conflictos y la adaptabilidad. Estos componentes trabajan en conjunto para facilitar la conexión y la comprensión mutua en las relaciones interpersonales. Fortalecer y equilibrar estos componentes es fundamental para el desarrollo de habilidades sociales sólidas y la construcción de relaciones saludables y gratificantes.

En cuanto a los enfoques teóricos tenemos las siguientes teorías:

Teoría del Aprendizaje: Estos apuntan hacia un enfoque en donde el comportamiento, los aspectos cognitivos, de la persona y del contexto, interactúan entre sí. El pensamiento no se genera en el vacío, ni como causales independientes del comportamiento, sino que las percepciones que la persona tiene de uno mismo del entorno, de desarrolló y comprueba mediante 4 procesos: experiencia directa, experiencia vicaria, juicios manifestados por las demás personas y la inferencia (Bandura, 1986).

Teoría de Vicente Caballo: Caballo (1996), explica que son necesarios 3 componentes para explicar adecuadamente las habilidades sociales:

- Dimensión Conductual: hacer peticiones, hacer cumplidos, mantener una conversación, aceptar los cumplidos, expresar desagrado, afecto, molestia, saber expresar las

opiniones, derechos respetados, saber disculparse, pedir cambio de comportamiento a otra persona, críticas afrontadas adecuadamente, hablar en público y rechazar una petición.

- **Dimensión Situacional:** Referido a los diferentes roles de la persona que están determinadas por comportamientos de la sociedad, el contexto y el ambiente físico. Así mismo están los amigos, la familia, relaciones íntimas, personas que tienen autoridad, profesionales, compañeros, niños, etc.

- **Dimensión Personal:** Son los aspectos del pensamiento que el individuo activa durante o antes del proceso de una relación social:

- ✓ **Componentes de la conducta:** se refiere al comportamiento abierto, por ende, se considera aspectos paralingüísticos, no verbales y verbales.

- ✓ **Componentes del pensamiento:** son aquellos elementos que están escondidos en el momento de la interacción con las demás personas.

- ✓ **Componentes Emocionales:** Acompañan al pensamiento, y hace referencia a los sentimientos y las emociones.

Las situaciones serán valoradas como no placenteras o placenteras, produciendo esto un carácter motivador.

Teoría Sociohistórica.

En la teoría Socio-Histórica de Vygotsky, se explica que la zona de desarrollo próximo se encuentra en el espacio entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial de un individuo. En este espacio es donde ocurre el aprendizaje cultural a través de la interacción con otras personas, y proporciona conocimientos que permiten una respuesta adecuada a las situaciones. Esto subraya la importancia de las habilidades sociales, ya que el aprendizaje requiere la interacción con otros individuos. Al ser consciente de las experiencias

de otras personas, se adquieren diversas perspectivas que pueden ayudar a anticipar posibles conflictos en el futuro (Mendoza y Maldonado, 2017).

Esta teoría ofrece un marco conceptual que señala que el aprendizaje de los adolescentes debe producirse primero en el contexto social y luego de manera individual. En este enfoque, el individuo explora su entorno por sí mismo y, a medida que lo hace, asimila y aprende lo que la sociedad comparte. En contraste con la pedagogía tradicional, esta teoría resalta la importancia del aprendizaje cultural antes que el académico, ya que proporciona herramientas para resolver problemas y adaptarse al entorno en el que se desenvuelven. El aprendizaje se logra a través de la interacción con otras personas en diversos entornos. En resumen, el aprendizaje cultural es una vía para adquirir habilidades sociales que permiten enfrentar situaciones y responder adecuadamente (Matos, 2020).

Teoría de las Inteligencias Múltiples.

El uso de habilidades sociales está relacionado con la inteligencia y desempeña un papel fundamental en la comprensión del entorno y en la formación de conexiones con otras personas. Al mismo tiempo, la capacidad de interactuar implica la adquisición de conocimientos a través de experiencias, que se transforman y se utilizan para enriquecer el aprendizaje. Los jóvenes a menudo son curiosos y exploran su entorno a través de sus propias vivencias personales o mediante la interacción con sus compañeros, ya que se sienten más cómodos expresando sus inquietudes en ese contexto (Mendoza y Maldonado, 2017).

Teoría de la inteligencia emocional.

En la teoría de la Inteligencia Emocional, se distinguen dos tipos de inteligencia. Por un lado, se encuentra la inteligencia intrapersonal, que se refiere a la habilidad de reconocer los propios sentimientos y necesidades a través de la introspección y el autoanálisis, es decir, un proceso interno y personal. Por otro lado, tenemos la inteligencia interpersonal, que

capacita a las personas para relacionarse eficazmente con los demás. Esta inteligencia les permite identificar y responder de manera empática a los sentimientos de los demás, así como resolver problemas en diversas situaciones. En resumen, la inteligencia intrapersonal se centra en el autoconocimiento, mientras que la inteligencia interpersonal se enfoca en las habilidades sociales y la interacción con otras personas, subrayando la importancia de estas habilidades (Matos, 2020).

La inteligencia interpersonal en los adolescentes promueve relaciones efectivas entre individuos al permitirles reconocer y responder apropiadamente a las emociones y necesidades de los demás. Esto da lugar a conexiones empáticas que mejoran la interacción mutua. La falta de desarrollo de la inteligencia interpersonal puede llevar a dificultades para expresar sentimientos y necesidades, así como a una incapacidad para adaptarse a diferentes situaciones. Como se ha señalado previamente, la interacción con otras personas enriquece el conocimiento del individuo y, en ocasiones, puede satisfacer sus necesidades (Mendoza y Maldonado, 2017).

Teoría Humanista

Las competencias sociales desempeñan un papel crucial en la perspectiva humanista, ya que ayudan a las personas a tomar conciencia de su comportamiento cotidiano al expresar pensamientos, conocimientos y emociones que deben ser gestionados de manera lógica y coherente frente a cualquier desafío. Esto se logra a través del reconocimiento personal de las fortalezas y debilidades en cada situación. En el caso de los adolescentes, que priorizan la autorrealización y la independencia, adquirir habilidades sociales adecuadas les permitirá alcanzar sus metas (Matos, 2020).

Teoría de Goldstein

Goldstein define las habilidades sociales avanzadas como aquellas que la persona desarrolla para que así se desenvuelva adecuadamente con la sociedad; vienen después de las primeras habilidades y permitirá que el individuo se relacione de forma práctica en el entorno; están pueden ser: la capacidad para seguir y dar instrucciones, para pedir disculpas, para agradecer, para participar con el resto y para conversar con las otras personas (Goldstein, 1978).

Para este enfoque este constructo es aprendido por medio de mecanismos: a) la meditación inicial con la descripción verbal de la capacidad que se quiere mostrar, por medio de la comunicación contextualizada a la forma de vivir, las situaciones y acciones; b) Las pautas para poner en práctica la habilidad con la formación verbal del proceso del comportamiento que da forma a la habilidad; c) la forma de modelado en donde mediante ejemplos deben ser reales; d) la praxis de la habilidad: al principio en contextos donde hay simulación, como la dramatización, para que posteriormente se extrapole a situaciones cotidianas, y reales, aumentando así la habilidad, e) el reforzamiento de la habilidad, en donde las personas dan información acerca de cómo ha sido la práctica, para que en su posterior ejecución se perfeccionada, f) meditación final por medio del debate y la conversación, y g) la consignación de actividades para que la persona ejercite la habilidad en la vida real (Monjas, 2016).

Según Goldstein (1978):

- Las *primeras habilidades sociales*; que se expresa las principales habilidades sociales para relacionarnos con las otras personas como iniciar, escuchar y mantener una conversación.

- Las *habilidades sociales avanzadas*; hacen referencia a habilidades sociales más complejas, que está relacionado con el participar, dar instrucciones, convencimiento, disculparse, etc.
- Las *habilidades relacionadas con los sentimientos*; tiene que ver con los sentimientos, verbigracia, entender lo que sienten las otras personas, comprender y conocer nuestros sentimientos, autocomprensión, etc.
- Las *habilidades alternativas a la agresión*; se usan para dar un uso al Autocontrol, para controlar algún problema, la defensa de los derechos tanto del propio y de los demás.
- Las *habilidades sociales frente al estrés*; que son las que usan para hacerle frente al fracaso, para conversaciones complicadas, para solucionar presiones grupales, etc.
- Las *habilidades sociales de planificación*; que sirven para plantear objetivos, elaborar decisiones, concentrarse en una tarea, etc.

Los enfoques de habilidades sociales comprenden estrategias y técnicas para desarrollar competencias clave en la interacción social. Estos pueden incluir el aprendizaje de habilidades de comunicación efectiva, la práctica de la empatía y la resolución de conflictos, así como el desarrollo de la asertividad. Los enfoques también pueden abordar la autoconciencia y la regulación emocional, elementos esenciales para una interacción social exitosa.

Estos enfoques se adaptan a diferentes contextos y necesidades, proporcionando herramientas prácticas para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales. En última instancia, los enfoques de habilidades sociales buscan fortalecer las competencias que

permiten a las personas interactuar de manera positiva y constructiva en diversas situaciones sociales.

Sin embargo, se considera que la teoría de Goldstein es la más holísticas, ya que habla sobre habilidades sociales y destaca la importancia de enseñar y desarrollar habilidades sociales de manera sistemática. Propone que estas habilidades no son innatas, sino que pueden ser aprendidas y mejoradas a lo largo del tiempo. La teoría de Goldstein aboga por enfoques estructurados y programas específicos para enseñar habilidades sociales, reconociendo que esto puede tener un impacto significativo en la vida cotidiana y en las interacciones sociales de las personas. Su enfoque práctico se ha utilizado en diversos contextos, desde entornos educativos hasta programas de intervención social.

En cuanto al proceso de socialización tenemos que comienza a desarrollarse en el seno de la familia, donde se producen las primeras interacciones del individuo y se observan comportamientos que favorecen la socialización y la expresión de afecto, elementos cruciales para un adecuado desarrollo en las relaciones interpersonales. Luego, este proceso sigue avanzando mediante la interacción de factores personales, ambientales y culturales (Quispe, 2017).

Los padres representan las primeras personas importantes en la vida de los hijos cuando se trata de aprender cómo interactuar con el mundo que les rodea. A través de sus acciones y su ejemplo, transmiten normas, valores, creencias y actitudes que facilitan el desarrollo de habilidades sociales. Además, los hermanos, que forman parte de la unidad familiar, desempeñan un papel influyente que ayuda al individuo a adquirir habilidades para relacionarse con sus compañeros (Pérez, 2009).

El proceso de socialización de las habilidades sociales es fundamental en la formación de individuos que puedan interactuar efectivamente en la sociedad. Comienza en la

infancia, donde se aprenden las normas sociales y se practican las habilidades básicas, como compartir y tomar turnos. A medida que se crece, este proceso se amplía para incluir habilidades más complejas, como la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva.

La socialización de habilidades sociales no es estática; evoluciona a lo largo de la vida a través de experiencias y aprendizajes continuos. La familia, la escuela y el entorno social desempeñan roles clave en este proceso, proporcionando oportunidades para practicar y perfeccionar las habilidades sociales. Un enfoque positivo en la socialización de habilidades sociales contribuye al desarrollo de individuos capaces de construir relaciones saludables y participar de manera efectiva en la sociedad.

Por otro lado, tenemos a las habilidades sociales en las instituciones educativas, Por lo tanto, es esencial que las habilidades sociales se enseñen de manera directa y sistemática en la escuela. Esto implica incorporar el área interpersonal en los proyectos educativos y planes de estudio del centro, tanto a nivel conceptual como en términos de metodología y organización. Esto incluye la promoción de la competencia social como uno de los objetivos generales para todos los estudiantes, en cada ciclo y curso. Además, implica la integración de la enseñanza de habilidades sociales en el currículo escolar regular. Esto implica, entre otras cosas, la asignación de un tiempo en el horario, la definición de objetivos y contenidos, la planificación de actividades para alcanzar esos objetivos, la definición de estrategias de evaluación y la implementación de sistemas de coordinación entre la escuela y la familia (Monjas, 2016).

Las habilidades sociales en el contexto educativo son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. No se limitan simplemente a la adquisición de conocimientos académicos, sino que abarcan la capacidad de colaborar, comunicarse eficazmente, resolver

conflictos y trabajar en equipo. Estas habilidades no solo mejoran el ambiente escolar, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos sociales y profesionales en el futuro.

La enseñanza de habilidades sociales en las escuelas promueve un clima positivo, fomenta la empatía y el respeto mutuo, y contribuye al bienestar emocional de los estudiantes. Además, prepara a los jóvenes para ser ciudadanos activos y participativos en la sociedad. Integrar la enseñanza de habilidades sociales en el contexto educativo es clave para cultivar un entorno de aprendizaje enriquecedor y fortalecer las bases para el éxito personal y social de los estudiantes.

2.3. MARCO CONCEPTUAL:

Acoso Escolar:

Magaz et al., (2016) indican que son circunstancias en donde un niño o adolescente esta vulnerable a ser herido, o violentado por parte de algún compañero, u otra persona.

Habilidades Sociales:

Goldstein (1989) explica que es un conjunto de capacidades y habilidades que sirven en las interacciones con las otras personas y para solucionar alguna conflicto socioemocional e interpersonal. Dichas capacidades son destinadas para acciones que van desde las básicas hasta las avanzadas.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Tabla 2:

Relación entre Habilidades sociales y acoso escolar en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharan y Smith” del Distrito de Trujillo.

	Acoso escolar	
	Rho	Sig. (p)
Habilidades sociales	-,441**	<,001

Nota. Altamente significativo (**)

En la tabla 2 se puede observar que existe relación inversa ($Rho=-,441$) y altamente significativa ($p<,001$) entre las habilidades sociales y el acoso escolar en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del Distrito de Trujillo; esto sugiere que, a medida que las habilidades sociales están bien establecidas, el acoso escolar tenderá a disminuir, y viceversa. Por lo tanto, se aprueba la hipótesis planteada.

Tabla 3

Nivel de Habilidades Sociales de los alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharan y Smith” del Distrito de Trujillo

	Excelente		Bueno		Normal		Bajo		Deficiente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Primeras H.S.	95	31,7%	44	14,7%	68	22,7%	41	13,7%	52	17,3%	100	100%
H.S. avanzadas	46	15,3%	46	15,3%	106	35,3%	41	13,7%	61	20,3%	100	100%
Habilidades relacionadas con los sentimientos	74	24,7%	42	14%	92	30,7%	27	9%	65	21,7%	100	100%
Habilidades alternativas a la agresión	120	40%	40	13,3%	51	17%	19	6,3%	70	23,3%	100	100%
H.S. frente al estrés	89	29,7%	46	15,3%	80	26,7%	27	9%	58	19,3%	100	100%
Habilidades de planificación	70	23,3%	35	11,7%	91	30,3%	21	7%	83	27,7%	100	100%
Escala global	126	42%	30	10%	50	16,7%	18	6%	76	25,3%	100	100%

En la tabla 3 se puede observar que para las dimensiones primeras habilidades sociales (31,7%), habilidades alternativas a la agresión (40%), habilidades sociales frente al estrés (29,7%) y en la escala global (42%), los participantes se ubicaron en el

nivel excelente; mientras que, para las dimensiones habilidades sociales avanzadas (35,3%), habilidades relacionadas con los sentimientos (30,7%) y habilidades de planificación, la mayoría se ubicó en el nivel normal.

Tabla 4*Nivel de Acoso Escolar de los alumnos de la Institución Educativa “Marcial**Acharan y Smith” del Distrito de Trujillo*

	Alto		Medio		Bajo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Maltrato verbal	126	42%	48	16%	126	42%	300	100%
Exclusión social directa	145	48,3%	0	0%	155	51,7%	300	100%
Amenazas	127	42,3%	0	0%	173	57,7%	300	100%
Ciberbullying	130	43,3%	0	0%	170	56,7%	300	100%
Exclusión social indirecta	142	47,3%	52	17,3%	105	35,3%	300	100%
Agresión basada en objetos	125	41,7%	0	0%	175	58,3%	300	100%
Maltrato físico	115	38,3%	19	6,3%	166	55,3%	300	100%
Escala global	116	38,7%	61	20,3%	123	41%	300	100%

En la tabla 4 se observa que, en la mayoría de dimensiones del acoso escolar, los participantes se ubican en un nivel bajo (exclusión social directa, amenazas, ciberbullying, agresión basada en objetos, maltrato físico y en la escala total); no obstante, la dimensión exclusión social indirecta se ubicó en un nivel alto (47,3%) y en la dimensión maltrato verbal puntuaron de forma similar para el nivel alto y bajo (42%).

Tabla N° 5:

Relación entre el maltrato verbal y las dimensiones de las habilidades sociales, en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

	Maltrato verbal	
	Rho	Sig. (p)
Primeras habilidades sociales	-,272**	<,001
Habilidades sociales avanzadas	-,331**	<,001
Habilidades relacionadas con los sentimientos	-,293**	<,001
Habilidades alternativas a la agresión	-,446**	<,001
Habilidades sociales frente al estrés	-,344**	<,001
Habilidades de planificación	-,387**	<,001

Nota. Altamente significativo (**)

En la tabla N°5 se puede observar que existe relación inversa y altamente significativa ($p < ,001$) entre el maltrato verbal y las dimensiones de las habilidades sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del Distrito de Trujillo; esto sugiere que, a medida que las distintas formas de poseer habilidades sociales, repercutirá en la probable disminución del maltrato verbal ejercido por los participantes del estudio, y viceversa. Por lo tanto, se aprueba la hipótesis planteada.

Tabla N° 6:

Relación entre la exclusión social directa y las dimensiones de las habilidades sociales, en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

	Exclusión social directa	
	Rho	Sig. (p)
Primeras habilidades sociales	-,304**	<,001
Habilidades sociales avanzadas	-,321**	<,001
Habilidades relacionadas con los sentimientos	-,204**	<,001
Habilidades alternativas a la agresión	-,448**	<,001
Habilidades sociales frente al estrés	-,342**	<,001
Habilidades de planificación	-,374**	<,001

Nota. Altamente significativo (**)

En la tabla N°6 se puede observar que existe relación inversa y altamente significativa ($p < ,001$) entre la exclusión social directa y las dimensiones de las habilidades sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del Distrito de Trujillo; esto indica que, cuando se realicen acciones para excluir a los estudiantes del resto del grupo, tenderán a disminuir las habilidades sociales, y viceversa. Por lo tanto, se aprueba la hipótesis planteada.

Tabla N° 7:

Relación entre las amenazas y las dimensiones de las habilidades sociales, en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

	Amenazas	
	Rho	Sig. (p)
Primeras habilidades sociales	-,367**	<,001
Habilidades sociales avanzadas	-,378**	<,001
Habilidades relacionadas con los sentimientos	-,365**	<,001
Habilidades alternativas a la agresión	-,503**	<,001
Habilidades sociales frente al estrés	-,415**	<,001
Habilidades de planificación	-,428**	<,001

Nota. Altamente significativo (**)

En la tabla N°7 se puede observar que existe relación inversa y altamente significativa ($p < ,001$) entre las amenazas y las dimensiones de las habilidades sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del Distrito de Trujillo; esto sugiere que, si se presentan altos niveles de amenazas entre los participantes del estudio, sus habilidades sociales se verán disminuidas, y viceversa. Por lo tanto, se aprueba la hipótesis planteada.

Tabla N° 8:

Relación entre el ciberbullying y las dimensiones de las habilidades sociales, en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

	Ciberbullying	
	Rho	Sig. (p)
Primeras habilidades sociales	-,293**	<,001
Habilidades sociales avanzadas	-,333**	<,001
Habilidades relacionadas con los sentimientos	-,330**	<,001
Habilidades alternativas a la agresión	-,482**	<,001
Habilidades sociales frente al estrés	-,368**	<,001
Habilidades de planificación	-,411**	<,001

Nota. Altamente significativo (**)

En la tabla N°8 se puede observar que existe relación inversa y altamente significativa ($p < ,001$) entre el ciberbullying y las dimensiones de las habilidades sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del Distrito de Trujillo; esto indica que, si se presentan en gran medida actos de acoso por redes informáticas hacia los estudiantes, se verán afectadas negativamente las habilidades sociales, y viceversa. Por lo tanto, se aprueba la hipótesis planteada.

Tabla N° 9

Relación entre la exclusión social indirecta y las dimensiones de las habilidades sociales, en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

	Exclusión social indirecta	
	Rho	Sig. (p)
Primeras habilidades sociales	-,311**	<,001
Habilidades sociales avanzadas	-,380**	<,001
Habilidades relacionadas con los sentimientos	-,343**	<,001
Habilidades alternativas a la agresión	-,497**	<,001
Habilidades sociales frente al estrés	-,394**	<,001
Habilidades de planificación	-,441**	<,001

Nota. Altamente significativo (**)

En la tabla N°9 se puede observar que existe relación inversa y altamente significativa ($p < ,001$) entre la exclusión social indirecta y las dimensiones de las habilidades sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del Distrito de Trujillo; esto sugiere que, a medida que se ejecuten acciones para promover la exclusión de los estudiantes del resto del grupo, tenderán a disminuir las habilidades sociales, y viceversa. Por lo tanto, se aprueba la hipótesis planteada.

Tabla N° 10

Relación entre la agresión basada en objetos y las dimensiones de las habilidades sociales, en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

	Agresión basada en objetos	
	Rho	Sig. (p)
Primeras habilidades sociales	-,369**	<,001
Habilidades sociales avanzadas	-,360**	<,001
Habilidades relacionadas con los sentimientos	-,348**	<,001
Habilidades alternativas a la agresión	-,494**	<,001
Habilidades sociales frente al estrés	-,383**	<,001
Habilidades de planificación	-,407**	<,001

Nota. Altamente significativo (**)

En la tabla 10 se puede observar que existe relación inversa y altamente significativa ($p < ,001$) entre la agresión basada en objetos y las dimensiones de las habilidades sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del Distrito de Trujillo; esto indica que, a medida que exista tendencia a producirse agresiones utilizando objetos con el fin de dañar a los compañeros, las habilidades sociales se verán afectadas negativamente, y viceversa. Por lo tanto, se aprueba la hipótesis planteada.

Tabla N° 11:

Relación entre el maltrato físico y las dimensiones de las habilidades sociales, en los estudiantes de secundaria del colegio “Marcial Acharan Smith” de Trujillo.

	Maltrato físico	
	Rho	Sig. (p)
Primeras habilidades sociales	-,314**	<,001
Habilidades sociales avanzadas	-,330**	<,001
Habilidades relacionadas con los sentimientos	-,334**	<,001
Habilidades alternativas a la agresión	-,506**	<,001
Habilidades sociales frente al estrés	-,384**	<,001
Habilidades de planificación	-,400**	<,001

Nota. Altamente significativo (**)

En la tabla N°11 se puede observar que existe relación inversa y altamente significativa ($p < ,001$) entre el maltrato físico y las dimensiones de las habilidades sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del Distrito de Trujillo; esto sugiere que, si se producen actos de daño físico entre compañeros, será probable que disminuyan las habilidades sociales de los estudiantes, y viceversa. Por lo tanto, se aprueba la hipótesis planteada.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE

RESULTADOS

En la tabla 2 que corresponde al objetivo general, los resultados arrojaron datos importantes, se encontró que existe relación altamente significativa ($p < 0.001$) e inversa ($\rho = -0.441$), entre el acoso escolar y las habilidades sociales, por ello la hipótesis se acepta, lo que significa que, a mayor habilidad social, menor acoso escolar; esto es similar a los resultados de Chaquere (2017) quién también encontró una relación inversa y moderada ($\rho = -0.439$).

Los resultados están acordes a lo que menciona la teoría, que asegura una relación inversa entre ambas variables, ya que las habilidades sociales deficientes pueden aumentar la vulnerabilidad de un estudiante frente al acoso. Además, destacan la importancia fundamental de las habilidades sociales en el establecimiento de relaciones saludables, la comunicación efectiva y la resolución constructiva de conflictos. Cuando un estudiante carece de estas habilidades, enfrenta desafíos para integrarse en grupos, expresar emociones y defenderse del acoso. En síntesis, las habilidades sociales se presentan como una defensa crucial contra el acoso escolar, capacitando a los estudiantes para desenvolverse positivamente, construir relaciones sólidas y abordar conflictos de manera efectiva. La carencia de estas habilidades deja a los adolescentes más vulnerables y menos preparados para enfrentar el acoso (Ayala, 2015).

Por otro lado, respecto al primer objetivo específico, en la tabla 3, se observa los niveles más relevantes de las habilidades sociales, encontrando que las dimensiones primeras habilidades sociales (31,7%), habilidades alternativas a la

agresión (40%), habilidades sociales frente al estrés (29,7%) y en la escala global (42%), los participantes se ubicaron en el nivel excelente; mientras que, para las dimensiones habilidades sociales avanzadas (35,3%), habilidades relacionadas con los sentimientos (30,7%) y habilidades de planificación, la mayoría se ubicó en el nivel normal; sugiriendo que se encuentran en niveles adecuados.

Este hallazgo es respaldado por lo que mencionan los últimos estudios, que indican que a pesar que los adolescentes tienen carencias en las habilidades sociales, en los últimos años, se ha visto una mejora considerable, y esto puede atribuirse a diversos factores, como un mayor enfoque en la educación sobre la importancia de estas habilidades, la implementación de programas y proyectos que promueven su desarrollo, así como un cambio cultural que valora la empatía y la comunicación efectiva. Además, el acceso mejorado a recursos educativos y la participación activa de la comunidad podrían estar contribuyendo a este progreso. En conjunto, estos elementos reflejan un compromiso creciente hacia el fortalecimiento de las habilidades sociales, lo que puede tener impactos positivos en la calidad de las interacciones y relaciones en la sociedad peruana (MIMP, 2016).

El segundo objetivo específico, en la tabla 4, se aprecia que en la mayoría de dimensiones de acoso escolar, los participantes se ubican en un nivel bajo (exclusión social directa, amenazas, ciberbullying, agresión basada en objetos, maltrato físico y en la escala total); no obstante, la dimensión exclusión social indirecta se ubicó en un nivel alto (47,3%) y en la dimensión maltrato verbal puntuaron de forma similar para el nivel alto y bajo (42%), debiendo ser atendidas aquellas dimensiones que puntuaron alto.

Estos datos respaldan las afirmaciones dadas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2015), quienes indicaron que en el Perú 75 de cada 100 alumnos fueron víctimas de violencia psicológica y física en el colegio; y el Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables (MIMP, 2016) reportaron más de mil casos de “Bullying” en las Instituciones Educativas del Perú.

Debido a lo anterior autores mencionan que este aumento del porcentaje puede deberse a varios factores, como el uso creciente de la tecnología y las redes sociales, que amplían las formas en que se puede ejercer el acoso. Además, factores sociales y culturales también pueden contribuir a la prevalencia de estas conductas. Por esta razón es fundamental abordar estos problemas de manera integral, promoviendo la conciencia, la educación y fomentando entornos seguros y saludables. La colaboración entre la comunidad, las instituciones educativas y las autoridades puede desempeñar un papel crucial en la prevención y el combate de estas formas de agresión (Monjas, 2016).

En el tercer objetivo específico, en la tabla 5, se observa que entre el maltrato verbal y las dimensiones de las habilidades sociales existe una correlación inversa y altamente significativa ($p < 0.01$), lo que significa que, a mayor maltrato verbal, las dimensiones de las habilidades sociales se reducirán. Este resultado difiere con el trabajo de Pacheco (2021) quien encontró que el maltrato verbal no se correlaciona con las habilidades sociales ($p > 0.05$).

Estos hallazgos confirman lo mencionado por la teoría, que menciona que el maltrato verbal y las habilidades sociales están interconectados, ya que el maltrato verbal a menudo se manifiesta en la falta de habilidades sociales efectivas.

Las habilidades sociales comprenden la capacidad de comunicarse de manera adecuada, expresar pensamientos y emociones de manera constructiva, y resolver conflictos de manera positiva. Cuando las habilidades sociales son deficientes, una persona puede recurrir al maltrato verbal como una forma inadecuada de expresar frustraciones, resolver conflictos o interactuar con los demás. Por otro lado, el maltrato verbal puede resultar en la disminución de las habilidades sociales de las personas afectadas, ya que experimentan un impacto negativo en su autoestima y confianza (Monjas, 2016).

En el cuarto objetivo específico (tabla 6), se detalla que la exclusión social directa, tiene una relación inversa y altamente significativa ($p < 0.01$) con las dimensiones de las habilidades sociales. Este resultado es similar al de García y Pretel (2021), quienes encontraron relación significativa entre la dimensión exclusión social y las dimensiones de habilidades sociales ($p < 0.05$).

La teoría respalda a este resultado, ya que la exclusión social directa y las habilidades sociales están estrechamente relacionadas porque la exclusión a menudo surge de deficiencias en las habilidades sociales. Las habilidades sociales son fundamentales para establecer y mantener relaciones saludables, participar en interacciones sociales positivas y comprender las dinámicas grupales. Cuando alguien carece de habilidades sociales efectivas, puede tener dificultades para integrarse en grupos sociales, comunicarse de manera apropiada o entender las señales sociales. Esta falta de competencia social puede llevar a la exclusión por parte de los demás, ya que la persona puede parecer distante, inaccesible o incapaz de contribuir de manera positiva a las interacciones sociales (Bisquerra et al., 2014).

En el quinto objetivo específico (tabla 7), se observa la relación entre las amenazas y las dimensiones de las habilidades sociales, encontrando una relación inversa y altamente significativa ($p < 0.01$), lo que significa que, a mayor amenaza, disminuye los niveles de las habilidades sociales; este resultado es similar al de García y Pretel (2021), quien también halló una relación significativa entre la dimensión amenaza y las habilidades sociales ($p < 0.05$).

Respecto a esto, la teoría explica que la relación entre amenazas y habilidades sociales radica en que la falta de habilidades sociales efectivas puede aumentar la propensión a recurrir a comportamientos amenazantes como medio de comunicación. Las habilidades sociales incluyen la capacidad de expresar ideas y emociones de manera adecuada, así como resolver conflictos de manera constructiva. Cuando las habilidades sociales son limitadas, una persona puede recurrir a amenazas como una forma inapropiada de lidiar con conflictos o expresar frustraciones. La falta de habilidades para comunicarse de manera efectiva puede llevar a la intimidación y amenazas como un intento equivocado de establecer poder o control en las interacciones sociales (Olweus, 2004).

El sexto objetivo específico (tabla 8) señala una correlación inversa altamente significativa ($p < 0.01$), entre la dimensión ciberbullying y las dimensiones de habilidades sociales, lo que significa que a mayor ciberbullying menor habilidades sociales. Estos datos son similares a los de Pacheco (2021), quien encontró que entre el ciberacoso y las habilidades sociales existe una correlación inversa y moderada.

La teoría menciona al respecto que la relación entre el ciberbullying y las habilidades sociales se evidencia en que la falta de habilidades sociales efectivas puede contribuir tanto a ser víctima como a perpetrar este tipo de comportamiento en línea. Las habilidades sociales incluyen la capacidad de comunicarse de manera adecuada, mostrar empatía y resolver conflictos de manera constructiva. En el contexto del ciberbullying, aquellos que carecen de habilidades sociales pueden tener dificultades para comprender el impacto emocional de sus palabras en línea, lo que puede llevar a comportamientos dañinos y acosadores. Por otro lado, las víctimas de ciberbullying pueden enfrentar dificultades para manejar emocionalmente la situación y buscar apoyo debido a deficiencias en sus habilidades sociales (García y Ascencio, 2015).

En el séptimo objetivo específico (detallado en la tabla 9), se subraya que la exclusión social indirecta presenta una correlación inversa altamente significativa ($p < 0.01$) con las diversas dimensiones de habilidades sociales. Este hallazgo concuerda con la investigación de García y Pretel (2021), quienes también identificaron una relación significativa entre la dimensión de exclusión social y las diferentes dimensiones de habilidades sociales ($p < 0.05$).

La teoría respalda este hallazgo al mencionar que la relación entre la exclusión social indirecta y las habilidades sociales se establece porque la exclusión social indirecta a menudo implica la utilización de tácticas sutiles o indirectas para marginar a alguien de un grupo. Las habilidades sociales, que incluyen la capacidad de interpretar señales sociales, comprender dinámicas grupales y comunicarse de manera efectiva, son fundamentales para prevenir y abordar la exclusión social.

Cuando las habilidades sociales son limitadas, una persona puede tener dificultades para detectar las sutilezas de la exclusión social indirecta o para responder de manera asertiva ante tales situaciones. La falta de competencia social puede hacer que la persona sea más vulnerable a la exclusión y menos capaz de establecer conexiones saludables con los demás (Bisquerra et al., 2014).

En la tabla 10 (octavo objetivo), se observa que entre la agresión basada en objeto y las dimensiones de las habilidades sociales existen una relación inversa altamente significativa ($p < 0.01$). Este hallazgo es similar al de Chaquere (2017), quien encontró que entre la dimensión agresión basada en objetos y las habilidades sociales existe una relación inversa y significativa ($p < 0.01$).

La teoría respalda este resultado, ya que explica que la relación entre la agresión basada en objetos y las habilidades sociales se establece debido a que la agresión de este tipo a menudo refleja dificultades en la gestión de conflictos y en la expresión saludable de emociones. Las habilidades sociales, que incluyen la capacidad de resolver conflictos de manera constructiva y comunicarse eficazmente, son fundamentales para prevenir la agresión basada en objetos. Cuando las habilidades sociales son limitadas, una persona puede recurrir a la agresión basada en objetos como una forma inapropiada de expresar frustraciones o resolver desacuerdos. La falta de habilidades para comunicarse de manera efectiva puede contribuir a la escalada de la agresión, ya que la persona puede no tener las herramientas necesarias para abordar los problemas de manera más adaptativa. (Ortega y Mora, 1997)

La tabla 11 (noveno objetivo específico), se aprecia una relación inversa y altamente significativa ($p < 0.01$), entre el maltrato físico y las dimensiones de las habilidades sociales, lo que quiere decir que a mayor maltrato físico las habilidades sociales disminuirán. Este resultado es similar al de Pachecho (2021), quien encontró que entre el maltrato físico y las habilidades sociales existe una relación inversa y significativa ($p < 0.01$).

La teoría opina al respecto que la relación entre el maltrato físico y las habilidades sociales se establece porque la falta de habilidades sociales efectivas puede contribuir tanto a ser víctima como a perpetrar este tipo de comportamiento agresivo. Las habilidades sociales, que incluyen la capacidad de comunicarse de manera adecuada, resolver conflictos de manera constructiva y comprender las emociones, son fundamentales para prevenir el maltrato físico. Cuando las habilidades sociales son limitadas, una persona puede tener dificultades para manejar situaciones conflictivas, expresar sus emociones de manera saludable o entender cómo sus acciones afectan a los demás. La falta de habilidades sociales efectivas puede aumentar la propensión a recurrir a la violencia física como medio de expresar frustraciones o resolver desafíos interpersonales (Monjas, 2016).

Para finalizar, estos hallazgos servirán para que los especialistas elaboren programas de promoción e intervención, enfocados en desarrollar las habilidades sociales para que así se logre una disminución en el acoso escolar de los adolescentes; también servirá como fuente para futuros investigadores, sobre todo en trabajos de la localidad ya que hay pocos estudios donde se emplea esta metodología con estas variables.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES:

Se determinó la relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales, siendo esta inversa ($Rho=-,441$) y altamente significativa ($p<,001$), lo que significa que, si una aumenta, la otra disminuye.

Se identificó los niveles de las dimensiones de la variable habilidades sociales, y se ubica las primeras habilidades sociales (31,7%), habilidades alternativas a la agresión (40%), habilidades sociales frente al estrés (29,7%) y en la escala global (42%), los participantes se ubicaron en el nivel excelente; mientras que, para las dimensiones habilidades sociales avanzadas (35,3%), habilidades relacionadas con los sentimientos (30,7%) y habilidades de planificación, la mayoría se ubicó en el nivel normal.

Se identificó que en la mayoría de dimensiones del acoso escolar, los participantes se ubican en un nivel bajo (exclusión social directa, amenazas, cyberbullying, agresión basada en objetos, maltrato físico y en la escala total); no obstante, la dimensión exclusión social indirecta se ubicó en un nivel alto (47,3%) y en la dimensión maltrato verbal puntuaron de forma similar para el nivel alto y bajo (42%).

Se estableció la relación entre el maltrato verbal y las dimensiones de las habilidades sociales, siendo inversa y altamente significativa ($p<,001$), lo cual indica que, si el maltrato escolar aumenta, las dimensiones de las habilidades sociales disminuyen.

Se estableció que existe relación inversa y altamente significativa ($p<,001$) entre la exclusión social directa y las dimensiones de las habilidades

sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del distrito de Trujillo.

Se estableció que existe relación inversa y altamente significativa ($p < .001$) entre las amenazas y las dimensiones de las habilidades sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del distrito de Trujillo.

Se estableció que existe relación inversa y altamente significativa ($p < .001$) entre el cyberbullying y las dimensiones de las habilidades sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del distrito de Trujillo.

Se estableció que existe relación inversa y altamente significativa ($p < .001$) entre la exclusión social indirecta y las dimensiones de las habilidades sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del distrito de Trujillo.

Se estableció que existe relación inversa y altamente significativa ($p < .001$) entre la agresión basada en objetos y las dimensiones de las habilidades sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del distrito de Trujillo.

Se estableció que existe relación inversa y altamente significativa ($p < .001$) entre el maltrato físico y las dimensiones de las habilidades sociales, en alumnos de la Institución Educativa “Marcial Acharán y Smith” del distrito de Trujillo.

5.2. RECOMENDACIONES:

1. Se recomienda a la comunidad educativa, continuar fomentando una cultura escolar inclusiva y de apoyo donde se celebre la diversidad y se promueva el respeto mutuo. Esto refuerza las habilidades sociales existentes y contribuye a un ambiente más positivo donde el acoso es menos probable. Esta recomendación se da debido a que se encontró que entre las habilidades sociales y el acoso escolar existía una relación inversa, y al fomentar una cultura inclusiva, esto será como un catalizador ante el acoso escolar.
2. Se recomienda a la directiva, crear programas donde los estudiantes con habilidades sociales sólidas puedan actuar como mentores para aquellos que puedan necesitar un apoyo adicional en este aspecto. Y esto se propone ya que se hallaron que la mayoría de estudiantes se ubican en las categorías “excelente y adecuada” en sus habilidades sociales; y al llevar a cabo esta iniciativa, los estudiantes con fuertes habilidades sociales tienen la posibilidad de desempeñar un rol de modelo a seguir. Su competencia para relacionarse, comunicarse y solventar disputas de forma eficaz podría inspirar a otros y constituir un ejemplo a emular, estimulando así una conducta social constructiva.
3. Se recomienda a los profesionales de psicología de la institución, la creación de programas de prevención en contra del acoso escolar. Esta sugerencia se da, ya que las cifras de acoso escolar son bajas, y es importante mantener y fortalecer los programas de prevención. Esto ayudará a consolidar aún más las actitudes positivas y a mantener los niveles bajos de acoso.

4. Se recomienda a los docentes, concientizar a los padres de familia, sobre el impacto negativo del maltrato verbal. Se pueden realizar talleres o charlas educativas que destaquen las consecuencias del maltrato verbal y promuevan un ambiente respetuoso y amable. Esta sugerencia se realiza debido a que se encontraron relaciones inversas entre la dimensión maltrato verbal, y las dimensiones de habilidades sociales.
5. Se recomienda a los docentes de la comunidad educativa, fomentar una cultura escolar donde se valoren y celebren las diferencias. Esto puede incluir actividades, eventos o proyectos que resalten la diversidad y el respeto mutuo entre los estudiantes. Esto se realiza ya que se encontraron relaciones inversas entre la dimensión exclusión social directa y habilidades sociales.
6. Se recomienda a los docentes, aprovechar las habilidades sociales existentes para reforzar estrategias de resolución de conflictos. Proporcionar oportunidades para desarrollar habilidades de negociación, mediación y manejo efectivo de situaciones conflictivas. Esto se realiza ya que se encontró una relación inversa entre la dimensión amenaza y las habilidades sociales.
7. Se recomienda a los docentes, fomentar un comportamiento en línea respetuoso y empático. Realizar campañas o actividades que promuevan el respeto, la empatía y la solidaridad en los espacios digitales. Esto se realiza debido a que se encontró una relación inversa entre el ciberbullying y las habilidades sociales.
8. Se recomienda a los tutores de la comunidad educativa, establecer grupos de apoyo entre pares para brindar orientación y apoyo a aquellos estudiantes que puedan sentirse excluidos. Estos grupos pueden ser espacios seguros para compartir

experiencias y buscar soluciones. Esto se sugiere en vista que se encontró una relación inversa entre exclusión social indirecta y las habilidades sociales.

9. Se recomienda a los directivos de la comunidad educativa, Ofrecer espacios donde los estudiantes puedan expresar sus emociones y preocupaciones. Proporcionar orientación y apoyo a aquellos que puedan experimentar dificultades emocionales que podrían manifestarse a través de la agresión. Esto se sugiere puesto que se halló relaciones inversas entre la dimensión basada en objetos y las habilidades sociales.
10. Se recomienda a los profesionales de psicología de la institución, proporcionar herramientas y estrategias para manejar la ira, el estrés y la frustración de manera saludable. Enseñar técnicas de autorregulación emocional que puedan evitar respuestas agresivas. Esta sugerencia, se da a causa de que los resultados indicaron que entre el maltrato físico y las habilidades sociales existen una relación inversa.

CAPÍTULO VI

REFERENCIAS Y

ANEXOS

6.1. REFERENCIAS:

Agencia EFE (17 de enero de 2017). *Dos de cada 10 alumnos en el mundo sufren acoso y violencia escolar*. Agencia EFE: <https://www.efe.com/efe/espana/sociedad/dos-de-cada-10-alumnos-en-el-mundo-sufren-acoso-y-violencia-escolar/10004-3150620>

- Aguilar Pantigoso, P. D. (2017). *Funcionalidad familiar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Nuevo Chimbote*. [Tesis de Licenciatura-Universidad Cesar Vallejo] : <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/398>
- Aldazabal Flores, G. E. (2021). *Acoso escolar en estudiantes de secundaria con alto y bajo nivel de cohesión y adaptación familiar en una institución educativa de San Juan de Miraflores*. [Tesis de Licenciatura-Universidad Autónoma del Perú]. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1370/Aldazabal%20Flores%2c%20Gina%20Elizabeth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alducín, W. (2012). *Bullying*. México: Sista S.A.
- Álvarez, K. (2016). Acoso Escolar y Habilidades Sociales En Adolescentes De Dos Instituciones Educativas Estatales de Ate. *Avances de la Psicología*, 24(2), 205–215.
- Amsel, A. (1992). *Frustration theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Appleton. Traducción al castellano en Madrid: Alianza, 1984.
- Arévalo, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (cyberbullying). *Revista Investigación en la Escuela*, 87(3), 81-90. <https://idus.us.es/handle/11441/59696>
- Aurazo, J. (03 de septiembre de 2018). *Violencia en Trujillo*. El Comercio.pe. <https://elcomercio.pe/peru/la-libertad/violencia-trujillo-son-districtos-homicidios-noticia-553588-noticia/>

- Ayala, M. (2015). *Habilidades sociales y familiares frente al consumo de sustancias psicoactivas*. [Tesis de licenciatura- Universidad Nacional Abierta y a Distancia].
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3684>
- Ayala, M. (2015). *Violencia escolar: un problema complejo*. Ra Ximhai.:
<http://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 4(2), 135-155.
<https://www.jstor.org/stable/27758862>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Barahona, J. R., & Castillo, M. A. (2013). *Estrategias psicoeducativas preventivas de acoso escolar para el trabajo en niños de educación básica*, Universidad de Cuenca, facultad de Psicología. [Online]. Cuenca–Ecuador (Doctoral dissertation, tesis para la obtención de título de licenciada en Psicología Educativa en especialización en Educación Básica). <https://1library.co/document/yrd04opq-estrategias-psicoeducativas-preventivas-escolar-trabajo-ninos-educacion-basica.html>
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. McGraw-Hill.
<https://psycnet.apa.org/record/1963-06518-000>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación. Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales*. Tercera ed. Colombia.: PEARSON EDUCACIÓN, Colombia.

- Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collel, J., Escudé, C., Pérez, N., Ortega, R. y Avilés, J. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Descleé de Brouwer S.A.
- Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collel, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Ortega, R. y Avilés, J.M. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional. Con la obra de teatro "Postdata"*. Bilbao: Descleé de Bouwer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844-853. <https://psycnet.apa.org/record/1980-09341-001>
- Buendía, N., Castro, J., Constanza, S., Marín, L., Sánchez, S. y Suárez, F. (Septiembre/diciembre 2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos. *Psicología Desde El Caribe*, 33(3), 312-332.
- Bustamante, B. y López, A. (2023). *Propiedades psicométricas de la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima Norte, 2022*. [Tesis de licenciatura - Universidad Cesar Vallejo]. <https://es.scribd.com/document/614850873/Propiedades-Psicometricas-de-La-Lista-de-Chequeo-de-Habilidades-Sociales-de-Goldstein-en-Estudiantes-de-Secundaria-de-Colegios-Publicos-de-Lima-Norte>
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6^o Edición). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Caballo, V. E. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología conductual*, 1(1), 23-99.

- Caballo, V. E., Buela-Casal, G., y Sierra, J. C. (1996). *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud*. Siglo XXI de España Editores.
- Castro, M., Cerqueira, C., Vereau, E., y Saucedo, R. (2017). *Habilidades Sociales y Bullying En Estudiantes De Una Institución Educativa De Chimbote*. [Tesis de Licenciatura]. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/319>
- Chaquere, R. (2017). *Bullying y habilidades sociales en los estudiantes del VII ciclo de la I.E. 7066 "Andrés Avelino Cáceres"*. [Tesis de Grado - Universidad Cesar] <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/5876>
- Chávez-Becerra, M., y Aragón-Borja, L. E. (2017). Habilidades sociales y conductas de bullying. *Revista digital internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 21-31. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=43NQDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA21&dq=Ch%C3%A1vez+y+Arag%C3%B3n+\(2017\)+habilidades+sociales&ots=sdUu8iXKn9&sig=zNLQkpU0wn5kgsqwq6deDomqN1O8](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=43NQDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA21&dq=Ch%C3%A1vez+y+Arag%C3%B3n+(2017)+habilidades+sociales&ots=sdUu8iXKn9&sig=zNLQkpU0wn5kgsqwq6deDomqN1O8)
- Cueva, D. E. (2020). *Programa preventivo de habilidades sociales en la violencia escolar en estudiantes de primero de secundaria de una institución educativa*. [Tesis de licenciatura-Universidad Cesar Vallejo] https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47601/Cueva_MD E-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz, M. D., (2020). *Habilidades sociales y resiliencia en adolescentes de 1ro a 5to de secundaria de una IE Pública del distrito de Baños del Inca-Cajamarca*. [Tesis de Licenciatura-Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/1670>

- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación Instituto de tecnologías Educativas. https://www.researchgate.net/profile/Dr-Professor-Maria-Jose-Diaz-Aguado/publication/299741297_Convivencia_escolar_y_prevenccion_de_la_violencia/links/5704c3a108ae13eb88b692ba/Convivencia-escolar-y-prevenccion-de-la-violencia.pdf
- Enríquez, M. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233.
- Estrada, M. (2016). *Acoso escolar: Modelos agresivos originan acosadores*. México: Sb ediciones.
- Fernández, V. (6 de junio de 2022). *Radiografía del 'bullying' en las escuelas de La Libertad*. Buena pepa. <https://buenapepa.pe/radiografia-del-bullying-en-las-escuelas-de-la-libertad/>
- Figueroa, R. P (2019). Acción tutorial para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 185-192.
- Figueroa, S. (2016). *Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima-Metropolitana, 2016*. [Tesis de licenciatura – Universidad Peruana Unión]. http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/386/Silvana_Tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia. (10 de octubre de 2011). *La adolescencia una época de oportunidades* [Archivo PDF]. Unicef.org: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unicef.org/costarica/media/801/file/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202011.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (07 de abril de 2016). *Una aproximación a la situación de Adolescentes y Jóvenes en América Latina y el Caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente.*

Unicef.org: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-04/UNICEF_Situacion_de_Adolescentes_y_Jovenes_en_LAC_junio2105.pdf

García, L. y Pretel, I. (2021). *Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Ate, 2021.* [Tesis de Licenciatura - Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/85947>

García, L. y Pretel, I. (2021). *Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Ate, 2021.* [Tesis de Licenciatura- Universidad Cesar Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/85947/Garc%C3%ACa_MLS-Pretel_RIM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, M. y Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 17(2), 9-38. <http://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>

García, M. y Ascensio, M. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>

Gismero, E. (2000). *EHS Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada, 2000, 14.

Goldstein, A. (1978). *Escala de evaluación de habilidades sociales*. Academia. edu: https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDAD_ESSOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA.

Goldstein, A. (1978). *Escala de Habilidades Sociales*. Biblioteca de Psicometría. https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADESSOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA

Goldstein, A. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de entrenamiento*. Ediciones Martínez Roca, S.A.

González, R. (2007). *La investigación en la práctica educative: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. CIDE. <https://es.scribd.com/document/368337495/Martinez-Gonzalez-2007-Cap-1-y-2-La-Investigacion-en-La-Practica-Educativa#>

Holguín, L. (2019). *Habilidades sociales en el bullying de los estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa “República de Bolivia” Villa El Salvador, Lima 2016*. [Tesis de doctorado – Universidad Nacional Mayor de San Marcos]: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11340/Holguin_ql.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (Abril de 07 de 2015). *Servicios Sociales*.

inei.gob.pe:

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1474/09.pdf

Lescano, P. A. (2016). *Agresividad y su Influencia en las Habilidades Sociales de los estudiantes de segundo año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa González Suárez del Cantón Ambato* [Tesis de Bachiller-Universidad Técnica de Ambato]. <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/20306>

Llanos, D. T. (2017) *Acoso escolar en estudiantes de la Unidad Educativa Villa Lourdes, en el municipio de Rurrenabaque gestión* [Doctoral dissertation- Universidad Mayor de San Andrés]. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/23107>

Magaz, A. M., Chorot, P., Sandín, B., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (2016). Estilos de apego y acoso entre iguales (bullying) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(2), 207-221.

Matos, E. (2020). *Habilidades Sociales y Acoso escolar en adolescentes de la Institución Educativa “Pamerizaguirre” del distrito de los olivos*. [Tesis de licenciatura- Universidad Nacional Federico Villarreal]. http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/4706/UNFV_MATOS%20FERNANDEZ_ELIZABETH_TITULO%20PROFESIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo Sum*, 24(2), 109-116. doi: 2332434343

Ministerio de la mujer y Poblaciones vulnerables. (02 de Mayo de 2016). *75 de cada 100 escolares han sufrido de Bullying*. Inei.gob.pe:
https://www.inei.gob.pe/media/inei_en_los_medios/02_may_DiarioUno_18.pdf

Monjas, M.(2016). *La violencia en las relaciones entre escolares claves para entender, evaluar e intervenir el bullying*. Barcelona: Horsori.
https://www.researchgate.net/profile/FuensantaCerezo/publication/283897954_La_violencia_en_las_relaciones_entre_escolares_Claves_para_entender_evaluar_e_intervenir_en_bullying/links/570b889d08ae2eb9422381d3/La-violencia-en-las-relaciones-entre-escolares-Claves-para-entender-evaluar-e-intervenir-en-bullying.pdf

Núñez, S. (2016). *Bullying: importancia de la aplicación de programas de prevención desde la etapa de educación infantil*. [Tesis de Maestría-Universidad de la Laguna].
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3362/BULLYING%20IMPORTANCIA%20DE%20LA%20APLICACION%20DE%20PROGRAMAS%20DE%20PREVENCION%20DESDE%20LA%20ETAPA%20DE%20EDUCACION%20INFANTIL.pdf?sequence=1>

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Morata.
<https://books.google.com.co/books?id=S0wSk71uQz0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Organización Mundial de la Salud. (04 de marzo de 2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud* [Archivo PDF]. Who.int. chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://apps.who.int/iris/bitstream
/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2016). *Informe mundial sobre la violencia y la salud.*

Who.int. chrome-
extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://apps.who.int/iris/bitstream
/10665/67411/1/a77102_spa.pdf

Ortega Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla.* Junta de
Andalucía. chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://idus.us.es/bitstream/handl
e/11441/87897/convivenciaqosarioortega.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortega Ruiz, R., & Mora Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la
victimización entre escolares. *Revista de educación*.313(8), 7-27. chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacionyfp.gob.es
/dam/jcr:b1c9d2d5-3582-4477-a560-a172bf937587/re3130100461-pdf.pdf

Pacheco, G. (2021). *Habilidades sociales y bullying en escolares de nivel secundaria de un
colegio particular y estatal de Villa El Salvador.* [Tesis de Licenciatura-

Universidad Autónoma del Perú].
https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/2285

Peña, E. L. (2017). *Habilidades sociales y convivencia escolar en estudiantes del tercer año
de secundaria, instituciones educativas de la Red 12, Chorrillos 2017* [Tesis de

Licenciatura-Universidad Cesar Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/5855

- Pérez Arena M. (2009). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas para el afrontamiento a su entorno inmediato*. [Tesis doctoral - Universidad de Granada].
<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2093/1/17705381.pdf>
- Piñuel, I., y Oñate, A. (09 de agosto de 2005). *Informe Cisneros VII – Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, Eso y Bachiller*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
<http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Quispe, D. (2017). *Habilidades sociales y cyberbullying en adolescentes del distrito de Laredo*. [Tesis de Licenciatura-Universidad Cesar Vallejo]
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/309>
- Roca, E. (2007). *Como mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ACDE Ediciones.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2014). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Business Support Anneth SRL.
https://www.academia.edu/78002369/METODOLOG%C3%8DA_Y_DISE%C3%91OS_EN_LA_INVESTIGACI%C3%93N_CIENT%C3%8DFICA
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Vicerrectorado de Investigación.
<http://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1480>
- Sánchez, K. B., & Reyes, A. (2006). Una metodología para el estudio del aloe vera. Agente inhibidor de la corrosión. *Laurus*, 12(22), 224-240.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76102212.pdf>

- Santos, L. A. (2010). *El clima social familiar y las habilidades sociales de los alumnos de una institución educativa del Callao*. [Tesis de Maestría-Universidad San Ignacio de Loyola]. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/41c67918-c739-497c-8274-7230f5565fff/content
- Secretaria Nacional de la Juventud (2016). *¿Cómo son los adolescentes infractores en el Perú?* Lima, Perú.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Ceac educación secundaria. Barcelona: CEAC.
- Tomás, A. (28 de septiembre de 1995). *Manual de calificación y diagnóstico de la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein* [Archivo PDF]. Academia.edu. https://www.academia.edu/36913711/MANUAL_DE_CALIFICACION_Y_DIAGNOSTICO_DE_LA_LISTA_DE_LISTA_DE_CHEQUEO_DE_HABILIDADES_SOCIALES.
- Tresgallo, E. (2008). Violencia escolar (“Bullying”): documento para padres y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 19(3), 328-333. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230780007.pdf
- Vázquez, L. (2016). *Desarrollo de Grupos Interactivos y Habilidades Sociales en un centro de educación secundaria: estudio de caso*. [Tesis de Maestría-Universidad de Oviedo]. chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/38499/TFM_LaraRapalloVazquez.pdf?sequence=6&isAllowed=y

6.2. ANEXOS:

TABLA DE ANEXOS

ANEXOS	NOMBRE
Anexo 1	Formato de Asentimiento informado.
Anexo 2	Protocolo de Respuestas
Anexo 3	Pruebas de normalidad

Anexo 1. Formato de Asentimiento informado.

ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo..... padre o madre de familia, de mi menor hijo que cursa el grado; en el colegio “Marcial Acharan y Smith”; declaro lo siguiente:

Que se me ha brindado información para la participación de mi menor hijo (a), en la investigación que viene desarrollando la señorita bachillera en psicología Karina Cruz Medina, y con la finalidad de recopilar información, autorizo que mi menor hijo desarrolle el formulario enviado a través de la plataforma virtual.

Se me ha hecho conocer que los datos serán manejados única y exclusivamente por la investigadora con total confidencialidad. También mi hijo está en su derecho de renunciar al llenado del formulario cuando él lo desee. Finalmente, conozco que no habrá daño alguno que afecte la salud física y emocional de mi menor hijo como producto de dicha evaluación.

Puede contactarse con la autora de la investigación, Karina Cruz Medina, mediante correo electrónico kcruzml@upao.edu.pe para presentar sus preguntas y recibir respuestas.

Finalmente, bajo estas condiciones

ACEPTO

NO ACEPTO

Anexo 2. Protocolo de Respuestas

Hoja de preguntas. Lista de chequeo de habilidades Sociales de Goldstein:

LISTA DE CHEQUEO DE HABILIDADES SOCIALES Arnold Goldstein

Nombre:

.....

Edad:

Grado:

.....

Sexo:

Fecha:

Instrucciones

A continuación Ud. Encontrará enumerada una lista de habilidades que las personas usan en la interacción social más o menos eficientemente. Ud. Deberá determinar cómo usa cada una de estas habilidades, marcando con un aspa (X) en la columna de:

N si Ud. Nunca usa la habilidad.

RV si Ud. Rara vez usa la habilidad.

AV si Ud. A veces usa la habilidad.

AM si Ud. A menudo usa la habilidad.

S si Ud. Siempre usa la habilidad.

	ITEMS	N	RV	AV	AM	S
1	Escuchar: ¿Presta la atención a la persona que le está hablando y hace un esfuerzo por comprender lo que está diciendo?					
2	Iniciar una conversación: ¿Inicia conversaciones con otras personas y luego las mantiene por un momento?					
3	Mantener una conversación: ¿Habla con otras personas sobre cosas de interés mutuo?					
4	Formular una pregunta: ¿Determina la información que necesita saber y se le pide a la persona adecuada?					
5	Dar "las gracias": ¿Permite que los demás sepan que está agradecido con ellos por algo que hicieron por Ud.?					
6	Presentarse: ¿Se esfuerza por conocer nuevas personas por propia iniciativa?					
7	Presentarse a otras personas: ¿Ayuda a presentarse a nuevas personas con otras?					
8	Hacer un cumplido: ¿Dice a los demás lo que le gusta de ellos o de lo que hacen?					
9	Pedir ayuda: ¿Pide ayuda cuando la necesita?					

10	Participar: ¿Elige la mejor manera de ingresar en un grupo que esta realizando una actividad, y luego se integra en él?					
11	Dar instrucciones: ¿Explica instrucciones de tal manera que las personas puedan seguirla fácilmente?					
12	Seguir instrucciones: ¿Presta cuidadosamente atención a las instrucciones y luego las sigue?					
13	Disculparse: ¿Pide disculpas a los demas cuando hace algo que sabe que está mal?					
14	Convencer a los demás: ¿Intenta persuadir a los demas de que sus ideas son mejores o más útiles que las de ellos?					
15	Conocer sus sentimientos: ¿Intenta comprender y reconocer sus emociones que experimenta?					
16	Expresar sus sentimientos: ¿permite que los demás conozcan lo que siente?					
17	Comprender los sentimientos de los demás: ¿Intenta comprender lo que sienten los demás?					
18	Enfrentarse con el enfado de otro: ¿Intenta comprender el enfado de la otra persona?					
19	Expresar afecto: ¿Permite que los demás sepa que Ud. Se interesa o se preocupa con ellos?					
20	Resolver el miedo: ¿Cuándo siente miedo, piensa por lo que siente, y luego intenta hacer algo para disminuirlo?					
21	Autocompensarse: ¿Se dá así mismo una recompensa después de hacer algo bien?					
22	Pedir permiso: ¿Reconoce cuando es necesario pedir permiso para hacer algo, y luego le pide a la persona indicada?					
23	Compartir algo: ¿Ofrece compartir sus cosas con los demás?					
24	Ayudar a los demás: ¿Ayuda a quien lo necesita?					
25	Negociar: ¿Si Ud. Y alguien está en desacuerdo sobre algo, trata de llegar a un acuerdo que les satisfaga a ambos?					
26	Emplear autocontrol: ¿Controla su carácter de modo que no se le "escapan las cosas de la mano"?					
27	Defender sus deberes: ¿Defiende sus derechos dando a conocer a los demás cual es su postura?					
28	Responder a las bromas: ¿Conserva el control cuando los demás le hacen bromas?					
29	Evitar problemas con los demás: ¿Se mantiene al margen de las situaciones que podrían ocasionarle algún problema?					
30	No entrar en problemas: ¿Encuentra otras formas para resolver situaciones difíciles?					
31	Formular una queja: ¿le dice a los demás de modo claro, pero con enfado, cuando ellos han hecho algo que no le gusta?					
32	Responder a una queja: ¿Intenta escuchar a los demás y responder imparcialmente cuando ellos se quejan de ti?					

33	Demostrar deportividad después de un juego: ¿Expresa un cumplido al otro equipo después de un juego si ellos se lo merecen?					
34	Resolver la vergüenza: ¿Hace algo que le ayude a sentir menos vergüenza o estar menos cohibido?					
35	Arreglarselás cuando lo dejan de lado: ¿Determina si lo han dejado de lado en una actividad y luego algo para sentirse mejor en esa situación?					
36	Defender a un amigo: ¿Manifiesta a los demás cuando siente que un amigo no ha sido tratado de manera justa?					
37	Responder a una persuasión: ¿Si alguien está tratando de convencerlo de algo, piensa en la posición de esta persona y luego en la propia antes de decidir qué hacer?					
38	Responder al fracaso: ¿Intenta comprender la razón por la cual a fracasado en una situación en particular?					
39	Enfrentarse con mensajes contradictorios: ¿Reconoce y resuelve la confusión que se produce cuando los demás le explican una cosa, pero dicen y hacen otras?					
40	Prepararse para una conversación: ¿Comprende de qué y por qué ha sido acusado y luego piensa en la mejor forma de relacionarse con la persona que hizo la acusación?					
41	Prepararse para una conversación: ¿Planifica la mejor forma para exponer su punto de vista antes de una conversación problemática?					
42	Hacer frente a las presiones del grupo: ¿Decide lo que quiere hacer cuando los demás quieren que haga otra cosa distinta?					
43	Tomar iniciativa: ¿Si se siente aburrido, intenta encontrar algo interesante que hacer?					
44	Determinar la causa de un problema: ¿ Si surge un problema, intenta determinar lo que causo?					
45	Establecer un objetivo: ¿Determina de manera realista lo que le gustaría realizar antes de empezar una tarea?					
46	Determinar sus habilidades: ¿Determina de manera realista que tan bien podría realizar una tarea específica antes de iniciarla?					
47	Reunir información: ¿Determina lo que necesita saber y cómo conseguir esa información?					
48	Resolver los problemas según su importancia: ¿Determina de forma realista cual de sus problemas es el más importante y el que debería ser solucionado primero?					
49	Tomar una decisión: ¿Considera diferentes posibilidades y luego elige la que le hará sentirse mejor?					
50	Concentrarse en una tarea: ¿Es capaz de ignorar distracciones y solo prestar atención a lo que quiere hacer?					

Hoja de preguntas. Cuestionario de Acoso Entre Iguales.

CUESTIONARIO DE ACOSO ENTRE IGUALES (CAI-CA) Magaz, Chorot, Santed, Valiente y Sandin (2016)

Edad:

Sexo:

Grado:

Grado:

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de frases sobre formas de comportarse contigo que tienen otros chicos o chicas del colegio. Tu tarea consiste en marcar con una **X** el cuadrado que indique lo que a ti te ha ocurrido durante este año. A cada pregunta hay que dar solo una respuesta.

Ejemplo:

Me roban cosas

NUNCA

POCAS VECES

MUCHAS VECES

CAI - Conductas de Acoso (CAI-CA)

1	Me pegan en la nuca	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
2	Me pegan puñetazos	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
3	Me pegan patadas	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
4	Me pegan con objetos (por ejemplo, palos, tijeras, piedras, etc.)	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
5	Me insultan	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
6	Me impiden jugar con ellos	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
7	Me amenazan con pegarme	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
8	Me dejan de hablar	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
9	Me llaman con un nombre que no me gusta (cuatro ojos, enano, etc.)	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
10	Me amenazan con objetos (por ejemplo, palos, tijeras, piedras, etc.)	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
11	Me mandan a callar	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
12	Me acusan de cosas que no he dicho o he hecho	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
13	Me empujan	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
14	Les dicen a otros que no estén o que no me hablen	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
15	Me dicen que van a delatarme con alguien	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES

16	Me esconden cosas	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
17	Les prohíben a otros que jueguen conmigo	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
18	Me gritan	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
19	Me rompen cosas	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
20	Me roban cosas	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
21	Me impiden jugar con otros	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
22	Se ríen de mí cuando me equivoco	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
23	Me ocultan a dónde van	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
24	Me ponen cabe	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
25	Me pellizcan	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
26	Me jalan del cabello	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
27	Me envían mensajes al celular o correos electrónicos para insultarme o amenazarme	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
28	Cuando chateo con otros, me molestan	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
29	Me hacen fotos o me graban con el celular mientras me molestan	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
30	Se burlan colgando fotos o videos sobre mí en internet	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
31	Me mienten para que no vaya con ellos	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
32	Me tiran cosas (por ejemplo, pelotas de papel, cosas de clase, etc.)	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
33	Me amenazan para que diga cosas que no quiero	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
34	No quieren hacer trabajos conmigo	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
35	Me amenazan con contar cosas de mí	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
36	No se quieren sentar conmigo	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
37	Hacen cosas para molestarme (se ponen en medio, no me dejan pasar, me despeinan, cada vez que pasan por mi lado me tocan, etc.)	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
38	Hacen gestos para molestarme o asustarme	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES
39	Me amenazan para que haga cosas que no quiero (darles dinero, dejarles copiar mis tareas, hacer bromas pesadas y otras cosas)	<input type="checkbox"/> NUNCA	<input type="checkbox"/> POCAS VECES	<input type="checkbox"/> MUCHAS VECES

Anexo 3. Pruebas de normalidad

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
ACOSO_ESCOLAR	,225	300	,000	,814	300	,000
HABILIDADES SOCIALES	,075	300	,000	,975	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDADES SOCIALES	,075	300	,000	,975	300	,000
Maltrato Verbal	,173	300	,000	,876	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDADES SOCIALES	,075	300	,000	,975	300	,000
Exclusion social directa	,217	300	,000	,817	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDADES SOCIALES	,075	300	,000	,975	300	,000
Amenazas	,320	300	,000	,696	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDADES SOCIALES	,075	300	,000	,975	300	,000
Ciberbullying	,313	300	,000	,707	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDADES SOCIALES	,075	300	,000	,975	300	,000
Exclusion Social indirecta	,212	300	,000	,829	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDADES SOCIALES	,075	300	,000	,975	300	,000
Agresión basado objetos	,331	300	,000	,699	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
HABILIDADES SOCIALES	,075	300	,000	,975	300	,000
Maltrato físico	,265	300	,000	,766	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
ACOSO ESCOLAR	,225	300	,000	,814	300	,000
Primeras Habilidades sociales	,067	300	,000	,978	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
ACOSO_ESCOLAR	,225	300	,000	,814	300	,000
Habilidades_sociales_a vanzadas	,091	300	,000	,976	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
ACOSO_ESCOLAR	,225	300	,000	,814	300	,000
Habilidades relacionadas sentimientos	,080	300	,000	,978	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
ACOSO_ESCOLAR	,225	300	,000	,814	300	,000
Habilidades relativas agresión	,111	300	,000	,947	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
ACOSO_ESCOLAR	,225	300	,000	,814	300	,000
Habilidades frente estrés	,072	300	,000	,972	300	,000

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
ACOSO ESCOLAR	,225	300	,000	,814	300	,000
Habilidades Planificación	,123	300	,000	,940	300	,000

Se aprecia que la normalidad de los datos obtenida mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, nos da cuenta que siguen una distribución no normal, por lo que es pertinente utilizar la prueba no paramétrica Rho de Spearman para hallar correlaciones.

Anexo 4. Análisis de fiabilidad.

ACOSO ESCOLAR.

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	30	100,0
	Excluido	0	,0
	Total	30	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,845	39

HABILIDADES SOCIALES

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos Válido	30	100,0
Excluido	0	,0
Total	30	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,971	50