



**Autónoma**  
Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**TESIS**

“ACOSO ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIALES EN  
ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DE  
SAN JUAN DE MIRAFLORES”

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

**AUTOR**

HELLEN TERESA PIÑARES REYES

**ASESOR**

MG. ELIZABETH MAYORGA FALCÓN

**LIMA, PERÚ, FEBRERO DE 2019**

## **DEDICATORIA**

A Dios, por ser mi mentor de vida, a mi familia y amigos por acompañarme en este largo proceso y nunca dudar de mí.

## **AGRADECIMIENTOS**

Le agradezco a Dios por permitirme terminar con éxito esta larga etapa de mi vida, a mi familia y queridos amigos, por acompañarme y motivarme cada día a ser una mejor persona y profesional.

A mis profesores asesores, por su apoyo incondicional a pesar de los obstáculos que se presentaron en el camino.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo principal determinar si existe relación entre acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores. El estudio es de carácter correlacional y con diseño no experimental de tipo transversal. Se aplicó la Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero (EHS) y el Autotest de Cisneros de Acoso Escolar, de Piñuel y Oñate, a una muestra de 805 estudiantes de ambos sexos de 1° a 5° grado de secundaria. En los resultados se halló que la mayor parte de estudiantes (54,7%) presenta un nivel medio de habilidades sociales, seguido por un 21,8% de estudiantes que poseen un nivel alto de habilidades sociales y un 23,5% de estudiantes que presentan un nivel bajo en estas habilidades. Respecto a los resultados de acoso escolar, el 57,4% de los estudiantes presenta un nivel medio de acoso escolar, seguido por un 31,9% de estudiantes que presentan un nivel alto de acoso escolar y un 10,7% que presentan un nivel bajo en esta problemática. Respecto a las variables acoso escolar y habilidades sociales, se concluye que no existen diferencias significativas en los adolescentes según sexo y tipo de familia. Sin embargo, si existen diferencias entre estas variables y el grado. Finalmente se concluye que sí existe una relación significativa inversa entre ambas variables.

**Palabras clave:** Acoso escolar, habilidades sociales, Autotest de Cisneros de acoso escolar, escala de habilidades sociales.

## **ABSTRACT**

The main objective of this study is to determine if there is a relationship between bullying and social skills in adolescents of a state educational institution of San Juan de Miraflores. The study is of a correlational nature and with a non-experimental transversal design. The Social Skills Scale of Elena Gismero (EHS) and the Self-Test of Cisneros from Piñuel and Oñate, were applied to a sample of 805 students of both sexes from 1st to 5th grade of secondary education. In the results it was found that the majority of students (54.7%) have a medium level of social skills, followed by 21.8% of students who have a high level of social skills and 23.5% of students that present a low level in these abilities. Regarding the results of bullying, 57.4% of the students presented an average level of bullying, followed by 31.9% of students who presented a high level of bullying and 10.7% presented a low level in this problem. Regarding the variables school bullying and social skills, it is concluded that there are no significant differences in adolescents according to sex and type of family. However, if there are differences between these variables and the degree of instruction. Finally, it is concluded that there is a significant inverse relationship between both variables.

**Keywords:** Bullying, social skills, self-test of Cisneros, social skills scale.

## RESUMO

O objetivo principal deste estudo é determinar se existe uma relação entre o bullying escolar e as habilidades sociais em adolescentes de uma instituição educacional estadual de San Juan de Miraflores. O estudo é de natureza correlacional e com desenho transversal não experimental. Escala habilidades sociais Elena Gismero (EHS) e Cisneros autoteste Bullying de Piñuel e Onate, foi aplicada a uma amostra de 805 estudantes de ambos os sexos de 1 ° a 5 ° Grau. Nos resultados verificou-se que a maioria dos alunos (54,7%) possui nível médio de habilidades sociais, seguido por 21,8% dos estudantes que possuem alto nível de habilidades sociais e 23,5% dos estudantes que apresentam um baixo nível nessas habilidades. Em relação aos resultados do bullying, 57,4% dos alunos apresentaram um nível médio de bullying, seguido por 31,9% dos alunos que apresentaram alto nível de bullying e 10,7% apresentaram alto nível de bullying, baixo nível neste problema. Em relação às variáveis bullying escolar e habilidades sociais, conclui-se que não há diferenças significativas nos adolescentes segundo sexo e tipo de família. No entanto, se houver diferenças entre essas variáveis e o grau de instrução. Finalmente, conclui-se que existe uma relação inversa significativa entre as duas variáveis.

**Palavras-chave:** bullying escolar, habilidades sociais, Cisneros autotest bullying, escala habilidades sociais

## ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ABSTRACT

RESUMO

INTRODUCCIÓN

### **CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

1.1 Situación problemática	2
1.2 Formulación del problema	6
1.3 Objetivos de la investigación	6
1.4 Justificación e importancia	7
1.5 Limitaciones	7

### **CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO**

2.1 Antecedentes de la investigación	10
2.1.1 Antecedentes nacionales e internacionales sobre acoso escolar	10
2.1.3 Antecedentes nacionales e internacionales sobre habilidades sociales	17
2.2 Bases teórico-científicas	19
2.2.1. Delimitaciones conceptuales sobre acoso escolar	19
2.2.1.1. Violencia escolar	19
2.2.1.2. Acoso escolar	20
2.2.1.3. Tipos de acoso escolar	23
2.2.1.4. Protagonismo del acoso escolar	24
2.2.1.5. Acoso escolar entre varones y mujeres	25
2.2.1.6. Consecuencias del acoso escolar	26
2.2.1.7. Factores que influyen en el acoso escolar	27
2.2.2. Delimitaciones conceptuales sobre habilidades sociales	
31	
2.2.2.1. Definición de las habilidades sociales	31
2.2.2.1 Modelos teóricos de las habilidades sociales	34
2.2.2.2 Modelos explicativos de la falta de habilidades sociales	35
2.2.2.3 Problemas en la competencia social	36
2.2.2.4 Habilidades sociales en adolescentes	37
2.2.2.5 Componentes de las habilidades sociales	38

2.3 Hipótesis	40
2.3.1 Hipótesis General	40
2.3.2 Hipótesis Específicas	40
<b>CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO</b>	
3.1 Tipo y diseño de investigación	42
3.2 Población	42
3.3 Variables	43
3.4. Métodos e instrumentos de investigación	45
3.4.1. Escala de Habilidades Sociales (EHS)	45
3.4.2. Autotest de Cisneros de acoso escolar	48
3.5 Procedimiento de ejecución para la recolección de datos	53
3.5.1 Procedimiento de análisis estadísticos de los datos	54
<b>CAPÍTULO IV RESULTADOS</b>	
4.1. Características sociodemográficas de la muestra	57
4.1.1. Características de la muestra según sexo	57
4.1.2. Características de la muestra según grado	57
4.1.3. Características de la muestra según el tipo de familia	58
4.2. Análisis psicométrico del Autotest de Cisneros de acoso escolar	59
4.2.1. Validez	59
4.2.2.1. Validez de contenido	59
4.2.2.2. Validez ítem- test	62
4.2.2. Confiabilidad	63
4.2.2.1. Método de consistencia interna	63
4.2.3. Normas percentilares y de categoría	66
4.3. Análisis psicométrico de la escala de habilidades sociales	68
4.3.1. Validez	68
4.3.1.1. Validez de contenido	68
4.3.1.2. Validez ítem- test	73
4.3.2. Confiabilidad	75
4.3.2.1. Método de consistencia interna	75
4.4. Análisis de hipótesis de la variable acoso escolar	80
4.4.1. Prueba de normalidad de las variables	80
4.4.2. Acoso escolar en función a las variables sociodemográficas	81
4.5. Análisis de hipótesis de habilidades sociales	84
4.5.1. Habilidades sociales en función a las variables sociodemográficas	84



4.6. Contrastación de hipótesis general	86
---	----

## **CAPÍTULO V DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

5.1 Discusión	89
---------------	----

5.2 Conclusiones	94
------------------	----

5.3 Recomendaciones	96
---------------------	----

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## **ANEXOS**

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de las variables de estudio	45
Tabla 2	Descripción de la población según el sexo de los participantes	57
Tabla 3	Descripción de la población según grado	58
Tabla 4	Descripción de la población según tipo de familia	58
Tabla 5	Validez de contenido del Autotest de Cisneros de acoso escolar	59
Tabla 6	Validez de contenido del Autotest de Cisneros de acoso escolar según la prueba binomial	61
Tabla 7	Análisis de ítems del Autotest de Cisneros de acoso escolar	62
Tabla 8	Prueba de confiabilidad por el método de consistencia interna del Autotest de Cisneros de acoso escolar	63
Tabla 9	Análisis de confiabilidad para los ítems del Autotest de Cisneros de acoso escolar	64
Tabla 10	Análisis de confiabilidad para las dimensiones del Autotest de Cisneros de acoso escolar	65
Tabla 11	Normas percentilares para el Autotest de Cisneros de acoso escolar	66
Tabla 12	Normas de categorías para la calificación del Autotest de Cisneros de acoso escolar	67
Tabla 13	Prevalencia de acoso escolar	68
Tabla 14	Validez de contenido de la escala de habilidades sociales	69
Tabla 15	Ítems sin modificar y modificados de la escala de habilidades sociales	70
Tabla 16	Validez de contenido de la escala de habilidades sociales según la prueba binomial	73
Tabla 17	Análisis de ítems de la escala de habilidades sociales	74
Tabla 18	Prueba de confiabilidad para la escala de habilidades sociales	75
Tabla 19	Análisis de consistencia interna de los ítems de la escala de habilidades sociales	76
Tabla 20	Análisis de consistencia interna para las dimensiones de la escala de habilidades sociales	77
Tabla 21	Normas percentilares para la escala de habilidades sociales	78

Tabla 22	Normas de categoría para la calificación de la escala de habilidades sociales	79
Tabla 23	Prevalencia de las habilidades sociales en una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores según sexo	80
Tabla 24	Prueba de normalidad para las variables	81
Tabla 25	Comparación de la variable acoso escolar según sexo	82
Tabla 26	Frecuencia de las categorías del acoso escolar según sexo	82
Tabla 27	Comparación de la variable acoso escolar según grado	83
Tabla 28	Frecuencia de las categorías del acoso escolar según grado	83
Tabla 29	Comparación de la variable acoso escolar según tipo de familia	84
Tabla 30	Comparación de la variable habilidades sociales según sexo	85
Tabla 31	Comparación de la variable habilidades sociales según grado	85
Tabla 32	Frecuencia de las habilidades sociales según grado	86
Tabla 33	Comparación de la variable habilidades sociales según tipo de familia	86
Tabla 34	Prueba de Rho de Spearman para contrastación de la hipótesis general	87

## INTRODUCCIÓN

La problemática de acoso escolar es relativamente nueva en nuestro país. Fue solo hace algunos años que se dio a conocer este fenómeno por la difusión que se hizo a través de los medios de comunicación (radio, televisión, periódicos, etc.). Sin embargo, ello no define que el acoso escolar haya existido solo desde ese entonces.

A pesar de ser un tema nuevo en nuestro país, se han hecho muchas investigaciones desde su aparición, respecto a sus causas, consecuencias, incidencia, niveles, etc. Lo que ha ayudado a conocer cuánto puede afectar este fenómeno en las escuelas, especialmente en aquellas que pertenecen al sector público, debido a la poca supervisión, a la falta de personal y a la falta de compromiso de los padres de familia respecto a la educación de sus hijos. Ello trasciende significativamente en el desarrollo personal, social y escolar de los adolescentes, ya que llegan a pensar y sentir que no son importantes para sus padres, lo que desencadena el desarrollo de conductas desadaptativas, déficits en sus interacciones, rechazo a sus pares, bajo rendimiento académico, baja autoestima, etc.

El desarrollo de las habilidades sociales conforma un aspecto muy importante en el ámbito educativo, social y psicológico. Las habilidades sociales constituyen la formación de relaciones interpersonales saludables en la sociedad. Nadie nace con habilidades sociales, éstas se aprenden a lo largo de la vida, pero su base se encuentra en la familia. La familia es la encargada de brindar los modelos de conducta adaptados y aceptados socialmente, que ayuden a los miembros a obtener el éxito social que anhelan y a adquirir conductas pro sociales que hagan que nuestra comunidad sea cada día mejor.

Los padres cumplen un rol muy importante en la vida de los adolescentes, el cual se basa en la formación emocional, física y social del menor, quien se encuentra inmerso en el ambiente familiar, en sus valores, costumbres, educación, desarrollo de habilidades, percepción y demás características propias del núcleo familiar en el cual se va a desarrollar.

En los casos en los que la familia no cumple un rol positivo en la formación emocional del individuo, éste se verá afectado en muchas áreas de su vida, principalmente en la manera en la que se relaciona o interactúa en su entorno social, debido a que la familia, como primer grupo social con quien tiene contacto el individuo, no ha cumplido con transmitirle las estrategias y métodos necesarios para que éste enfrente a la sociedad, la cual está cada día más compleja y perdida.

Este estudio busca demostrar que el nivel de acoso escolar está asociado, en gran medida, al desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes. Ello significa que, si como adultos nos enfocamos en enseñarles a los más jóvenes sobre la importancia de la empatía, asertividad, saber escuchar, saber comunicar nuestros sentimientos adecuadamente, etc. entonces la violencia en las escuelas disminuirá, de tal modo que los estudiantes sabrán alertar a tiempo sobre las conductas violentas de sus compañeros, o en casos extremos, sabrán enfrentarlas asertivamente.

La presente investigación consta de cinco capítulos, los cuales se dividen de la siguiente manera: En el capítulo I, se plantea la situación problemática junto a la formulación del problema a tratar; también se detallan los objetivos, el general y los específicos, así como la importancia de la investigación y las limitaciones que se presentaron a lo largo del proceso de ejecución del estudio. En el capítulo II, se presenta el marco teórico junto a las investigaciones relacionadas a las variables de estudio acoso escolar y habilidades sociales.

En el capítulo III se detalla el diseño metodológico del estudio, el tipo de diseño en base al cual se hizo la investigación, la población a la que va dirigida el estudio y a la que se le aplicaron las pruebas psicológicas; también las hipótesis planteadas a cerca de la investigación.

En el capítulo IV se describen los resultados de la aplicación de los instrumentos Escala de Habilidades Sociales y Autotest de Cisneros de Acoso Escolar en una población de 805 alumnos. Finalmente, en el capítulo V se precisan la discusión de los resultados en contraste con los antecedentes de investigación de las variables estudiadas, las conclusiones del trabajo completo y las recomendaciones a seguir para futuras investigaciones en relación a ambas variables.

# **CAPÍTULO I**

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **1.1 Situación problemática**

La adolescencia representa un periodo de transición del desarrollo de los seres humanos en el que se vivencian experiencias múltiples, diferentes y singulares que enriquecen el aprendizaje de nuevas formas de asumir responsabilidades que van de la mano con la búsqueda de identidad, libertad, autonomía y verdad. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2011a).

Los adolescentes consideran importante desarrollar un sentido de aceptación y pertenencia de un grupo social. En un inicio, este grupo vendría a ser la familia, ya que es la encargada de formar la identidad de sus miembros, sus valores, principios y habilidades sociales de acuerdo a los estilos de crianza que asuman. Después de la familia, la inclusión de los adolescentes en la sociedad se amplía a las diferentes entidades sociales a medida que avanzan en su independencia. Es por eso que el rol que cumplen las escuelas como encargadas de formar y educar a los adolescentes a nivel social y cultural, es significativo. Es en las escuelas donde se promueven los comportamientos correspondientes a los roles señalados según prácticas definidas o estereotipadas. Las escuelas también tienen la responsabilidad indirecta de construir una ideología cultural que promueva la equidad entre los derechos de hombres y mujeres, con el fin de que éstos sean reconocidos y respetados (Unicef, 2011b).

En las entidades encargadas de registrar las denuncias sobre casos de violencia en las escuelas de cada país, se siguen reportando casos de maltrato psicológico, castigos corporales y abuso sexual. (Unicef, 2011c). En el Perú, la entidad encargada de registrar los casos de violencia y abuso en las escuelas, es el Ministerio de Educación, a través de su portal de denuncias llamado síseve, que fue creado con el propósito de ayudar a identificar las circunstancias de maltrato en la población estudiantil, e informar al país que cualquier



tipo de violencia causa dolor, daño y humillación para la víctima, llegando a afectar su aprendizaje, su desarrollo y su futuro. En él, también se ha observado un intenso crecimiento en los registros de acoso escolar en los últimos cinco años, en los que se ha registrado un aproximado de 19, 157 casos de agresiones entre escolares. Más de diez mil casos reportados hacen referencia a agresiones físicas, mientras que alrededor de 2,500 son por violencia sexual. Lo lamentable de esta situación, es que en el 44% de los casos los agresores fueron identificados como autoridades o personal docente de los centros educativos (Minedu, 2018).

En las escuelas, el acoso escolar es parte de una problemática social y de salud que han generado una situación de preocupación y alerta para la sociedad. En los últimos años se ha reconocido su importancia en el ambiente educativo ya que influye significativamente en la formación tanto académica como personal de los adolescentes.

Benítez y Justicia (2006) señalaron que el maltrato entre iguales es un problema en los centros educativos y sus consecuencias afectan a toda la comunidad educativa, directa e indirectamente debido a los efectos que se derivan de éste.

En el 2016, la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (Unesco), extrajo información estadística de la Red Social U-Report de Unicef sobre una encuesta que medía el acoso escolar en aproximadamente 100,00 jóvenes de 18 países. Los resultados de dicha encuesta fueron sorprendentes, ya que mostraron que más del 70% de jóvenes en el mundo, alguna vez, ha sido víctima de acoso debido a su apariencia física, género u orientación sexual y origen étnico. Así mismo, la Red Social U-Report, de Unicef, publicó las cifras mencionadas en su informe llamado Poniéndole fin al tormento: Abordando el acoso escolar desde el patio de la escuela hasta el ciberespacio (2016), donde se detectó que el hostigar verbalmente es lo más frecuente y se evidencia, aún más, en redes

sociales. Según dicho informe, el acoso escolar afecta directamente la salud física y emocional de la víctima, y en sus casos más graves, llega a provocar su muerte (Unicef, 2016). Irina Bokova, directora general de la Unesco, manifestó que el acoso escolar significa una grave violación del derecho a la educación para todos los afectados, y es visto como una realidad que aún no ha sido bien abordada (Agencia EFE, 2017).

Según cifras oficiales divulgadas por el sistema de reporte de casos de violencia escolar (siseve) del Ministerio de Educación al 2014, en el Perú, el acoso escolar afecta a unos 30 niños al día, y detectó que la población más vulnerable a sufrir la práctica de acoso escolar, son los estudiantes de secundaria de colegios de gestión estatal. Un estudio de la Universidad de Massachusetts, señaló que esta cifra representa la tasa más elevada de acoso escolar de Latinoamérica.

En el Perú, Lima es la provincia con mayor presencia de violencia escolar en sus colegios públicos (siseve 2017), debido a que cuentan con espacios muy amplios, pero con poco personal pedagógico, lo que limita la intervención de estos profesionales en situaciones de riesgo. Después de Lima, las ciudades con mayor presencia de violencia escolar son: Ayacucho (36%), Junín (35%) y Puno (31%). En base a los datos mencionados, también se encontró que el 52% de las víctimas de violencia escolar son mujeres, y el 48% son hombres. Como se puede ver, el margen de diferencia es muy estrecho (El Comercio, 2017).

El Instituto Nacional de Estadística e Informática junto al Ministerio de la Mujer a través de cifras publicadas por el Ministerio de Educación al 2017, también proporcionan datos, siendo estos que, 75 escolares de cada 100, manifestaron que alguna vez fueron víctimas de maltratos físicos y psicológicos por sus compañeros de aula. Del total de

estudiantes mencionados, el 71.1% denunció haber sufrido violencia psicológica, y un 40,4% haber sufrido agresiones físicas.

Arévalo, Tomás y Mendoza (2004) consideran que el maltrato entre iguales, la violencia escolar y muchos otros problemas que surgen en las escuelas tienen mucha relación con la carencia de habilidades sociales. Gran parte de las dificultades de las personas en su vida cotidiana se relacionan a la carencia de estas habilidades; si no podemos llevar una buena relación con las personas que nos rodean (familia, pareja, amigos, etc.), entonces no podremos tener una vida saludable.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1997) hace uso del concepto de habilidades a modo de estrategia, con el fin de prevenir diversas problemáticas asociadas a la salud, como son el abuso en el consumo de sustancias psicoactivas, la promiscuidad sexual, entre otros. Las habilidades para la vida se basan en el desarrollo de las habilidades comunicativas, indispensables para experimentar el estilo de vida que se lleva a cabo. Para la OMS, es habitual considerar que las habilidades sociales y habilidades para la vida pueden ser utilizadas como un mismo término, ya que ambas se refieren a estilos semejantes de habilidades a desarrollar (Amaral, Maia y Bezerra, 2015).

Según la Organización Panamericana de Salud (OPS, 2001), las habilidades sociales hacen referencia a las destrezas necesarias de un individuo para poner en práctica conductas o comportamientos adaptados y aceptados por su entorno, al mismo tiempo para hacer frente con adecuada notoriedad las exigencias y desafíos que se presentan en la vida diaria.

Choque (2008), también considera que las habilidades sociales son un conjunto de destrezas que favorecen el desarrollo de conductas y relaciones saludables a nivel físico, psicológico y social. Establece que éstas tienen su origen en las motivaciones, los valores,

las conductas aprendidas y el desarrollo de un estilo de vida saludable; también son promotoras del desarrollo de factores protectores que mejoran las actitudes de los estudiantes frente a demandas o exigencias que surjan en su día a día en la escuela o en sus hogares, incluyendo el acoso escolar.

## **1.2 Formulación del problema**

¿Cuál es la relación entre acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores?

## **1.3 Objetivos de la investigación**

Objetivo general:

Determinar la relación entre acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.

Objetivos específicos:

- Identificar los niveles de acoso escolar en los adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.
- Establecer diferencias significativas de los niveles de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores, según sexo, grado y tipo de familia.
- Identificar los niveles de habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.

- Establecer diferencias significativas de los niveles de habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores, según sexo, grado y tipo de familia.

#### **1.4 Justificación e importancia**

Esta investigación es conveniente porque ayudará a reconsiderar la importancia de las habilidades sociales en el ámbito educativo y a identificar que la deficiencia de estas habilidades genera graves consecuencias en las interacciones en el ambiente educativo.

El tema de investigación es socialmente relevante porque los resultados obtenidos podrán ser utilizados para justificar la aplicación de programas de prevención e intervención en acoso escolar y programas de promoción de habilidades sociales para niños y adolescentes.

Para la correcta aplicación de los instrumentos, se adaptaron la escala de habilidades sociales (EHS) de Elena Gismero y el Autotest de Cisneros de acoso escolar, con el fin de que sean más claros y sencillos de responder para los estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas.

#### **1.5 Limitaciones**

Limitaciones para la investigación

a) Presentó limitaciones de tipo instrumental, ya que los instrumentos para medir las variables acoso escolar y habilidades sociales no estaban adaptados en la población establecida para la presente investigación.

b) Presentó limitaciones en el acceso a la muestra de estudio. Ello debido a que inicialmente, como investigadora, mi interés se basaba en comparar los resultados de la investigación de ambas variables de estudio en dos instituciones educativas, una de gestión pública y otra privada, sin embargo, a pesar de mis constantes intentos, no logré acceder a la población educativa de una institución privada por motivos estrictamente internos de la institución, y en consecuencia de ello, el presente estudio fue dirigido al centro educativo de gestión pública.

#### Limitaciones de la investigación

a) Presenta limitaciones de tipo sociodemográficas, ya que tanto los instrumentos utilizados, y las normas percentilares o baremos de la presente investigación, deben ser utilizados en poblaciones de características muestrales similares.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

## **2.1 Antecedentes de la investigación**

### **2.1.1 Antecedentes nacionales e internacionales sobre acoso escolar**

Estévez (2005) realizó una investigación que tuvo como objetivo analizar la relación de las variables: problemas de conducta violenta, problemas de victimización entre iguales, y rechazo escolar por los compañeros de clase. La muestra de su investigación estuvo conformada por 1068 escolares de ambos sexos en edades comprendidas entre 11 y 16 años en comunidades educativas de Valencia, España. Los instrumentos utilizados fueron, la escala de violencia escolar (grupo lisis), la escala de sintomatología depresiva (Radloff, 1977), la escala de estrés percibido (Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983), la escala de comunicación padres-adolescentes (Barnes y Olson, 1982), la escala de agresión entre cónyuges (grupo lisis), escala multidimensional de autoestima (Musitu, García y Gutiérrez, 1994), escala de apoyo percibido (Escholten, Lieshout, Aken, 2001), escala de eventos y cambios vitales (McCubbin y Thompson, 1991), escala de actitud hacia la autoridad (Reicher y Emler, 1985), escala de evaluación del profesor (grupo lisis), cuestionario sociométrico (grupo lisis). En relación a los resultados de la investigación, evidenciaron que los problemas de comunicación de los adolescentes con sus padres se relacionan con el comportamiento violento en la escuela. Los resultados también mostraron que existe una relación significativa entre la comunicación negativa del adolescente con el padre y el ser víctima de maltrato escolar. En conclusión, las figuras materna y paterna son muy importantes en los problemas de conducta en los hijos; los problemas de comunicación familiar influyen en el hecho de que el hijo se convierta en víctima a manos de sus iguales y que estos problemas de acoso en la escuela agraven.

Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009) dirigieron una investigación que tuvo como finalidad identificar los factores de riesgo que promueven la violencia escolar severa en 736



alumnos de ambos sexos, entre 5° de primaria y 5° de secundaria de colegios particulares de la sierra de nuestro país (Cusco, Huancavelica y Ayacucho) a través de la aplicación de un cuestionario validado en estudios previos a su investigación. Los resultados indicaron que, el 47,4% de los evaluados manifestó haber sido víctima de violencia escolar. Del total de estos, el 10,6% denunció acoso escolar grave o severo. Amemiya, Oliveros y Barrientos encontraron que la violencia escolar severa está íntimamente asociada a la reacción de los padres cuando identifican el hecho, a la continuidad de las amenazas a pesar de haberlas denunciado, a la presencia de delincuentes en el colegio y a poseer características físicas identificadas como defectos.

Dueñas y Senra (2009) realizaron un estudio que tuvo como finalidad analizar el acoso escolar y su incidencia en las habilidades sociales de 91 estudiantes de secundaria de ambos sexos, de edades entre 13 y 14 años y comparar estos resultados en dos instituciones educativas de Madrid, España. Para medir las variables, usaron el cuestionario de acoso y violencia escolar (AVE) de Piñuel y Oñate (2006) y la escala de habilidades sociales (EHS) de Elena Gismero González (2002). Encontraron que un 90% de los participantes se ha sentido acosado algunas veces mientras que solo un 10% no se ha sentido nunca acosado. En relación a las habilidades sociales, encontraron una diferencia mínima en la media de los resultados entre hombres y mujeres. También identificaron porcentajes más elevados en los resultados de las mujeres en los factores de autoexpresión de sentimientos o emociones en situaciones sociales, sin embargo, los hombres obtuvieron porcentajes más elevados en la defensa de sus derechos y en poner un límite a sus interacciones. Finalmente, Dueñas y Senra concluyeron que las habilidades sociales se identifican como factores protectores para prevenir el acoso escolar y que éste se intensifique.

Muro (2010) realizó una investigación cuyo objetivo se basó en la descripción de los niveles de cólera y los indicadores de acoso escolar en 263 estudiantes de ambos sexos de edades entre 13 y 17 años de una institución educativa religiosa, ubicada en San Martín de Porres, Lima, Perú. Para medir las variables mencionadas se valió del inventario multicultural de expresión de la cólera-hostilidad (Imech) y el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (Ortega, Mora-Merchán y Mora). En los resultados logró identificar que las mujeres poseen un porcentaje más elevado en las escalas de cólera rasgo, contenida y control de la cólera. Respecto al acoso escolar, encontró que solo un 6,1% de evaluados se identificó sin problema con uno de los roles de dicho fenómeno, mientras que el 40,7% manifestó no tener ninguna relación con ello. También halló que el 53,2% estaba propenso a iniciar en el acoso escolar. Finalmente, Muro concluyó que existen diferencias significativas entre el sexo del evaluado y sus niveles de cólera rasgo, contenida y control de la cólera; también que existe una correlación significativa entre la edad del evaluado y su nivel de cólera estado.

Sáenz (2010) desarrolló una investigación con el objetivo de comprender los síntomas depresivos y el acoso escolar en 350 estudiantes de ambos sexos de 1° a 3° de secundaria, de una institución educativa religiosa ubicada en San Martín de Porres, Lima, Perú. Para la evaluación de las variables utilizó el inventario de depresión infantil (CDI) y el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (Ortega, Mora-Merchán y Mora). Los resultados de su estudio demostraron que la presencia de síntomas depresivos está condicionada a la incidencia de acoso escolar, sin embargo, en su muestra de estudio no encontró porcentajes significativos de estudiantes con síntomas depresivos, lo que significa que su salud mental es estable. Ello también demuestra que el porcentaje de la presencia acoso escolar es mínimo en el grupo de evaluados.

Valdivia (2012) dirigió un estudio cuyo objetivo fue definir la relación entre bullying y rendimiento académico en 230 estudiantes varones de 1° a 4° año de secundaria, de un colegio privado en la ciudad de Arequipa, Perú. Valdivia utilizó el test de evaluación de la agresividad entre escolares Bull-s, que identifica la dinámica de agresión y víctima, y para el rendimiento académico se usaron los registros de notas. En los resultados mostró la presencia de bullying en un 25.7%, sin embargo, aquellos alumnos que están inmersos en el bullying en comparación con los no inmersos, tenían un rendimiento académico similar, por lo que concluye existe una relación baja entre el bullying y rendimiento académico.

Valdés, Yáñez, Carlos (2012), realizaron un estudio sobre las diferencias que pueden existir entre grupos de estudiantes involucrados en el fenómeno del bullying. Agruparon a las víctimas, agresores-víctimas y agresores, con el objetivo de identificar si las variables problemas de adaptación psicosocial, clima familiar y autoconcepto social influyen en los grupos formados. Su muestra de estudio estuvo compuesta por 937 estudiantes de nivel secundaria, de ambos sexos y de diferentes colegios del sur de México. Para medir las variables aplicaron el cuestionario de caracterización de la violencia, de Valdés et al. (2012), la escala de clima familiar de Moos et al. (1984) adaptada por Valdés et al. (2012) y la escala de autoconcepto social de Yáñez, Valdés y Vera (2012). En los resultados de su estudio hallaron que sí existen diferencias entre los grupos de estudiantes respecto a las variables en cuestión. El grupo de agresores tiene un mayor porcentaje de autoconcepto social a diferencia del grupo de agresores-víctimas, quienes poseen un porcentaje más bajo en esta variable. En el último grupo mencionado, también encontraron que puntúan alto en relación a la variable problemas de adaptación psicosocial, a diferencia del grupo de víctimas, quienes puntúan más bajo en dicha variable. En relación a la variable clima familiar, encontraron que las víctimas poseen un clima familiar más favorable en comparación a los agresores-víctimas, quienes con sus resultados demostraron convivir en un clima familiar insano.

Villacorta (2013) realizó un estudio cuyo objetivo fue identificar la incidencia de acoso escolar y determinar su relación con el rendimiento académico en 95 estudiantes de ambos sexos de 3° y 5° de secundaria del colegio Juan de Espinoza Medrano, ubicado en Lima, Perú. Para la evaluación de dichas variables utilizó el Autotest de Cisneros de acoso escolar y los registros de notas finales de los estudiantes. Los datos que obtuvo durante el proceso de evaluación resultaron que el 88.4% de los evaluados presentaban un nivel bajo de acoso escolar, lo que significó que la incidencia de este fenómeno no era significativa en dicha institución. Respecto a la relación entre ambas variables (acoso escolar y rendimiento académico), concluyó que no existe, por lo tanto, el acoso escolar no influye en el rendimiento académicos de los estudiantes.

Quispe (2015) realizó un estudio cuyo objetivo fue conocer la prevalencia de bullying y los factores que se asocian a las víctimas, en una muestra de 1029 estudiantes de ambos sexos, en edades que oscilaban entre 11 y 18 años, de diferentes instituciones educativas ubicadas al sur de Lima, Perú. Para la recogida de datos, usó la escala Cisneros y un cuestionario de factores asociados al bullying ad hoc. En sus resultados logró identificar la prevalencia del bullying en un 26.6%. El distrito con menos presencia de este fenómeno, fue Lurín, con un 19.9%. El distrito con mayor presencia de acoso escolar fue Villa el Salvador, con un 30.6%. También pudo definir algunos factores de riesgo, que en estos casos fueron: ser del sexo masculino, haber nacido en alguna provincia del Perú y la falta de control de las autoridades educativas. Como factor protector halló la comunicación asertiva entre los adolescentes y sus familias.

El estudio de Apaza (2014) tuvo como objetivo determinar los factores de riesgo y la incidencia del bullying en 122 estudiantes de ambos sexos de educación primaria de edades entre 9 y 11 años en la institución educativa 40048 Antonio José de Sucre, Arequipa. Perú.

La prueba que utilizó para analizar la variable bullying fue el Autotest de Cisneros. Los resultados de la investigación fueron que los factores que determinan el bullying son psicológicos y sociales. La incidencia se manifiesta a través de las 2/3 partes de los estudiantes quienes refieren hacer uso de las prácticas de bullying. En esa institución los factores determinantes del bullying son los familiares y psicológicos.

Díaz (2014) realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar si el acoso escolar se relacionaba con las dimensiones del autoconcepto, en una muestra de 686 estudiantes mujeres de 1° a 5° año de secundaria de dos colegios diferentes ubicados en Lima, Perú. Para analizar las variables mencionadas, utilizó el test de bullying y la escala de autoconcepto forma 5 (AF5) de Musitu G. García. El total de alumnas encuestadas fue de 686. El 18,33% de ese total manifestaron haber sido víctimas de acoso escolar en cierta medida. También encontró que el 68,69% de alumnas se identificaban como observadoras de los maltratos hacia sus compañeras, y que el 41,3% de ellas había presenciado situaciones de abuso o violencia hacía menos de un mes. Por otro lado, el porcentaje encontrado de agresoras fue de 21,2%. Debido a los resultados anteriores, Díaz concluyó que el acoso escolar está relacionado a la dimensión social y familiar del autoconcepto y que, de las ocho dimensiones de éste, seis están relacionadas a las probabilidades de ser una víctima de bullying o acoso escolar.

Díaz (2015) realizó un estudio que tuvo como objetivo establecer la relación entre bullying y proyecto de vida. Para ello dirigió su investigación en 300 estudiantes de ambos sexos de educación secundaria entre las edades de 12 y 17 años del colegio experimental de aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Para la evaluación de las variables aplicó los cuestionarios sobre bullying y otro sobre proyecto de

vida. El trabajo de investigación concluyó que el bullying se relaciona con el proyecto de vida limitando las expectativas de los estudiantes en relación a su futuro.

Paredes (2016) realizó un estudio sobre acoso escolar y clima familiar, y su objetivo era establecer la existencia de una relación entre ambas variables. Su muestra estuvo conformada por adolescentes de edades entre 13 a 16 años, estudiantes de instituciones educativas de Huaycán, distrito de Ate Vitarte, Lima – Perú. Los instrumentos que utilizó para medir las variables en su muestra fueron el Autotest Cisneros de acoso escolar de Piñuel y Oñate, y la adaptación para el Perú de la escala del clima social en la familia de Moos por Ruiz y Guerra. En sus resultados, mostró que sí existe una relación de tipo inversa y muy significativa entre el acoso escolar y el clima social familiar.

Álvarez (2016) dirigió una investigación cuyo objetivo era determinar la relación entre en el protagonismo de acoso escolar y las habilidades sociales en una muestra de 1000 estudiantes de ambos sexos de 1° a 3° año del nivel secundario en dos instituciones educativas estatales del distrito de Ate, Lima - Perú. Para medir las variables utilizó el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales de Ortega y Mora (2000) y la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein (1983). Resultó que tanto los agresores como los espectadores contaban con un nivel medio en las primeras y avanzadas habilidades sociales y las víctimas contaban con un nivel bajo en estas áreas. Tanto agresores, víctimas y espectadores contaban con un nivel medio de las habilidades para hacer frente al estrés y con un nivel bajo en las habilidades de planificación. Llegó a la conclusión que existe una relación inversa entre el protagonismo de acoso escolar y las habilidades sociales en adolescentes ya que el riesgo de participación como víctima y espectador en el acoso escolar aumenta cuanto más bajo sea el nivel de habilidades sociales.

### **2.1.3 Antecedentes nacionales e internacionales sobre habilidades sociales**

Arancibia y Péres (2007) realizaron una investigación con el objetivo de elaborar y aplicar un programa que ayude a intensificar la autoeficacia en habilidades sociales en adolescentes de una unidad educativa fiscal de la ciudad de la Paz, Bolivia. La muestra estuvo conformada por 38 adolescentes del sexo femenino, divididas en dos grupos, cuyas edades oscilaban entre 16 y 18 años. Los instrumentos utilizados fueron la escala general de autoeficacia L\_S y la escala de autoeficacia social, previamente adaptadas en su país. También hicieron uso del test analógico de simulación (TAS). En los resultados obtenidos observaron que, aunque el grupo 1 (con menores niveles de autoeficacia), logró un incremento importante en sus resultados al finalizar el programa, no logró superar los resultados del grupo 2 (con mayores índices de autoeficacia). Concluyeron que las personas que poseen menores niveles de autoeficacia, a pesar que pasen por un proceso de entrenamiento para incrementarla, no podrán superar a aquellas personas que poseen altos niveles de autoeficacia y al ser entrenadas incrementarán aún más sus niveles. Con ello logran demostrar que los niveles de autoeficacia tienen una importante influencia en cada individuo y que ésta actúa como un mecanismo regulador de las habilidades sociales.

Eceiza, Arrieta y Goñi (2008) dirigieron una investigación con el objetivo de confirmar la mayor o menor pertinencia de clasificar las habilidades sociales diferenciándolas por su naturaleza mediante la creación de un nuevo instrumento, en función de distintos contextos de interacción social. Realizaron un estudio que tenía como objetivo reafirmar la opción de clasificar a las habilidades sociales según su naturaleza, a través de la creación de un nuevo instrumento de evaluación. Su muestra de estudio la conformaron 358 alumnos de 1° a 3° grado de escuelas pertenecientes a las ciudades de Bilbao, Donostia y

Vitoria/Gasteiz. La mayor parte de la muestra estaba conformada por mujeres (311) y el monto restante eran hombres pertenecientes a la ciudad de País Vasco, España.

Los instrumentos utilizados en la evaluación fueron el cuestionario de dificultades interpersonales (CDI) elaborado exclusivamente para realizar esta investigación, y el test de autoverbalizaciones en la interacción social, de los autores Glass, Merluzzi y Biever y Larzen en 1982. Los resultados de su investigación mostraron que los individuos con altas habilidades sociales presentaban una mayor frecuencia de autoverbalizaciones positivas en comparación a los individuos con bajas habilidades sociales. En base a ello, concluyeron que la prueba CDI es un instrumento válido y pertinente para evaluar las habilidades y dificultades en las relaciones interpersonales, con el fin de plantear programas de intervención útiles para tratar los problemas identificados en dicha materia.

Amaral, Maia y Bezerra (2015) desarrollaron una investigación con el objetivo de determinar cómo influyen las habilidades sociales en el comportamiento infractor en los adolescentes. El estudio fue de tipo caso control. La muestra que utilizaron estuvo conformada por 203 adolescentes hombres de 15 a 17 años, quienes fueron distribuidos en casos acompañados por el Centro de Asistencia Social (Creas) y el Ministerio Público en la ciudad de Ceará, Brasil. Los resultados de su investigación mostraron que el comportamiento infractor está altamente asociado al hecho de que el individuo estudie o no, al consumo de sustancias psicoactivas (drogas) y a la ansiedad o elevada dificultad de respuesta en ciertas habilidades sociales para el infractor. Los autores concluyeron que las habilidades sociales actúan no solamente como factor protector, sino también como factor de riesgo si son escasas o deficientes, porque varían según el vínculo y la resiliencia individual en el contexto social. La presencia de las habilidades sociales y resolución de problemas pueden verse como factores protectores contra la acción infractora.



Mamani, García, Calsina y Yapuchura (2015) elaboraron una investigación que tuvo como objetivo conocer la correlación existente entre las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de 606 estudiantes de ambos sexos de tres áreas académicas: ingenierías, biomédicas y sociales de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú. Para la evaluación, utilizaron una encuesta con la escala de lickert, Los resultados del estudio de Mamani, García, Calsina y Yapuchura mostraron que existe correlación entre las dos variables de estudio, cuyas categorías sobresalientes fueron: ser cortés y amable con los demás, interés en su sinceridad, desarrollo de una red de compañeros y amigos, cooperación y compartimiento con sus amigos y la honestidad al transmitir sus ideas. De esta manera, afirmaron que los estudiantes poseen habilidades sociales y hacen un adecuado uso de la comunicación interpersonal.

Pizarro (2016) desarrolló un estudio que tuvo como objetivo determinar la influencia del clima social familiar en las habilidades sociales en adolescentes trabajadores de dos escuelas públicas de Lima, Perú. La muestra estuvo conformada por 123 estudiantes de edades entre 12 a 14 años. Los instrumentos utilizados fueron la escala del clima social familiar (FES) y la escala de habilidades sociales (EHS). Llegó a concluir que existe una relación moderada entre ambas variables de estudio.

## **2.2 Bases teórico-científicas**

### **2.2.1. Delimitaciones conceptuales sobre acoso escolar**

#### **2.2.1.1. Violencia escolar**

Abraham y Grandinetti (1997, citados por Lavena, 2002) hacen una definición de la violencia escolar como toda acción o conducta agresiva a través de la cual un sujeto o un grupo de sujetos usa la fuerza física, armas o coacción psíquica o moral contra sí mismo,

contra otros objetos o contra otra persona o grupo, lo que ocasiona daños o la total destrucción del objetivo, atentando contra los derechos de los agredidos en la comunidad escolar.

En el estudio de Paredes (2016) sobre acoso escolar, hace referencia a cinco tipos de violencia escolar:

- Bullying: agresiones de tipo verbal y/o física (empujar, dar patadas o puñetes, etc.), robar propiedades personales sin hacer uso de la fuerza.
- Acoso físico y sexual: burlarse del color de piel u origen de la persona, intimidar con la mirada, acosar sexualmente, implicarse en conflictos raciales y étnicos.
- Daño relativo a las propiedades: dañar o romper los objetos personales, destrozar las cosas vandálicamente, robar algo por la fuerza.
- Violencia física grave: amenazar con un arma, dañar con un objeto afilado, golpear en la cabeza con un objeto contundente.
- Violencia antisocial: Intimidar con un grupo o pandilla, hostigar a una persona bajo los efectos de sustancias psicoactivas.

#### **2.2.1.2. Acoso escolar**

El acoso escolar o bullying, conocido como maltrato entre iguales por el abuso de poder u hostigamiento escolar, es un subtipo de agresión que tiene su origen primordialmente, en las instituciones educativas y sucede entre el propio alumnado (Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson, Ugo y Zamalvide, 2006).

Dan Olweus fue el que se inició en la materia de acoso escolar, y en 1991 explicó que cuando una persona es víctima de acoso escolar se encuentra totalmente expuesta a

acciones negativas de uno o más de sus compañeros continuamente y durante un tiempo. Cuando se refiere a acciones negativas, indica sobre la intención del agresor de causar daño, herir o incomodar a otra persona. Además, plantea que el agresor abusa de un poder, sea éste real o imaginario, y que existe la intención de ocasionarle daño a la víctima, así como también la de obtener algunos beneficios de ella, sean materiales, sociales o personales (Olweus, 1998).

Existen diferencias físicas y psicológicas muy resaltantes entre el agresor y la víctima. Las diferencias físicas son fáciles de identificar, ya que el agresor, cuando es hombre, es más fuerte, de mayor edad y con mayor experiencia en conflictos; la diferencia psicológica reside en la fortaleza psicológica del agresor y su desempeño de un papel preponderante y dominante en su grupo; a su vez, la víctima suele encontrarse aislada socialmente. Sin embargo, entre mujeres agresoras y víctimas, no se presentan diferencias físicas significativas, solo psicológicas (Olweus, 1991).

Según Olweus (1998), para que el comportamiento exhibido pueda ser definido como maltrato, debe cumplir ciertos criterios.

El maltrato debe caracterizarse por:

- Desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, donde el agresor abusa de su posición grotesca y oportunista para hacer uso de un privilegio ilegítimo en contra de las debilidades del agredido.
- La continuidad del maltrato, presentándose al menos una vez por semana en un periodo aproximado de seis meses.
- El propósito de las agresiones, las cuales van acompañadas de la búsqueda de algún beneficio, sea personal, social o material.

- La intención de dañar a la víctima.

Según Serrano (2006) nos referimos a acoso escolar o bullying cuando la víctima presenta lo siguiente:

- Se siente intimidada constantemente por su agresor o agresores.
- Se siente excluida del grupo social.
- Percibe al agresor como más fuerte en comparación al resto.
- Las agresiones que sufre son cada vez de mayor intensidad.
- Las agresiones suelen ocurrir en privado.

Cabe mencionar que estos episodios de violencia, con frecuencia, ocurren dentro de las escuelas (aulas, patio, baños, auditorios, etc.), en los alrededores y durante la programación de actividades extraescolares. Los actos de violencia mencionados son comportamientos repetitivos que incluyen hostigamiento e intimidación a la víctima, y sus consecuencias inciden en el aislamiento y la exclusión social del individuo afectado (Olweus, 1997).

La problemática no solo gira en torno a las constantes agresiones y victimizaciones de los individuos, si no que cuando uno de ellos es agredido de forma continua, tiende a expandir la percepción hostil del maltrato hacia el ambiente escolar en general, generando estados de ansiedad, aislamiento, deserción escolar e incluso pérdida del interés por aprender (Cerezo, 2001).

Además, Piñuel y Oñate (2016) señalan que el objetivo principal del acto de acosar es intimidar, amedrentar, reducir y consumir emocional e intelectualmente a la víctima, con el fin de conseguir buenos resultados para los acosadores y poder satisfacer su necesidad de

agresión y destrucción. En algunos casos, los acosadores se rodean de un grupo que impulsa y favorece la conducta agresiva de hostigamiento.

### **2.2.1.3. Tipos de acoso escolar**

Según Björkqvist (1992, citado por Valdivia, 2012) los tipos de hostigamiento más resaltantes se clasifican en:

a) Directo:

- Verbal: Ocurre con la aparición de sobrenombres e insultos; menosprecian a la víctima en público o se burlan resaltando algún defecto físico o de actitud.
- Físico: Ocurre con golpes de puñetazos, patadas, empujones, agresiones con objetos, gestos obscenos. Este tipo de conducta agresiva se presenta más frecuentemente en el sistema de educación primaria.

b) Indirecto:

- Verbal: Ocurre a través de rumores o comentarios inciertos sobre la víctima. Los rumores tienen como fin descalificar y humillar a la víctima y que los compañeros terminen excluyéndolo de sus grupos.
- Físico: Ocurre cuando destruyen las pertenencias de la víctima. Esto se da de manera “anónima”.

Avilés (2002) plantea, aparte del maltrato físico y verbal, el maltrato psicológico y social.

El maltrato psicológico se evidencia a través de acciones dirigidas a reducir la autoestima de la víctima y provocar un efecto de inseguridad y temor. En todas las formas de maltrato está presente el componente psicológico.

El maltrato social tiene como objetivo aislar a la víctima del grupo de estudiantes y que ésta sea excluida en su totalidad por el aula.

#### **2.2.1.4. Protagonismo del acoso escolar**

Ortega y Mora (2000) diferencian tres roles que definen a los protagonistas o participantes en el acoso escolar:

##### a) Agresores

Los alumnos agresores suelen ser del sexo masculino, caracterizados por tener mayor fuerza física en comparación a sus víctimas; generalmente suelen haber repetido algún curso y estar menos relacionados con las actividades escolares. (Landázuri, 2007).

También se ven identificados por ser líderes y tener poder, control y dominio hacia los otros alumnos.

##### b) Víctimas

Las víctimas pasivas, con frecuencia, poseen niveles bajos de autoestima y la interiorización de problemas de ansiedad y/o depresión. También suelen tener pocos amigos con los que se identifican, ya que tienden a sentirse rechazadas y aisladas por sus compañeros (Olweus, 1993).

Las víctimas de tipo provocativas, suelen manifestar rasgos de conducta hiperactivos, con un fuerte temperamento y actitudes agresivas. Necesitan más tiempo para ser aceptadas por sus compañeros, la mayor parte de sus intentos por interactuar son ineficaces, lo que denota carencia de habilidades sociales y contribuye en agravar sus problemas de maltrato (Perren y Alsaker, 2006).

Debido a las características mencionadas de las víctimas pasivas y provocativas, es que Troy y Sroufe (1987) plantean que las víctimas se muestran más vulnerables en ciertos

aspectos, ya que se manifiestan como personas que necesitan más atención en comparación con los demás.

c) Espectadores

Su participación puede ser activa con el agresor, o pasiva sin participar en el maltrato, pero lo conoce y lo acepta (Calvo y Ballester, 2007). Este supuesto rol silencioso que cumplen los espectadores, se debe, en gran medida, al temor de terminar siendo las víctimas (Sáenz, 2010).

Según una investigación que realizó Benítez (1998) en dos centros de atención preferente de educación primaria, secundaria y en un curso de 1º ciclo de pedagogía, más de un 60% de alumnos son espectadores; de acuerdo a ese porcentaje, un 16,9% no hace nada para ayudar a la víctima, un 12,97% intenta hacer algo, pero no resulta, y un 17,6% intenta hacer algo y los resultados son positivos.

#### **2.2.1.5. Acoso escolar entre varones y mujeres**

Existe una tendencia a que los varones estén más expuestos al acoso escolar que las mujeres. Esto se debe a que nuestra sociedad tiende a relacionar más el acoso con los ataques físicos y verbales. Sin embargo, se ha comprobado que, si bien los varones hacen uso del maltrato directo físico y/o verbal hacia sus pares, entre las mujeres el maltrato se efectúa más a nivel indirecto. El maltrato o acoso escolar de tipo indirecto se caracteriza por ser más sutil y poco visible. Consta de difamaciones, rumores, manipulación de las relaciones de amistad, entre otros (Olweus, 1993).

A pesar de que la incidencia del maltrato entre mujeres se da en un ligero menor porcentaje que en varones, ello no significa que no es necesario atender a los problemas que surgen entre ellas. Es importante reconocerlos para así poder tomar medidas de prevención

e intervención, tanto si son las mujeres las que se vieron sometidas a estas agresiones o si actúan como agresoras (Olweus, 1998).

#### **2.2.1.6. Consecuencias del acoso escolar**

Entre las principales consecuencias podemos encontrar la exclusión social de los agresores y el desarrollo de la delincuencia. Todo ello debido a que, a lo largo del periodo de expresión de la violencia, se van afianzando las conductas antisociales que suelen reforzar los sentimientos de rechazo y de venganza de los agresores (Cerezo, 2009).

Además, el clima afectivo escolar de los grupos sociales va perdiendo de vista el desarrollo de actitudes positivas y promueven la falta de consideración hacia los demás y la lentitud y atraso en la efectividad de un clima educativo saludable (Roland y Galloway, 2002).

Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez (2005) afirman que, el fenómeno del acoso escolar tiene una amplia repercusión que afecta a toda la institución educativa y destruye la sensación de seguridad en ella.

#### **Consecuencias del acoso escolar en las víctimas y los espectadores**

En el caso de la víctima, las consecuencias son peores, ya que no tienen el control de la situación como lo tienen los agresores. Las consecuencias podrán manifestarse en el fracaso escolar y dificultades escolares, altos niveles de ansiedad continua y anticipatoria, temor extremo a ir al colegio, temor a correr riesgos físicos, insatisfacción y la interferencia en el desarrollo de una personalidad segura, sana y estable (Quispe y Poma, 2015).



Olweus (1993) señala que los intentos de la víctima para defenderse haciendo uso de sus propios recursos puede generar consecuencias significativas en ella como es la disminución de los niveles de autoestima, aumento de los estados de ansiedad, e incluso desarrollo de cuadros depresivos que impidan que la víctima se incorpore a la comunidad escolar. Cuando el periodo de victimización se alarga, pueden empezar a manifestarse síntomas clínicos de importancia como la neurosis, histeria y depresión. En algunos casos las consecuencias terminan siendo mortales.

En el caso de los espectadores, ellos no permanecen ilesos en relación a los hechos de violencia; aprenden como deben comportarse cuando se enfrenten a situaciones injustas y se refuerza su postura egoísta e individualista en la que solo se preocupan por sí mismos y se desensibilizan ante el sufrimiento de otros a medida que van siendo parte de constantes conductas agresivas sin intervenir ni poder evitarlas, pero lo que es peor, empiezan a percibir como importante y respetable la conducta agresiva de los acosadores (Benítez, 1998).

#### **2.2.1.7. Factores que influyen en el acoso escolar**

- Factor familiar

Olweus (1998) plantea que en el interior del ámbito familiar existen tres de los cuatro factores considerados determinantes en el desarrollo de conductas agresivas.

a) Actitud emotiva de los padres o persona a cargo del menor.

Esta actitud es esencial durante los primeros años del niño. Es un factor protector si se desarrolla de forma positiva. Se refiere al afecto que se brinda en la familia, el sentimiento de amor, protección y confianza. Si se tiene una actitud negativa, de carencia

afectiva y desinteresada o agresiva, ello solo aumentará el riesgo de que el menor se convierta en una persona violenta en su entorno social a futuro.

b) Grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva del niño.

El comportamiento permisivo de los adultos o padres podría distorsionar la visión o percepción del menor sobre los límites que se deben tener en la sociedad. El sujeto debe aprender y tener claros los límites personales y sociales. Si esto no se da en el niño, entonces podría favorecer el desarrollo de reacciones agresivas como modelo de aprendizaje.

c) Métodos de afirmación de la autoridad.

La interiorización de las normas, reglas y límites a nivel personal y social, jamás deben instalarse en el niño a través del castigo físico o el maltrato emocional. Si se hace de esta forma, solo se difundirá más violencia en el futuro.

- Factor social

Mooij (1997) afirma que, a través de los medios de comunicación, principalmente de la televisión, es que los niños y niñas desarrollan nuevos aprendizajes sobre violencia infantil y juvenil. Éstos han logrado convertirse en un medio educativo informal, propalando contenidos inapropiados y que terminan siendo un factor de riesgo en la salud mental de los menores.

En las escuelas, el departamento de servicio social cumple un papel muy importante en la prevención de la mencionada problemática. En la comunidad, los servicios jurídicos o policiales también cumplen un rol fundamental en la prevención e

intervención del abuso. Los valores y las creencias que se forman en la familia y en la comunidad influyen, en gran manera, al explicar el problema de maltrato entre iguales.

- Factor personal

Olweus (1998) formula la idea de que ciertas características personales de los agresores podrían ser vistas como factores de riesgo para la conducta violenta de éstos con respecto a sus compañeros. La falta de control, la agresividad, las adicciones o el aprendizaje de conductas violentas en la infancia pueden explicar la aparición del acoso escolar, pero no son las únicas que pueden hacerlo.

Cerezo (2001) menciona que hay investigaciones en las que encontraron la existencia de ciertas particularidades personales que se ven asociadas a las conductas de los protagonistas del acoso escolar. En el agresor se ven rasgos psicóticos, y en las víctimas se evidencia tendencia a la introversión y niveles bajos de autoestima, lo que resulta que existen factores en la personalidad de los agresores, totalmente diferentes, pero asociados a las características de personalidad de las víctimas.

Las diferencias entre el agresor y la víctima no solo se establecen a nivel de personalidad, sino también a nivel físico. Entre las características físicas de las víctimas de acoso escolar, encontramos: el color de piel, estatura, peso, forma de hablar o gesticular, etc. Dentro de ellos existen elementos que pueden ser utilizados para ridiculizar a las víctimas. El hecho de que los agresores se fijen en las desviaciones externas de las víctimas como medio para dañarlas no significa que éstas sean las causas del acoso (Olweus, 1993).

- Factor escolar

García (2002), indica que la buena convivencia en las escuelas es fundamental en el desarrollo de un mejor aprendizaje de los estudiantes y de la aplicación de las estrategias más útiles de enseñanza de los docentes.

El acoso escolar o bullying manifiesta conductas de violencia, agresión e intimidación entre alumnos y esto se da en la escuela; en las aulas, baños, pasillos, patio de recreo, escaleras, entradas, salidas, etc. Esto va abarcando mayor lugar en la escuela a medida en que el acoso y la victimización se vayan consolidando a través de días, semanas o incluso años. Es una problemática que afecta significativamente la convivencia escolar, sin embargo, si frente a ello se trabajara de forma coherente y metódica los procesos de comunicación, interacción e integración pacífica entre alumnos, enfatizando, desde la infancia, en las habilidades sociales, entonces se lograría una mejor convivencia (Cerezo, 2009).

La convivencia escolar consiste, básicamente, en compartir, interactuar y aprender. El aprendizaje de habilidades sociales, valores y buenas prácticas de convivencia, son el cimiento del desarrollo de un futuro responsable de la sociedad (Benites, Carozzo, Horna, Palomino, Salgado, Uribe y Zapata, 2012).

Con el fin de evitar o reducir la excesiva cantidad de incidentes o sucesos relacionados a la violencia en la escuela, Olweus (1998) descubre una relación altamente significativa entre la presencia de docentes y la cantidad de problemas de agresión en las escuelas. Su idea se basaba en aumentar la cantidad de docentes que supervisan en periodos de descanso, de tal modo que así descende el número de incidentes entre escolares.

Henry (2000) propone que las particularidades de los centros de enseñanza contribuyen al desarrollo de comportamientos violentos en éstos. La cantidad excesiva de alumnado en las aulas, la ausencia de normas explícitas y claras y la conducta autoritaria y pocas veces democrática de los docentes, podrían favorecer la incidencia de acoso escolar en las escuelas.

### **2.2.2. Delimitaciones conceptuales sobre habilidades sociales**

Los seres humanos son animales sociales; es fundamental la comunicación interpersonal en la vida humana y prima en sus interacciones (Caballo, 2007). Durante toda la vida, los seres humanos viven en un continuo desarrollo y aprendizaje, tras el cual interactúan su medio ambiente y su genética. Por ello, resulta fundamental que el individuo desarrolle ciertas habilidades que le permitan crear relaciones interpersonales satisfactorias y efectivas con su medio social. El desarrollo social del ser humano inicia en su nacimiento; a partir de él, es muy importante la creación de vínculos afectivos para el posterior desarrollo social del individuo (Hidalgo y Abarca, 1994).

La conducta social constituye un aprendizaje continuo de modelos cada vez más complejos que incluyen aspectos afectivos, cognitivos, sociales y morales que se adquieren en un lento proceso de maduración y aprendizaje del medio social (Hidalgo y Abarca, 1994).

#### **2.2.2.1. Definición de las habilidades sociales**

Meichenbaum, Butler y Grudson (1981 citados por Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008), afirmaron que las habilidades sociales deben ser consideradas dentro de un determinado marco cultural, ya que los patrones conductuales van variando en las diferentes culturas, y dentro de una misma cultura obedeciendo de diversos factores (edad, educación, clase social,

etc.). Una conducta cuyo fin hace que sea considerada óptima o apropiada en una situación, puede ser inapropiada o desagradable en otra.

Por esa razón Linehan (1984, citado por Caballo, 2007) refiere que la conducta socialmente hábil debería determinarse según sus respuestas o resultados en una situación, en vez de su significado teórico. Es por eso que identifica tres tipos básicos de respuestas sociales:

1. La eficacia para lograr objetivos (eficacia de los objetivos).
2. La eficacia para mantener buenas relaciones con los demás en las interacciones (eficacia en la relación).
3. La eficacia para conservar una buena autoestima (eficacia en el respeto a uno mismo).

Se considera mucho más significativo que la conducta socialmente hábil resulte ser un reforzamiento positivo más a menudo que un castigo. Es importante evaluar tanto el actuar de la gente, como las reacciones que estas actitudes provocan en los demás.

Caballo (2007), reafirma lo publicado en su texto sobre habilidades sociales en 1986, donde consideró que la conducta definida como socialmente habilidosa, es un conjunto de actitudes que se emiten en un contexto de relaciones interpersonales, en las que se expresan sentimientos, deseos, derechos u opiniones de forma adecuada a la situación, primando el respeto hacia los demás. Este tipo de comportamiento, generalmente, resuelve problemas o minimiza la probabilidad de que se generen.

La definición de Goldstein (1989 citado por Bravo, Gonzáles, Pérez, Portocarrero y Ticlla, 2015) sobre las habilidades sociales, tiene mucha relación con lo mencionado por Caballo en 2007, ya que para él las habilidades sociales conforman un grupo de destrezas y

capacidades que mejoran el trato interpersonal y aportan estrategias para solucionar problemas emocionales en relación a lo social. Goldstein divide a las habilidades sociales por grupos, en los que es capaz de diferenciar desde las habilidades sociales básicas, hasta las de la siguiente manera:

- Grupo I: Primeras habilidades sociales: Saber escuchar, poder iniciar y continuar una conversación, saber cómo formular una pregunta, ser capaz de dar las gracias, presentarse y presentar a otras personas y hacer cumplidos a los demás.
- Grupo II: Habilidades sociales avanzadas: Ser capaz de pedir ayuda, participar en diversas actividades, dar y seguir instrucciones, ser capaz de disculparse, saber convencer a los demás, consensuar, ser cordial, etc.
- Grupo III: Habilidades relacionadas con los sentimientos: Conocer y expresar los propios sentimientos, esforzarse por comprender los sentimientos de los demás, saber expresar afecto, enfrentarse al enojo de otra persona, solucionar el miedo, auto-recompensarse.
- Grupo IV: Habilidades alternativas a la agresión: Saber pedir permiso, ser capaz de compartir, ser capaz de ayudar a los demás, saber negociar, tener autocontrol, evitar problemas con los demás, saber defender los derechos propios, etc.
- Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés: Poder hacer frente a las presiones de grupo, saber formular y responder quejas, solucionar la vergüenza, responder a la persuasión, superar al fracaso, saber prepararse para una conversación difícil, etc.
- Grupo VI: Habilidades de planificación: Ser capaz de tomar decisiones, saber identificar las causas de un problema, saber recoger información, poder establecer metas, poder concentrarse en una tarea, etc.

Por otro lado, Arón y Milicic (1994), en su programa de entrenamiento en habilidades sociales, rescatan la definición de Combs y Slaby, en la que se refieren a las

habilidades sociales como la habilidad de un individuo para interactuar con otros en una situación determinada, con un comportamiento valorado y aceptado socialmente y que resulte beneficioso para ambas partes.

En esta última definición se puede ver que se tienen en cuenta el contexto o ambiente en el que se da la situación y la aprobación social que la conducta podría recibir; también se consideran los beneficios personales o sociales de la transacción social.

### **2.2.2.1 Modelos teóricos de las habilidades sociales**

Caballo (2007) considera los modelos teóricos más importantes para explicar el origen de las habilidades sociales.

- Modelo derivado de la psicología social: Teoría de roles

Fernández y Carroble (1981 citados por Caballo, 2007) definen las habilidades sociales como una aptitud del sujeto que lo hace capaz de percibir, entender, descifrar y responder las diversas posturas sociales cuyo origen se basa en la observación del comportamiento del entorno e implica la aprobación de los roles propios y ajenos.

- Modelo de aprendizaje social

Este modelo propone que las habilidades sociales se adquieren según experiencias interpersonales directas o vicarias, y se mantienen o son reestructuradas por las consecuencias sociales de una conducta determinada. El refuerzo social se percibe como un incentivo para las conductas sociales. Considera que el aprendizaje de la conducta social se da a través del modelado. Los niños ven a sus padres interactuar con ellos y con otras personas, por lo cual aprenden ese estilo de interacción social. Tanto la conducta verbal y la



no verbal se pueden aprender de esa forma. El comportamiento de los demás refiere una retroalimentación para el individuo sobre su propio actuar. El desarrollo de las habilidades sociales en las personas, depende básicamente de la maduración y de las experiencias en la práctica de nuevos aprendizajes (Argyle, 1969 citado por Caballo, 2007).

- **Modelo cognitivo**

Manglulkar, Whitman y Posner (2001, citados por Caballo, 2007) en su enfoque de habilidades, plantean que las habilidades sociales se muestran a través de procesos cognitivos internos que son denominados habilidades socio cognitivas. Éstas se desarrollan desde la infancia en el medio ambiente.

Las habilidades socio cognitivas las componen las habilidades de resolución de conflictos interpersonales, las características del estilo atribucional, tanto en relación a la atribución acerca de la intencionalidad de la conducta de los demás, como a la causalidad de los hechos como (Kaplan, 1983, citado por Hidalgo y Abarca, 1994).

#### **2.2.2.2 Modelos explicativos de la falta de habilidades sociales**

Hidalgo y Abarca (1994), identificaron los modelos explicativos más importantes frente al déficit en el desarrollo de las habilidades sociales

- **Modelo de déficit de habilidades sociales**

Este modelo sugiere que lo mencionado es causado por la falta de aprendizaje de los componentes motores, verbales y no verbales necesarios para generar una conducta social competente (Curran, 1977 citado por Hidalgo y Abarca, 1994).

- Modelo de inhibición por ansiedad

En la definición de este modelo, Wolpe (1958, citado por Hidalgo y Abarca, 1994), puso en manifiesto que la persona cuenta con las habilidades sociales necesarias en su repertorio conductual, sin embargo, están inhibidas por una ansiedad condicionada a diversas situaciones sociales.

- Modelo de percepción social

McDonald, Lindquist, Kramer, McGraft y Rhyne (1975, citados por Hidalgo y Abarca, 1994) plantean que el fracaso a responder asertivamente se debería a una percepción social errónea de la conducta asertiva, considerándola como una expresión de hostilidad.

Ninguno de los modelos mencionados, por sí solo, puede explicar las diversas causas de las dificultades en las relaciones interpersonales entre los individuos (Hidalgo y Abarca, 1994).

### **2.2.2.3 Problemas en la competencia social**

Michelson (1983, citado por Arón y Milicic, 1994) considera que las competencias sociales se perciben a nivel molar, y que las habilidades sociales se vuelven más específicas a nivel molecular. Esto permite dividir a las personas con problemas en su adaptación social en dos grupos:

a) Grupo de inhibidos, tímidos, aislados. No defienden sus derechos y actúan con mucha pasividad. Responden fácilmente a los deseos de los demás y manifiestan sentimientos

negativos hacia sí mismos. Esta conducta aumenta con el paso del tiempo, más aún si no se reconoce en la infancia.

b) Grupo de impulsivos, agresivos o asociales. Son poco o nada cooperativos, no siguen órdenes y tienen conductas violentas. Frecuentemente vulneran los derechos de los demás, son destructivos y están en constante búsqueda de atención.

#### **2.2.2.4 Habilidades sociales en adolescentes**

La adolescencia representa un periodo socialmente problemático en la vida de las personas. Ello se debe a que los adolescentes cambian drásticamente su comportamiento infantil por uno más estructurado, adaptándose a las exigencias del contexto social (Lacunza y Contini, 2011 que citan a Zavala Berbena, Valadez Sierra y Vargas Vivero, 2008).

La Organización Mundial de la Salud (2016), conceptualiza la adolescencia como el periodo de vida de un individuo, transcurrido entre los 10 y 19 años. Señala que esta etapa de desarrollo es una de las más importantes en el ser humano, ya que, aparte de los cambios fisiológicos, en esta etapa se deben adquirir las competencias necesarias para enfrentar con éxito las exigencias en la vida adulta (independencia económica y social, formación de la identidad, entre otros).

Esta etapa también es importante porque se establecerán y reafirmarán los patrones de conducta que se mantendrán en la vida futura. Para la OMS, estos patrones conductuales se reafirmarán a través del enfrentamiento de la presión de grupos ante diversas situaciones de riesgo (consumo de drogas legales o ilegales, experiencias sexuales tempranas). Esta etapa representa una oportunidad para que los adultos influyan en gran medida en la vida de los adolescentes.

Según Unicef (2011), la adolescencia permite que niños y niñas se den cuenta del rol que deben cumplir en la sociedad, adaptando su comportamiento o apariencia a las reglas y normas establecidas en su contexto. De ello devienen diversas consecuencias relacionadas a la percepción social que cada niño o niña vayan desarrollando, como el ser parte del acoso en las escuelas, confundirse sobre su identidad sexual o personal.

De acuerdo a lo mencionado líneas más arriba, el adolescente busca modificar su comportamiento antes infantil por uno más estructurado. Es por eso que Garaigordobil (2008), plantea que el grupo de pares representa el centro socializador más importante para los adolescentes, ya que en ellos encuentran el reforzamiento que necesitan para fortalecer su autoestima, autoconcepto, ideales, y relaciones de amistad. Sin embargo, estos grupos no siempre tienen una influencia positiva, en muchas ocasiones, representan un peligro inminente en el desarrollo del estilo de vida de los adolescentes.

Silva y Martorell (2001, citados por Lacunza y Contini, 2011) mencionan que las habilidades sociales son imprescindibles para que los adolescentes se sientan respetados y aceptados en su grupo de pares o de referencia. En ellos podrán desarrollar su liderazgo, tolerancia, compañerismo, respeto, entre otros.

#### **2.2.2.5 Componentes de las habilidades sociales**

De acuerdo a lo establecido por Muñoz, Crespi y Angrehs (2011) sobre las habilidades sociales, lograron identificar dos componentes importantes a considerar:

##### Componentes verbales

Éstos se refieren a la forma en la que expresamos nuestras ideas, opiniones, sentimientos, defensas, entre otros. Según los mencionados autores, al comunicarnos, no

podemos dejar de lado el modo o la forma en la que nos expresamos. Esto está estrechamente relacionado al tono de voz, volumen del timbre, la fluidez, la velocidad, claridad y tiempo que usamos al decir algo.

### Componentes no verbales

Éstos tienen relación con todo aquello que no decimos, pero que mostramos cuando mantenemos una conversación o algún tipo de contacto con otra persona. Se refiere a la postura que ponemos al momento de interactuar, a la distancia corporal durante un intercambio de ideas, gestos y movimientos, contacto directo a los ojos, entre otros. Todo lo mencionado es conocido como las habilidades sociales corporales y básicas. Éstas son imprescindibles al momento de empezar a entrenarnos en habilidades sociales mucho más complejas.

Si no somos capaces de controlar nuestros movimientos, gestos o posturas, entonces la tarea de entrenarnos en habilidades sociales será más complicada.

A continuación, describiremos algunas expresiones corporales importantes a desarrollar en el entrenamiento en habilidades sociales:

- **Postura corporal:** Ayuda a reconocer si estás siendo escuchado, si la persona con la que mantienes una conversación está interesada o no en lo que dices. También facilita el reconocimiento del desapego, incomodidad o estado de ánimo de la otra persona.
- **Contacto físico excesivo:** Ayuda a identificar ciertos rasgos personales del interlocutor, como, por ejemplo, si es una persona invasiva en su vida social, si no respeta los límites sociales o es intolerante a comportamientos que difieran al suyo. Esto puede generar malestar en su entorno, ya que los seres humanos suelen luchar contra ese tipo de conductas, por conservar su espacio personal.

- **Contacto visual:** Es indispensable para la efectividad del intercambio comunicacional. Te da la oportunidad de asegurarte de que estás siendo escuchado por la otra persona y que se muestra interesado(a) por lo que intentas transmitir.
- **Expresión facial:** A través de las expresiones faciales somos capaces de demostrar nuestros estados de ánimo. Ayudan al receptor a identificar los momentos o situaciones más apropiadas para iniciar alguna interacción. Es una pieza importante en las relaciones sociales, ya que al igual que todos los demás componentes no verbales, muestran aquello que no podemos o queremos expresar con palabras.

## **2.3 Hipótesis**

### **2.3.1 Hipótesis general**

H<sub>G</sub>: Existe relación significativa entre el acoso escolar y las habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.

### **2.3.2 Hipótesis específicas**

H<sub>1</sub>: Existen diferencias significativas en los niveles de acoso escolar según sexo, grado y tipo de familia en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.

H<sub>2</sub>: Existen diferencias significativas en los niveles de habilidades sociales según sexo, grado y tipo de familia en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.

**CAPÍTULO III**  
**MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Tipo y diseño de investigación**

La presente investigación tiene un alcance cuantitativo y corresponde a un diseño no experimental de tipo transversal: descriptivo- comparativo- correlacional.

- Es no experimental porque no se manipulan las variables, sin embargo, se observa la problemática ya existente en la muestra de estudio para poder ser analizada posteriormente. A su vez, es de tipo trasversal o transaccional ya que la recolección de datos de ambas variables se realizó al mismo tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).
- Es descriptiva porque se detallan las características de las variables en la población según el análisis de los resultados.
- Es comparativa porque se realiza la comparación entre las distintas variables según sexo, grado y tipo de familia.
- Es correlacional porque es una investigación que permite medir las variables en cada individuo y posteriormente analizar las relaciones de éstas con el fin de comprobar si están o no asociadas; es decir, si una variable se altera o cambia en función de la otra (Alarcón, 1991).

### **3.2 Población**

La población de esta investigación estuvo constituida por 850 estudiantes matriculados en el año académico 2017, de educación secundaria, de ambos sexos, que se encontraban cursando del 1° al 5° año de la institución educativa estatal Julio César Escobar, del distrito de San Juan de Miraflores.



Para realizar el presente estudio se ha considerado a la totalidad de estudiantes de la institución educativa, sin embargo se estima que alrededor de un 0,05% de la población estudiantil no participó en la evaluación debido a los criterios de exclusión de la investigación, los cuales señalan que, aquellos alumnos que se encuentren ausentes al momento de la evaluación, aquellos que hayan llenado de forma incorrecta los cuestionarios y datos y aquellos que no desearon participar, no serán considerados como parte del estudio.

Sin embargo, en los criterios de inclusión se tuvo en cuenta a todos los estudiantes que cursen del 1° al 5° año de educación secundaria en la institución educativa estatal Julio César Escobar del distrito de San Juan de Miraflores.

En el Capítulo IV se detallan las características sociodemográficas de la población mencionada.

### **3.3 Variables**

➤ Variables de estudio:

- Habilidades sociales
- Acoso escolar

➤ Variables sociodemográficas:

- Grado
- Sexo
- Tipo de familia

➤ Definición Constitutiva:

- Habilidades sociales: Gismero (1996), define a la habilidad social como un conjunto de respuestas verbales y no verbales mediante las cuales una persona

expresa, en un contexto interpersonal, sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos, sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás.

- Acoso Escolar: Piñuel y Oñate (2007) definen el acoso escolar como un continuado y cínico maltrato verbal y modal que recibe un niño o una niña por parte de otros, que se comportan con él o ella cruelmente, con el fin de someter, amilantar, arrinconar, excluir, intimidar, amenazar u obtener algo de la víctima mediante chantaje y que atentan contra su dignidad y sus derechos fundamentales.
- Sexo: Conjunto de las peculiaridades que caracterizan los individuos de una especie dividiéndolos en masculinos y femeninos.
- Grado: Nivel de educación académica que posee una persona.
- Tipo de familia: Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas, o conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje (Diccionario de la Real Academia Española). Las familias están clasificadas en los siguientes tipos: Nuclear, extendida, monoparental, ensamblada.

Tabla 1

*Operacionalización de las variables de estudio*

<b>Variable</b>	<b>Naturaleza de la variable</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumento de medición</b>
Acoso escolar	Cuantitativa y cualitativa	Nominal	Puntaje obtenido: En centiles.  Bajo (50-51)  Medio (52-62)  Alto(63-150)	Acoso escolar- Autotest de Cisneros
Habilidades sociales	Cuantitativa y cualitativa	Nominal	Puntaje obtenido: en PD.  Bajo (menor a 26).  Medio (26 a 74)  Alto (75 o más).	Escala de habilidades sociales de Elena Gismero
Grado	Cuantitativa	Ordinal		Ficha sociodemográfica
Sexo	Cualitativa	Nominal		Ficha sociodemográfica
Tipo de familia	Cualitativa	Nominal		Ficha sociodemográfica

### **3.4. Métodos e instrumentos de investigación**

#### **3.4.1. Escala de habilidades sociales (EHS)**

Se usó la escala de habilidades sociales (EHS) elaborada por Elena Gismero (2000) de la Universidad Pontificia Comillas en Madrid. El instrumento tiene como objetivo medir las habilidades sociales en la población adolescente y adulta con una extensión lo suficientemente abreviada que permite su aplicación rápida y en conjunto con otros

instrumentos en la investigación, sin que pierda valor sus propiedades psicométricas por su brevedad.

El formato del instrumento es de escala tipo likert, está compuesto por 33 ítems, de los cuales 28 están redactados en sentido indirecto, es decir, de déficit en habilidades sociales, y 5 de ellos en el sentido directo o positivo. Está constituido por 4 alternativas de respuesta, que va desde no me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría con valor de 1, a muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos, con valor de 4. Mientras más alto sea el puntaje global, equivale mayor expresión de habilidades sociales y asertividad del sujeto en distintos contextos. El instrumento puede aplicarse tanto en el ámbito clínico, educativo, así como el investigativo.

#### Administración

En la hoja de respuestas aparecen las instrucciones que deben ser leídas y explicadas por el evaluador hasta que sean comprendidas claramente por todos, indicándose que no hay respuestas correctas ni incorrectas en la prueba, pero que es importante que respondan con sinceridad y tranquilidad. Toda la escala debe ser aplicada. El tiempo requerido para su contestación es de 15 minutos, pudiendo ser la administración de forma individual o colectiva.

#### Calificación

El instrumento cuenta con una norma o plantilla de corrección en la cual los ítems que pertenecen a una misma área se ubican en una misma columna. Los puntajes obtenidos en cada área deberán sumarse y anotarse como puntuación directa (PD) en los primeros recuadros ubicados debajo de cada columna. Posteriormente, el puntaje directo global se obtiene al sumar los puntajes directos de las seis áreas, y sus resultados serán registrados en las casillas debajo de las anteriores. Las puntuaciones serán transformadas a través de los

baremos indicados en el instrumento, los cuales permitirán obtener los índices globales y perfiles individuales, según la interpretación de la prueba.

#### Validez

Presenta validez de constructo, pues el significado que se atribuye a la variable en medición (habilidades sociales) es el correcto. Presenta validez de contenido, pues está formulada de manera que se ajusta a lo que se entiende comúnmente por conducta asertiva. Asimismo, presenta validez instrumental, esto quiere decir que toda la escala es válida, el constructo expresado por los ítems en su conjunto es válido por medio de la confirmación experimental del significado del mismo tal como lo mide el instrumento, y de los análisis correlacionales que confirman tanto la validez divergente (por ejemplo, entre asertividad y agresividad) como la convergente (por ejemplo, entre asertividad y autonomía). Para el análisis correlacional se empleó una muestra llevada a cabo con 770 adultos y 1015 jóvenes, respectivamente. Los factores hallados en el análisis factorial superan los índices de correlación de los elementos en la población general, según Gismero (por ejemplo, 0,74 entre los adultos y 0,70 entre los jóvenes en el Factor IV).

El análisis factorial final presenta 6 factores o dimensiones:

1. Autoexpresión en situaciones sociales.
2. Defensa de los propios derechos como consumidor.
3. Expresión de enfado o disconformidad.
4. Decir no y cortar interacciones.
5. Hacer peticiones.
6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

## Confiabilidad

La consistencia interna que presenta la escala es alta, tal y como se expresa en su coeficiente de confiabilidad  $\alpha = 0,88$ , el cual es considerado elevado, ya que nos indica que el 88% de la varianza de los totales se debe a lo que los ítems tienen de relación o en común, de discriminación conjunta (habilidades sociales o asertividad).

Para la presente investigación se realizó un análisis psicométrico específico para la población investigada, el cual se detalla en el Capítulo IV.

### **3.4.2. Autotest de Cisneros de acoso escolar**

Se usó el Autotest de Cisneros de acoso escolar, elaborado por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate (2005) del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (Iedd) en España. Este instrumento está diseñado para evaluar el índice global de acoso escolar y permite realizar un perfil sobre los modos más usuales de acoso escolar. Está compuesta por ocho subescalas con 50 ítems o preguntas en forma afirmativa. Las alternativas de respuesta son de nunca, pocas veces y muchas veces, tomando valores de 1, 2 y 3 respectivamente.

El instrumento se constituye de 10 componentes, que se describen a continuación:

1. El índice global de acoso (M). Es el resultado de la suma de las puntuaciones directas de toda la escala.
2. Escala de intensidad de acoso (I). Se obtiene sumando 1 punto por cada ítem o pregunta en la que el niño o adolescente haya seleccionado la alternativa 3 (muchas veces).
3. Componente de desprecio ridiculización. Corresponde a los ítems de la escala que pretenden distorsionar la imagen social del niño y la relación de él con los otros. Este componente trata de mostrar una imagen confusa y distorsionada del niño, cargada de sentimientos negativos hacia sí mismo. No interesa lo que el niño haga para agradar al

resto o a sí mismo, todo ello será utilizado y servirá para promover el rechazo de sus pares.

4. Componente de coacción. Agrupa los ítems de conductas de acoso escolar que pretenden que el niño ejecute actos contra su voluntad. Aquellos que acosan al niño pretenden ejercer su dominio y someter totalmente la voluntad de este mediante estas conductas.
5. Componente de restricción comunicación. Corresponde a los ítems que agrupan las acciones que pretenden que el niño quede bloqueado socialmente. Como indicadores de esta escala tenemos las prohibiciones de jugar con un grupo, de comunicarse o hablar con otros, o de que nadie se relacione o hable con él, señalan la intención de quebrar la red social de soportes del niño.
6. Componente de agresiones. Agrupa los ítems de las conductas directas de agresión física o psicológica. Este componente evalúa la violencia más directa contra el niño, aunque no necesariamente la más perjudicial psicológicamente. Los indicadores de esta escala son las agresiones físicas, la violencia, el robo o el daño de sus bienes a propósito, los gritos y los insultos.
7. Componente de intimidación amenazas. Corresponde a los ítems que agrupan aquellas conductas de amilanar, perseguir, atemorizar, apocar o desgastar emocionalmente al niño por medio de una acción intimidatoria. Quienes acosan buscan provocar miedo en el niño con estas acciones. Sus indicadores son actos de acorralamiento físico intimidatorio, amenaza, intimidación y acoso a la salida del colegio, inclusive puede presentarse en amenazas hacia la familia de la víctima.
8. Componente de exclusión bloqueo social. Agrupa los ítems que señalan las conductas que buscan excluir al niño acosado de toda participación. El tú no, es el eje de estas conductas con las que el grupo acosador aparta socialmente al niño. Al tratarlo como si

no existiera, aislarlo, impedir que se exprese, ningunearlo, impedir que participe en juegos, se ocasiona el vacío social en su entorno.

9. Componente de hostigamiento verbal. Agrupa los ítems que señalan las conductas que consisten en actos de hostigamiento y acoso psicológico que muestran desprecio, humillación, falta de respeto y consideración por la dignidad. Como indicadores de esta escala tenemos el desprecio, la burla, el menosprecio, la malicia, los sobrenombres, los gestos que manifiestan desprecio y la imitación burlesca.
10. Componente de robos. Corresponde a los ítems de aquellas conductas que consisten en actos de apropiación de los bienes u objetos de la víctima, ya sea por medio de chantajes o de forma directa.

#### Administración

Se indica al participante el motivo de aplicación de la prueba y se le señala que no importa la opción de respuesta que elija, mientras sea con total sinceridad. Posteriormente se hace entrega del Autotest.

Al estudiante se le explica que encontrará en la prueba diversas frases referentes a los comportamientos que suceden en el colegio y que deberá marcar con un aspa (x) debajo del número de acuerdo a cuan frecuentemente le suceden esos hechos.

#### Puntaje y calificación

El índice global de acoso (M) sirve para obtener la puntuación directa en la escala M. Se suma la puntuación que resultó de todos los ítems de la escala del 1 a 50 de la siguiente manera:



- Se le asigna 1 punto en caso haya elegido la respuesta Nunca (1=Nunca)
- Se le asignan 2 puntos en caso haya elegido la respuesta Pocas veces (2=Pocas veces)
- Se le asigna 3 puntos en caso haya elegido la respuesta Muchas veces (3= Muchas veces)

El índice que debe obtener varía entre 50 y 150 puntos.

Escala de intensidad de acoso (I): Con el fin de obtener el puntaje directo en la escala I, se deberá sumar 1 punto por cada ítem o pregunta en la que el estudiante haya seleccionado la alternativa 3 (muchas veces); el resultado que se debe obtener es entre 1 y 50 puntos.

Escalas A – H: Al lado derecho de la prueba, en los recuadros en blanco, se copiarán las cifras correspondientes a cada una de las preguntas del 1 al 50, y se sumarán los puntajes por columnas para obtener la puntuación directa.

Según cada subescala, se obtendrán diferentes puntuaciones, dependiendo de la cantidad de los ítems; así, por ejemplo, en la escala A la puntuación a obtener debe ser entre 19 y 51 puntos y así sucesivamente. Luego, con ayuda de los baremos, se transforma la puntuación.

El índice de fiabilidad por el alpha de cronbach es de 0,9621 y la eficacia del Autotest está demostrada en el informe Cisneros VII sobre violencia y acoso escolar, realizado en España con una muestra de 4,600 estudiantes del nivel primario y bachillerato.

La validez de constructo del instrumento es reportada por Ccoicca (2010) en Lima por el método de análisis de ítems, en todas las correlaciones los coeficientes de correlación subtest son mayores a 0.30, por lo tanto, son significativos (con significancia de  $p < 0.05$ ). Así mismo, a partir de una muestra de 261 escolares de ambos sexos, obtuvo un coeficiente

de consistencia interna por el alfa de cronbach de 0,857 reportando que cada uno de los componentes presenta una buena homogeneidad.

En el 2016, Paredes, realizó una adaptación preliminar para su investigación sobre acoso escolar y clima familiar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas en Ate Vitarte. El procedimiento de adaptación consistió en las siguientes fases:

Fase 1: Adaptación semántica: El investigador realizó como primera instancia, una previa lectura de los ítems del test y modificó algunos términos en los ítems 6 y 23 que no permitían que la pregunta sea fácil de entender. Obtuvo la adaptación semántica definitiva de la escala después de haberla aplicado a una muestra piloto de 35 estudiantes en la institución educativa Akira Kato (12 hombres y 23 mujeres). A su vez, corrigió las dificultades en la comprensión de los ítems 6, 9, 23 y 43, por parte de los participantes de la muestra.

Fase 2: Posteriormente lo sometió al criterio de juicio de expertos en el tema, y llegaron a la conclusión que el instrumento si es aplicable.

Fase 3: Realizó el análisis de consistencia interna por el alfa de cronbach, de toda la prueba en general, considerando las respuestas de la muestra piloto, obteniendo como resultado un valor de 0.895.

Para el presente estudio se modificaron las categorías originales de los resultados, con el fin de mejorar la comprensión de los niveles de acoso escolar en los resultados de la investigación de dicha problemática.

Inicialmente, la clasificación de los niveles del Autotest de Cisneros de acoso escolar para el análisis de los resultados era el siguiente: Muy bajo, bajo, casi bajo, medio, casi alto, alto, muy alto. En la presente investigación, podrán encontrar la clasificación en las categorías de: Bajo, medio y alto.

#### Comportamiento psicométrico

Paredes realizó la revisión de confiabilidad del Autotest de Cisneros, utilizando el método de consistencia interna del alfa de cronbach, encontró que los coeficientes hallados en la mayoría de las subescalas sobrepasan el valor de 0.80 con excepción de las subescalas de restricción de la comunicación, agresiones y robos, debido fundamentalmente a los pocos ítems que contienen estas subescalas, pero el instrumento es considerado útil.

Para la presente investigación se realizó un análisis psicométrico específico para la población investigada, el cual se detalla en el capítulo IV.

### **3.5 Procedimiento de ejecución para la recolección de datos**

Se realizó un estudio piloto con un total de 100 estudiantes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores, con el fin de evitar posibles confusiones o dificultades en la comprensión de los ítems de la escala durante la aplicación final de la prueba. Como segundo paso, se ejecutó la validez de contenido de la escala por medio de la evaluación por criterio de jueces, requiriendo a diez psicólogos jueces expertos en la temática.

El formato de evaluación para el criterio de jueces estuvo conformado por una escala psicológica en la cual se describen sus dimensiones, los ítems correspondientes a cada dimensión, sus valores y sus niveles. Cada dimensión e ítems están claramente definidos por

la autora de la escala. El tercer paso fue calcular y analizar los porcentajes de acuerdos y desacuerdos de los jueces expertos. Finalmente, se procesó la información utilizando el programa estadístico SPSS versión 21.0 y Excel, para obtener los estadísticos V de Aiken, la prueba binominal de la escala o instrumentos, la confiabilidad por consistencia interna y baremación.

Al finalizar con el procesamiento de datos y resultados del estudio piloto, se procedió a realizar las coordinaciones con la directiva de la institución educativa sobre la aplicación del instrumento en la muestra de estudio requerida. Antes de comenzar la aplicación del Autotest de Cisneros de acoso escolar y la escala de habilidades sociales de Elena Gismero, se les otorgó a los estudiantes la opción de decidir si deseaban participar o no en el proceso de evaluación. A los estudiantes que aceptaron participar, se les proporcionó a una ficha sociodemográfica y dos protocolos de las escalas o instrumentos de evaluación, para lo cual fue necesario, aproximadamente, treinta minutos por aula. Los nombres de los alumnos no fueron registrados para mantener la confidencialidad de la información de los participantes. Por último, los resultados de las evaluaciones fueron analizados para obtener su validez y confiabilidad.

### **3.5.1 Procedimiento de análisis estadísticos de los datos**

Para realizar los análisis estadísticos se elaboró una base de datos de la muestra utilizando el programa SPSS versión 21.0 y 22.0 para windows, con lo cual se logró demostrar el coeficiente de correlación entre las dos variables de la investigación. La secuencia para obtener los resultados fue la siguiente:

Se procedió a describir las características sociodemográficas de la muestra según sexo, grado y tipo de familia de los participantes, calculando las frecuencias y porcentajes.

Posteriormente se realizó el análisis psicométrico del Autotest de Cisneros de acoso escolar y de la escala de habilidades sociales, obteniendo la validez de contenido de ambas escalas mediante la prueba binomial, el análisis de ítems se realizó mediante el estadístico "r" de Pearson, la confiabilidad de consistencia interna se obtuvo mediante el coeficiente de alfa de cronbach. Luego, para poder procesar los datos, se obtuvo una medida general de los puntajes mediante normas percentilares. Seguidamente se procedió a aplicar una prueba de normalidad de las variables de estudio y de las variables sociodemográficas para conocer el tipo de distribución de la muestra con la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Para la contrastación de las hipótesis y para hallar diferencias significativas entre dos muestras, se utilizó el estadístico U de Mann-Withney y para hallar diferencias entre tres o más muestras se utilizó el estadístico de Kruskal-Wallis.

Finalmente, para contrastar la hipótesis general de correlación entre las variables acoso escolar y habilidades sociales se utilizó el estadístico Rho de Spearman.

**CAPÍTULO IV**  
**RESULTADOS**

## 4.1. Características sociodemográficas de la muestra

### 4.1.1. Características de la muestra según sexo

En la tabla 2 se observa la distribución de la muestra de estudio según los sexos femenino y masculino. Se aprecia que la cantidad de hombres y mujeres que forman parte de la institución son casi equivalentes. Como se puede observar, el sexo con mayor frecuencia es el femenino con un 50,6%, seguido por el sexo masculino con un 49,6% de estudiantes.

Tabla 2

*Descripción de la población según el sexo de los participantes*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	398	49,4
Femenino	407	50,6
TOTAL	805	100,0

### 4.1.2. Características de la muestra según el grado

En la tabla 3 se presenta la distribución de la muestra según los grados seleccionados para el presente estudio. Se observa que el 24,1% de la muestra se encuentra cursando el 1° grado de secundaria y está representado por 194 alumnos de un total de 805, lo que lo clasifica como el grado con mayor frecuencia en el alumnado. Tanto el 2°, 3° y 4° grado de secundaria obtienen una frecuencia de 19% cada uno y, finalmente, el 18,9% cursa el 5° grado de secundaria en la institución educativa estatal Julio César Escobar.

Tabla 3

*Descripción de la población según grado*

Grado	Frecuencia	%
Primero	194	24,1
Segundo	153	19,0
Tercero	153	19,0
Cuarto	153	19,0
Quinto	152	18,9
TOTAL	805	100,0

#### 4.1.3. Características de la muestra según tipo de familia

En la tabla 4 se presenta la distribución de la muestra según el tipo de familia al que pertenecen los estudiantes. Se observa que el tipo de familia con mayor porcentaje es la familia nuclear con un 39,5%, seguido de la familia extendida con un 33,5%. El porcentaje disminuye en el tipo de familia monoparental, con un 19%, continuando el descenso con la familia ensamblada con un 7,8%.

Tabla 4

*Descripción de la población según tipo de familia*

Tipos de Familia	Frecuencia	%
F. Nuclear	318	39,5
F. Extendida	270	33,5
F. Monoparental	153	19,0
F. Ensamblada	63	7,8
Otro tipo de familia	1	0,1
TOTAL	805	100,0



## 4.2. Análisis psicométrico del Autotest de Cisneros de acoso escolar

### 4.2.1. Validez

#### 4.2.2.1. Validez de contenido

En la tabla 5 se pueden observar los resultados de la validez de contenido según la fórmula V de Aiken del Autotest de Cisneros de acoso escolar. Ésta cuenta con una validez muy significativa, ya que los jueces consideraron que los ítems del instrumento son relevantes y comprensibles.

Tabla 5

*Validez de contenido del Autotest de Cisneros de acoso escolar*

ITEM	JUECES										Total	AIKEN (V)
	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00

22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
46	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
48	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00

Para obtener la interpretación de resultados de la prueba binomial, se establece la hipótesis nula ( $H_0$ ) y la hipótesis alternativa ( $H_a$ ).

$H_0$ : La  $p$  es mayor a 0.05, por lo tanto, no hay concordancia entre los jueces y la prueba no tiene validez de contenido.

$H_a$ : La  $p$  es menor a 0.05, por lo tanto, si hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida.

En la tabla 6 se observa que los resultados de la significancia son menores a 0.05, por lo tanto, se acepta la  $H_a$  para todos los ítems, es decir, si hay concordancia entre los jueces y el Autotest de Cisneros de acoso escolar conformada por 50 ítems sí tiene validez de contenido.

Tabla 6

*Validez de contenido del Autotest de Cisneros de acoso escolar según la prueba binomial*

		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Significación exacta (bilateral)
J1	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	50	1,00		
J2	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	50	1,00		
J3	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	50	1,00		
J4	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	50	1,00		
J5	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	50	1,00		
J6	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	50	1,00		
J7	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	50	1,00		
J8	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	50	1,00		
J9	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	50	1,00		
J10	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	50	1,00		

#### 4.2.2.2. Validez ítem- test

Se puede observar en la tabla 7 que al realizar el análisis de ítems mediante la correlación ítem-test corregida a un nivel de significancia de 0,05 (nivel de probabilidad), los ítems obtienen una correlación muy significativa, indicando que los ítems aportan significativamente al Autotest de Cisneros de acoso escolar.

Tabla 7

*Análisis de ítems del Autotest de Cisneros de acoso escolar*

ITEM	“r”	Sig. (bilateral)	ITEM	“r”	Sig. (bilateral)
Ítem 1	0,356**	,000	Ítem 26	0,547**	,000
Ítem 2	0,483**	,000	Ítem 27	0,508**	,000
Ítem 3	0,555**	,000	Ítem 28	0,452**	,000
Ítem 4	0,383**	,000	Ítem 29	0,567**	,000
Ítem 5	0,515**	,000	Ítem 30	0,466**	,000
Ítem 6	0,496**	,000	Ítem 31	0,579**	,000
Ítem 7	0,558**	,000	Ítem 32	0,505**	,000
Ítem 8	0,476**	,000	Ítem 33	0,578**	,000
Ítem 9	0,570**	,000	Ítem 34	0,548**	,000
Ítem 10	0,657**	,000	Ítem 35	0,462**	,000
Ítem 11	0,462**	,000	Ítem 36	0,509**	,000
Ítem 12	0,366**	,000	Ítem 37	0,506**	,000
Ítem 13	0,522**	,000	Ítem 38	0,514**	,000
Ítem 14	0,633**	,000	Ítem 39	0,330**	,001
Ítem 15	0,576**	,000	Ítem 40	0,329**	,001
Ítem 16	0,382**	,000	Ítem 41	0,386**	,000
Ítem 17	0,567**	,000	Ítem 42	0,370**	,000
Ítem 18	0,385**	,000	Ítem 43	0,534**	,000
Ítem 19	0,624**	,000	Ítem 44	0,641**	,000
Ítem 20	0,709**	,000	Ítem 45	0,616**	,000
Ítem 21	0,521**	,000	Ítem 46	0,638**	,000
Ítem 22	0,545**	,000	Ítem 47	0,380**	,000
Ítem 23	0,470**	,000	Ítem 48	0,484**	,000
Ítem 24	0,603**	,000	Ítem 49	0,439**	,000
Ítem 25	0,635**	,000	Ítem 50	0,566**	,000

\*\* *Muy significativo* ( $p < .01$ )

## 4.2.2. Confiabilidad

### 4.2.2.1. Método de consistencia interna

Para iniciar el estudio de confiabilidad de la siguiente investigación, partimos con el Autotest de Cisneros de acoso escolar. Se utilizó el coeficiente de alfa de cronbach, que establece que el valor tiene que ser igual o mayor a 0.70 para que la prueba sea considerada confiable por el método de consistencia interna.

En la tabla 8 se muestran los niveles de confiabilidad del Autotest de Cisneros de acoso escolar en una muestra de 100 personas. Se puede observar que el alfa de cronbach asciende a .936, una cifra que correspondería a una categoría de confiabilidad muy alta o excelente, ya que se encuentra muy cerca de la unidad.

Tabla 8

*Prueba de confiabilidad por el método de consistencia interna del Autotest de Cisneros de acoso escolar*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.936	50

En la tabla 9 se observa que los ítems obtienen coeficientes de correlación moderados, por lo que se demuestra que el Autotest de Cisneros de acoso escolar tiene confiabilidad por el método de consistencia interna.

Tabla 9

*Análisis de confiabilidad para los ítems del Autotest de Cisneros de acoso escolar*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem 1	57,66	98,065	,305	,936
Ítem 2	57,69	96,984	,441	,935
Ítem 3	57,64	95,889	,514	,934
Ítem 4	57,71	98,107	,337	,936
Ítem 5	57,84	97,388	,481	,934
Ítem 6	57,47	95,585	,443	,935
Ítem 7	57,91	98,224	,535	,934
Ítem 8	57,85	98,230	,445	,935
Ítem 9	57,49	94,879	,525	,934
Ítem 10	57,83	96,001	,630	,933
Ítem 11	57,93	99,399	,441	,935
Ítem 12	57,91	99,517	,337	,935
Ítem 13	57,95	99,018	,502	,934
Ítem 14	57,90	97,949	,614	,934
Ítem 15	57,70	96,030	,539	,934
Ítem 16	57,83	98,547	,342	,935
Ítem 17	57,88	97,521	,540	,934
Ítem 18	57,93	99,823	,362	,935
Ítem 19	57,60	94,808	,587	,934
Ítem 20	57,77	95,027	,684	,933
Ítem 21	57,92	98,600	,497	,934
Ítem 22	57,90	98,192	,520	,934
Ítem 23	57,79	97,885	,435	,935
Ítem 24	57,72	96,284	,571	,934
Ítem 25	57,74	95,831	,605	,933
Ítem 26	57,81	97,105	,515	,934
Ítem 27	57,40	96,061	,462	,935
Ítem 28	57,91	98,467	,421	,935
Ítem 29	57,85	97,503	,540	,934
Ítem 30	57,63	97,023	,422	,935
Ítem 31	57,93	98,025	,556	,934
Ítem 32	57,85	97,765	,473	,934
Ítem 33	57,86	97,516	,551	,934

Ítem 34	57,90	98,172	,523	,934
Ítem 35	57,92	99,266	,440	,935
Ítem 36	57,79	97,541	,476	,934
Ítem 37	57,68	96,543	,463	,935
Ítem 38	57,93	98,470	,488	,934
Ítem 39	57,97	100,595	,313	,935
Ítem 40	57,96	100,200	,306	,935
Ítem 41	57,95	100,068	,365	,935
Ítem 42	58,00	101,131	,362	,936
Ítem 43	57,96	99,554	,519	,935
Ítem 44	57,95	98,351	,624	,934
Ítem 45	57,93	98,551	,599	,934
Ítem 46	57,93	98,005	,619	,934
Ítem 47	58,00	101,111	,372	,936
Ítem 48	57,98	100,222	,471	,935
Ítem 49	57,95	99,482	,417	,935
Ítem 50	57,89	97,634	,539	,934

Se puede observar en la tabla 10 que también existe una correlación significativa de cada dimensión con el puntaje total del Autotest de Cisneros de acoso escolar.

Tabla 10

*Análisis de confiabilidad para las dimensiones del Autotest de Cisneros de Acoso Escolar*

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>		
Dimensiones	Alfa de Cronbach	N de elementos
Desprecio-ridiculización	,824	12
Coacción	,821	4
Restricción de la comunicación	,653	5
Agresiones	,802	8
Intimidación-amenazas	,829	9
Exclusión – bloqueo social	,727	5
Hostigamiento verbal	,737	7
Robos	,659	4

### 4.2.3. Normas percentilares y de categoría

Se han elaborado baremos percentilares para el Autotest de Cisneros de acoso escolar de forma general y para sus dimensiones para una mejor interpretación de los resultados de la investigación, tal como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11

*Normas percentilares para el Autotest de Cisneros de acoso escolar*

<b>Percentiles</b>	<b>Desprecio- Ridiculización</b>	<b>Coacción</b>	<b>Restricción- Comunicación</b>	<b>Agresiones</b>	<b>Intimidación- Amenazas</b>	<b>Exclusión- Bloqueo Social</b>	<b>Hostigamiento Verbal</b>	<b>Robos</b>	<b>TOTAL ACOSO ESCOLAR</b>	<b>Percentiles</b>
<b>5</b>	12.00	4.00	5.00	8.00	9.00	5.00	7.00	4.00	50.00	<b>5</b>
<b>10</b>	12.00	4.00	5.00	8.00	9.00	5.00	7.00	4.00	50.00	<b>10</b>
<b>15</b>	12.00	4.00	5.00	8.00	9.00	5.00	7.00	4.00	50.00	<b>15</b>
<b>20</b>	12.00	4.00	5.00	8.00	9.00	5.00	7.00	4.00	51.00	<b>20</b>
<b>25</b>	12.25	4.00	5.00	8.00	9.00	5.00	7.00	4.00	52.00	<b>25</b>
<b>30</b>	13.00	4.00	5.00	8.00	9.00	5.00	7.00	4.00	53.00	<b>30</b>
<b>35</b>	13.00	4.00	5.00	8.35	9.00	5.00	7.00	4.00	54.00	<b>35</b>
<b>40</b>	13.00	4.00	5.00	9.00	9.00	5.00	7.00	4.00	54.00	<b>40</b>
<b>45</b>	13.45	4.00	5.45	9.00	9.00	5.00	8.00	4.00	55.00	<b>45</b>
<b>50</b>	14.00	4.00	6.00	9.00	9.00	5.00	8.00	4.00	56.00	<b>50</b>
<b>55</b>	14.55	4.00	6.00	10.00	9.00	5.00	8.00	4.00	57.00	<b>55</b>
<b>60</b>	15.00	4.00	6.00	10.00	9.00	5.00	8.00	4.00	57.60	<b>60</b>
<b>65</b>	15.00	4.00	6.00	10.00	9.00	5.00	8.00	5.00	59.00	<b>65</b>
<b>70</b>	15.00	4.00	7.00	11.00	9.00	5.00	9.00	5.00	60.70	<b>70</b>
<b>75</b>	15.00	4.00	7.00	11.75	9.00	5.75	9.00	5.00	62.00	<b>75</b>
<b>80</b>	16.80	4.80	7.00	12.00	9.00	6.00	9.80	5.00	65.00	<b>80</b>
<b>85</b>	17.85	5.00	7.85	13.00	9.00	7.00	10.00	5.00	67.00	<b>85</b>
<b>90</b>	19.00	6.00	8.90	14.00	10.00	7.90	11.00	6.00	71.80	<b>90</b>
<b>95</b>	20.00	7.00	9.95	16.00	11.95	8.00	12.95	7.95	82.95	<b>95</b>
<b>96</b>	20.96	7.00	10.96	16.00	13.92	8.96	13.96	8.00	83.96	<b>96</b>
<b>97</b>	23.91	7.00	11.00	16.00	14.97	9.00	14.00	8.00	91.76	<b>97</b>
<b>98</b>	27.92	7.98	11.00	17.96	15.98	10.96	14.98	8.00	95.92	<b>98</b>
<b>99</b>	28.00	10.97	11.99	18.99	16.99	11.00	15.99	8.99	96.99	<b>99</b>
<b>X</b>	14.73	4.44	6.22	10.22	9.41	5.59	8.40	4.66	59.01	<b>X</b>
<b>D.S.</b>	3.117	1.085	1.586	2.565	1.364	1.256	1.886	1.112	10.09	<b>D.S.</b>



En la tabla 12 se observan las normas de categorías para la calificación del Autotest de Cisneros de acoso escolar para cada una de sus dimensiones y para el índice global de acoso los cuales ayudarán a una mejor interpretación de los resultados de la investigación.

Tabla 12

*Normas de categorías para la calificación del Autotest de Cisneros de acoso escolar*

DIMENSIONES	CATEGORÍAS		
	Bajo	Medio	Alto
Desprecio-ridiculización	12	13-15	16 -36
Coacción	4	5	6-12
Restricción de la comunicación	5	6-7	8-15
Agresiones	8	9-12	13-24
Intimidación-amenazas	9	10	11-27
Exclusión – bloqueo social	5	6	7-15
Hostigamiento verbal	7	8-9	10-21
Robos	4	5	6-12
Índice global del acoso	50-51	52-62	63-150

Según las normas de categoría elaboradas anteriormente, en la tabla 13 podemos observar que en el estudio existe un 31,9% de adolescentes que son víctimas de acoso escolar en un nivel alto; mientras que un 57,4% de la población educativa muestra ser víctima de acoso escolar en un nivel medio y un 10,7% en un nivel bajo. Esto quiere decir que 1 de cada 3 adolescentes que participaron de la investigación es víctima de acoso escolar en diferentes circunstancias.

Tabla 13

*Prevalencia de acoso escolar*

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	86	10,7
Medio	462	57,4
Alto	257	57,4
TOTAL	805	100,0

### **4.3. Análisis psicométrico de la escala de habilidades sociales**

#### **4.3.1. Validez**

##### **4.3.1.1. Validez de contenido**

En la tabla 14 se pueden observar los resultados de la validez de contenido según la fórmula V de Aiken de la escala de habilidades sociales. Ésta cuenta con una validez apta, ya que los jueces consideraron que los ítems del instrumento son relevantes y comprensibles, los valores alcanzados van desde 0,90 hasta 1,00. Sin embargo, se consideraron sus observaciones al momento de editar determinados ítems con el fin de mejorar su entendimiento y claridad.

Los ítems mejorados fueron los siguientes: 1, 2, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 18, 21, 24, 26, 28, 30, 31, 33.

Tabla 14

*Validez de contenido de la escala de habilidades sociales*

ITEM	JUECES										Total	AIKEN (V)
	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
5	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	0,90
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
17	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0,90
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
21	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	0,90
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
26	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	0,90
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1,00

En la tabla 15 se pueden observar los ítems originales de la escala de habilidades sociales de Elena Gismero (lado izquierdo), junto a los ítems mejorados en la validez por criterio de jueces según sus observaciones (lado derecho).

Tabla 15

*Ítems sin modificar y modificados de la escala de habilidades sociales*

Ítems originales		Ítems modificados	
1	A veces evito hacer preguntas por miedo a ser estúpido.	1	<i>A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer tonto.</i>
2	Me cuesta telefonar a tiendas , oficinas, etc. para preguntar algo	2	<i>Me cuesta llamar por teléfono a tiendas, oficinas, etc. para preguntar algo.</i>
3	Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	3	Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.
4	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entro después que yo, me quedo callado.	4	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me quedo callado.
5	Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto , paso un mal rato para decirle que “NO”	5	Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que “NO”.
6	A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	6	<i>A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que he prestado.</i>
7	Si en un restaurant no me traen la comida como le había pedido, llamo al camarero y pido que me hagan de nuevo.	7	<i>Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al mozo y pido que me la hagan de nuevo.</i>
8	A veces no sé qué decir a personas atractivas al sexo opuesto.	8	A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.
9	Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir.	9	<i>A veces cuando tengo que hacer un cumplido, no sé qué decir.</i>
10	Tiendo a guardar mis opiniones a mí mismo	10	<i>Con frecuencia guardo mis opiniones para mí mismo.</i>
11	A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	11	A veces evito ir a ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.
12	Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	12	<i>Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me angustia pedirle que se calle.</i>

- |    |   |    |  |
|----|---|----|--|
| 13 | Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | 13 | <i>Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy en desacuerdo, prefiero callarme y no decir lo que pienso.</i>  |
| 14 | Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.   | 14 | Cuando tengo mucha prisa y me llama un amigo por teléfono, me cuesta mucho cortarle.                                       |
| 15 | Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.   | 15 | Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.                                  |
| 16 | Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto.                          | 16 | Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal el vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto.          |
| 17 | No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.   | 17 | No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.  |
| 18 | Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.         | 18 | <i>Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a conversar con ella.</i> |
| 19 | Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.  | 19 | Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.   |
| 20 | Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.                 | 20 | Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.    |
| 21 | Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.  | 21 | <i>Soy incapaz de pedir descuento al comprar algo.</i>   |
| 22 | Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.                                  | 22 | Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.                     |
| 23 | Nunca se cómo “cortar” a un amigo que habla mucho.  | 23 | Nunca se cómo “cortar” a un amigo que habla mucho.   |
| 24 | Cuando decido que no me apetece volver a salir con una personas, me cuesta mucho comunicarle mi decisión                                | 24 | <i>Cuando decido que no quiero volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.</i>                |
| 25 | Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.                                       | 25 | Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.                          |
| 26 | Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.  | 26 | <i>A menudo me cuesta mucho pedirle a un amigo que me haga un favor.</i>   |
| 27 | Soy incapaz de pedir a alguien una cita.  | 27 | Soy incapaz de pedir a alguien una cita.   |

28	Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.	28	<i>Me siento confundido cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.</i>
29	Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo	29	Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo.
30	Cuando alguien se me “cuela” en una fila hago como si no me diera cuenta.	30	<i>Cuando alguien se mete en una fila hago como si no me diera cuenta.</i>
31	Me cuesta mucho expresar mi ira, cólera, o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.	31	<i>Me cuesta mucho expresar cólera o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.</i>
32	Muchas veces prefiero callarme o “quitarme de en medio” para evitar problemas con otras personas.	32	Muchas veces prefiero callarme o “quitarme de en medio” para evitar problemas con otras personas.
33	Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.	33	<i>A veces no sé negarme a salir con alguien que no me agrada, pero que me insiste muchas veces.</i>

---

Para obtener la interpretación de resultados de la prueba binomial, se establece la hipótesis nula (H<sub>0</sub>) y la hipótesis alternativa (H<sub>a</sub>).

H<sub>0</sub>: La  $p > 0.05$ , por lo tanto, no hay concordancia entre los jueces y la prueba no tiene validez de contenido.

H<sub>a</sub>: La  $p < 0.05$ , por lo tanto, si hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida.

En la tabla 16 se observa que los resultados de la significancia son menores a 0.05, por lo tanto, si hay concordancia entre los jueces y la escala de habilidades sociales de Elena Gismero conformada por 33 ítems tiene validez de contenido.

Tabla 16

*Validez de contenido de la escala de habilidades sociales según la prueba binomial*

		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	Significación exacta (bilateral)
J1	Grupo 1	0	2	,06	,50	,000
	Grupo 2	1	31	,94		
J2	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	33	1,00		
J3	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	33	1,00		
J4	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	33	1,00		
J5	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	33	1,00		
J6	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	33	1,00		
J7	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	33	1,00		
J8	Grupo 1	0	2	,06	,50	,000
	Grupo 2	1	31	,94		
J9	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	33	1,00		
J10	Grupo 1	0	0	,00	,50	,000
	Grupo 2	1	33	1,00		

#### 4.3.1.2. Validez ítem- test

Se puede observar en la tabla 17 que al realizar el análisis de ítems mediante la correlación ítem-test corregida a un nivel de significancia de 0,05; los ítems obtienen una buena y aceptable correlación, significativa y muy significativa, a excepción del ítem 18, que presenta una correlación baja y deberá ser descartado, pues no aporta significativamente a la escala total, quedando reducida a 32 ítems.

Tabla 17

Análisis de ítems de la escala de habilidades sociales

ITEM	"r"	Sig. (bilateral)
Ítem 1	0,459**	,000
Ítem 2	0,393**	,000
Ítem 3	0,292*	,035
Ítem 4	0,354**	,000
Ítem 5	0,363**	,000
Ítem 6	0,439**	,000
Ítem 7	0,271*	,039
Ítem 8	0,616**	,000
Ítem 9	0,528**	,000
Ítem 10	0,470**	,000
Ítem 11	0,487**	,000
Ítem 12	0,438**	,000
Ítem 13	0,485**	,000
Ítem 14	0,503**	,000
Ítem 15	0,463**	,000
Ítem 16	0,340**	,001
Ítem 17	0,589**	,000
Ítem 18	0,011	,912
Ítem 19	0,365**	,000
Ítem 20	0,376**	,000
Ítem 21	0,493**	,000
Ítem 22	0,419**	,000
Ítem 23	0,486**	,000
Ítem 24	0,513**	,000
Ítem 25	0,208*	,038
Ítem 26	0,372**	,000
Ítem 27	0,506**	,000
Ítem 28	0,504**	,000
Ítem 29	0,358**	,000
Ítem 30	0,461**	,000
Ítem 31	0,336**	,001
Ítem 32	0,502**	,000
Ítem 33	0,486**	,000

\* Significativo ( $p < .05$ )

\*\* Muy significativo ( $p < .01$ )



## 4.3.2. Confiabilidad

### 4.3.2.1. Método de consistencia interna

En la tabla 18 se muestran los niveles de confiabilidad de la escala de habilidades sociales de Elena Gismero en una muestra de 100 personas. Se puede observar que el alfa de cronbach asciende a ,852, por lo tanto, se demuestra que la escala de habilidades sociales tiene confiabilidad por el método de consistencia interna.

Tabla 18

*Prueba de confiabilidad para la escala de habilidades sociales*

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de cronbach	N de elementos
,852	32

En la tabla 19 se muestra el análisis de confiabilidad para los ítems de la escala de habilidades sociales de Elena Gismero, presentándose, para cada ítem, un nivel de significancia de 0.01, mostrando cifras adecuadas para esta escala. Además, como se puede apreciar en el análisis por consistencia interna, los 32 ítems presentan una adecuada correlación ítem-test, por lo tanto, se conservarán sin excepción.

Tabla 19

*Análisis de consistencia interna de los ítems de la escala de habilidades sociales*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem 01	94,42	146,973	,414	,840
Ítem 02	94,27	146,118	,329	,841
Ítem 03	95,17	150,223	,108	,849
Ítem 04	94,82	146,452	,281	,843
Ítem 05	94,61	146,523	,295	,842
Ítem 06	94,33	145,415	,379	,840
Ítem 07	94,76	150,629	,080	,850
Ítem 08	94,76	140,831	,566	,834
Ítem 09	94,59	144,224	,478	,838
Ítem 10	94,87	143,771	,406	,839
Ítem 11	94,21	144,612	,432	,839
Ítem 12	94,46	145,200	,377	,840
Ítem 13	94,29	144,673	,430	,839
Ítem 14	94,58	143,074	,441	,838
Ítem 15	94,51	145,444	,409	,839
Ítem 16	95,86	146,930	,268	,843
Ítem 17	94,88	140,612	,533	,835
Ítem 19	94,86	146,950	,301	,842
Ítem 20	94,34	146,287	,309	,842
Ítem 21	94,72	142,264	,424	,838
Ítem 22	94,43	146,025	,360	,840
Ítem 23	94,59	144,669	,432	,839
Ítem 24	94,61	143,351	,456	,838
Ítem 25	95,43	149,945	,127	,848
Ítem 26	94,42	148,185	,322	,842
Ítem 27	94,91	141,113	,433	,838
Ítem 28	94,70	143,222	,443	,838
Ítem 29	94,31	147,307	,295	,842
Ítem 30	94,31	145,347	,406	,839
Ítem 31	94,41	148,143	,277	,843
Ítem 32	94,84	143,530	,443	,838
Ítem 33	94,46	144,736	,432	,839

En la Tabla 20 se puede observar que las dimensiones de la escala de habilidades sociales obtienen coeficientes de correlación medios (.393) y relativamente altos (.731) en cuanto a la confiabilidad según el coeficiente alfa de cronbach.

Tabla 20

*Análisis de consistencia interna para las dimensiones de la escala de habilidades sociales*

Dimensiones de la Escala	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Autoexpresión en situaciones sociales	,650	8
Defensa de los propios derechos como consumidor	,462	5
Expresión de enfado o disconformidad	,548	4
Decir no y cortar interacciones	,653	6
Hacer peticiones	,393	5
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	,731	4

#### **4.3.2.2. Normas percentilares de la escala de habilidades sociales**

Tal como se muestra en la tabla 21, se han elaborado baremos percentilares para la escala de habilidades sociales (EHS) de forma general y por sus dimensiones para una mejor interpretación de los resultados de la investigación.

Tabla 21

*Normas percentilares para la escala de habilidades sociales*

<b>Percentiles</b>	<b>Autoexpresión en situaciones sociales</b>	<b>Defensa de los propios derechos como consumidor</b>	<b>Expresión de enfado o disconformidad</b>	<b>Decir no y cortar interacciones</b>	<b>Hacer peticiones</b>	<b>Iniciar interacciones positivas con el</b>	<b>TOTAL EHS</b>	<b>Percentiles</b>
<b>5</b>	18.00	9.05	8.05	13.00	9.00	6,00	75,05	<b>5</b>
<b>10</b>	19.00	10.00	10.00	14.00	10.00	7,00	78,00	<b>10</b>
<b>15</b>	21.00	12.00	10.00	14.00	11.00	8,00	82,00	<b>15</b>
<b>20</b>	21.00	12.00	10.00	15.20	11.00	9,00	83,20	<b>20</b>
<b>25</b>	22.00	13.00	11.00	16.00	12.00	9,00	84,00	<b>25</b>
<b>30</b>	23.00	13.00	11.00	17.00	12.00	10,00	87,00	<b>30</b>
<b>35</b>	24.00	13.00	12.00	17.00	12.00	10,00	89,00	<b>35</b>
<b>40</b>	24.00	14.00	12.00	18.00	13.00	11,00	90,00	<b>40</b>
<b>45</b>	25.00	14.45	12.00	18.00	13.00	11,00	90,90	<b>45</b>
<b>50</b>	26.00	15.00	12.50	18.00	13.00	11,50	94,00	<b>50</b>
<b>55</b>	26.00	15.00	13.00	19.00	13.00	12,00	97,55	<b>55</b>
<b>60</b>	27.00	16.00	13.00	19.00	14.00	12,00	99,00	<b>60</b>
<b>65</b>	27.00	16.00	13.00	20.00	14.00	12,65	100,00	<b>65</b>
<b>70</b>	27.00	16.00	14.00	20.00	14.00	13,00	101,70	<b>70</b>
<b>75</b>	28.00	16.00	14.00	21.00	15.00	13,75	103,00	<b>75</b>
<b>80</b>	28.00	17.00	15.00	21.00	15.00	14,00	104,00	<b>80</b>
<b>85</b>	28.85	17.00	15.00	21.00	16.00	14,00	106,85	<b>85</b>
<b>90</b>	29.00	18.00	15.00	22.00	17.00	15,00	112,00	<b>90</b>
<b>95</b>	30.00	19.00	16.00	24.00	18.00	16,00	116,95	<b>95</b>
<b>96</b>	30.00	19.00	16.00	24.00	18.00	16,00	117,96	<b>96</b>
<b>97</b>	30.97	19.00	16.00	24.00	18.97	16,00	118,00	<b>97</b>
<b>98</b>	31.00	19.00	16.00	24.00	19.00	16,00	121,92	<b>98</b>
<b>99</b>	31.99	19.99	16.00	24.00	19.00	16,00	125,96	<b>99</b>
<b>X</b>	24,82	14,52	12,43	18,24	13,20	11,26	94,47	<b>X</b>
<b>D.S.</b>	3,807	2,747	2,235	3,232	2,578	2,908	12,438	<b>D.S.</b>

#### 4.3.2.3. Normas de categoría de la escala de habilidades sociales

Así mismo, para la presente investigación se han elaborado normas de categoría de la escala de habilidades sociales, tanto para el total y para las dimensiones, tal como se muestra en la tabla 22.

Tabla 22

*Normas de categorías para la calificación de la escala de habilidades sociales*

DIMENSIONES	CATEGORÍAS		
	Bajo	Medio	Alto
Autoexpresión en situaciones sociales	18-22	23-27	28-32
Defensa de los propios derechos como consumidor	9-13	14-16	17-20
Expresión de enfado o disconformidad	8-11	12-14	15-16
Decir no y cortar interacciones	13-16	17-20	21-24
Hacer peticiones	9-12	13-15	16-20
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	6-9	10-13	14-16
TOTAL EHS	75-84	85-102	103-128

En la tabla 23 podemos observar que la prevalencia de habilidades sociales en la población de estudiantes está constituida por una mayoría en un nivel medio con un 54,7%. Además, un 21,8% de los participantes presenta un nivel alto en habilidades sociales, siendo el número de hombres el de mayor prevalencia con un 12,5%.

Tabla 23

*Prevalencia de las habilidades sociales en una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores según sexo*

Categorías	Sexo		Total (%)
	Hombres	Mujeres	
Nivel Bajo	87 (10,8 %)	102 (12,7 %)	189 (23,5 %)
Nivel Medio	210 (26,1 %)	230 (28,6 %)	440 (54,7 %)
Nivel Alto	101 (12,5 %)	75 (9,3 %)	176 (21,8 %)
TOTAL	398 (49,4 %)	407 (50,6 %)	805 (100 %)

#### 4.4. Análisis de hipótesis de la variable acoso escolar

##### 4.4.1. Prueba de normalidad de las variables

Para conocer el tipo de distribución de los datos de la población, se utilizó la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov. Se establece la hipótesis nula ( $H_0$ ) y la hipótesis alternativa ( $H_1$ )

$H_0$ : La  $p > 0,05$ , es decir, las variables de estudio tienen una distribución normal.

$H_1$ : La  $p < 0,05$ , es decir, las variables de estudio no tienen una distribución normal.

En la Tabla 24 se aprecia que la significancia, en cuanto a la normalidad de las variables estudiadas en esta hipótesis, son inferiores a 0,05, rechazándose la hipótesis nula. Por lo tanto, no presenta una distribución normal y se utilizarán estadísticos no paramétricos para su análisis.

Tabla 24  
*Prueba de normalidad para las variables*

VARIABLES DE ESTUDIO	K-S	Sig.
Acoso escolar	,165	,000
Habilidades sociales	,037	,010

#### **4.4.2. Acoso escolar en función a las variables sociodemográficas**

H<sub>0</sub>: No existen diferencias entre la variable acoso escolar en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores, según sexo, grado y tipo de familia.

H<sub>1</sub>: Existen diferencias entre la variable acoso escolar en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores, según sexo, grado y tipo de familia.

En la tabla 25 se observa que la significancia de la variable sexo (,515) es mayor que  $\alpha=.05$ , rechazándose la hipótesis alternativa, por lo que no existen diferencias significativas entre la variable acoso escolar en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores según el sexo del participante.

Tabla 25

*Comparación de la variable acoso escolar según sexo*

	Sexo	Media	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig.
Acoso escolar	Masculino (398)	408.39	162540.00	78847.000	-0.651	0.515
	Femenino (407)	397.73	161875.00			

En la tabla 26 podemos observar que la frecuencia de acoso escolar en la muestra de estudiantes está constituida por una mayoría en un nivel medio con un 57,4%. Además, un 31,9% de los participantes presenta un nivel alto de acoso escolar, no encontrándose diferencias significativas según el sexo de los participantes.

Tabla 26

*Frecuencia de las categorías del acoso escolar según sexo*

Categorías	Sexo		Total (%)
	Masculino	Femenino	
Bajo	39	47	86 (10,7 %)
Medio	229	233	462 (57,4 %)
Alto	130	127	257 (31,9 %)
TOTAL	398 (49,4 %)	407 (50,6 %)	805 (100 %)



En la tabla 27 se puede observar que la significancia de la variable grado (.000) es menor que  $\alpha=.05$ , por lo tanto, se establece que sí existen diferencias significativas entre la variable acoso escolar en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores y el grado.

Tabla 27  
*Comparación de la variable acoso escolar según grado*

	Grado	Media	Chi-cuadrado	gl.	Sig.
Acoso escolar	Primero (194)	380,71	30,833	4	.000
	Segundo (153)	464,01			
	Tercero (153)	456,11			
	Cuarto (153)	359,19			
	Quinto (152)	360,68			
	Total (805)				

En la tabla 28 podemos observar que las diferencias en la frecuencia de acoso escolar según el grado al que pertenecen los estudiantes, indican que a pesar de que el acoso escolar se presenta en todos, éste aumenta en el 2° y 3° grado, y disminuye levemente en el 4° y 5° grado.

Tabla 28  
*Frecuencia de las categorías del acoso escolar según grado*

Categorías	Grados				
	1ro (%)	2do (%)	3ro (%)	4to (%)	5to (%)
Bajo	27 (13,9)	13 (8,5)	8 (5,2)	22 (14,4)	16 (10,5)
Medio	111 (57,2)	72 (47,1)	87 (56,9)	90 (58,8)	102 (67,1)
Alto	56 (28,9)	68 (44,4)	58 (37,9)	41 (26,8)	34 (22,4)
TOTAL	194 (100%)	153 (100%)	153 (100%)	153 (100%)	152 (100%)

En la tabla 29 se observa que la significancia de la variable tipo de familia (.140) es mayor que  $\alpha=.05$ , por lo tanto, no existen diferencias significativas entre la variable acoso escolar en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores y su tipo de familia.

Tabla 29  
*Comparación de la variable acoso escolar según tipo de familia*

	Tipo de familia	Media	Chi-cuadrado	gl.	Sig.
Acoso escolar	Nuclear (318)	380,90	6,932	4	,140
	Extendida (270)	413,23			
	Monoparental (153)	416,95			
	Ensamblada (63)	431,57			
	Otro (1)	733,50			
	Total (805)				

#### 4.5. Análisis de hipótesis de habilidades sociales

##### 4.5.1. Habilidades sociales en función a las variables sociodemográficas

H<sub>0</sub>: No existen diferencias entre la variable habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores, según sexo, grado y tipo de familia.

H<sub>1</sub>: Existen diferencias entre la variable habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores, según sexo, grado y tipo de familia.

En la tabla 30 se observa que la significancia de la variable sexo (.062) es mayor que  $\alpha=.05$ , rechazándose la hipótesis alternativa, por lo tanto, no existen diferencias significativas entre la variable habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores según el sexo del participante.

Tabla 30  
*Comparación de la variable habilidades sociales según sexo*

	Sexo	Media	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig.
Habilidades Sociales	Masculino (398)	415,30	165290,00	76097,000	-1.485	0.138
	Femenino (407)	390,97	159125,00			

En la tabla 31, se puede observar que la significancia de la variable grado (.004) es menor que  $\alpha=.05$ , por lo tanto, se establece que sí existen diferencias significativas entre la variable habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores y el grado de los participantes.

Tabla 31  
*Comparación de la variable habilidades sociales según grado*

	Grado	Media	Chi-cuadrado	gl.	Sig.
Habilidades sociales	Primero (194)	353,93	16.146	4	.003
	Segundo (153)	427,96			
	Tercero (153)	386,84			
	Cuarto (153)	442,68			
	Quinto (152)	416,83			
	Total (805)				

En la tabla 32 podemos observar que existen diferencias en la frecuencia de habilidades sociales según el grado, y ellas indican que el nivel bajo en habilidades sociales prevalece en el 1°, 2° y 3° grado. Sin embargo, también muestran que los estudiantes van mejorando su nivel de habilidades sociales en grados posteriores.

Tabla 32

*Frecuencia de las habilidades sociales según grado*

Categorías	Grado				
	1ro. (%)	2do. (%)	3ro. (%)	4to. (%)	5to. (%)
Bajo	60 (30,9)	35 (22,9)	35 (22,9)	29 (18,9)	30 (19,7)
Medio	102 (52,6)	81 (52,9)	89 (58,2)	83 (54,2)	85 (55,9)
Alto	32 (16,5)	37 (24,2)	29 (18,9)	41 (26,8)	37 (24,3)
Total	194 (100%)	153 (100%)	153 (100%)	153 (100%)	152 (100%)

En la tabla 33 se observa que la significancia de la variable tipo de familia (,133) es mayor que  $\alpha=.05$ , por lo tanto, no existen diferencias significativas entre la variable habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores y su tipo de familia.

Tabla 33

*Comparación de la variable habilidades sociales según tipo de familia*

	Tipo de familia	Media	Chi-cuadrado	gl.	Sig.
Habilidades sociales	Nuclear (318)	424,11	7,143	4	.129
	Extendida (270)	381,25			
	Monoparental (153)	396,88			
	Ensamblada (63)	409,71			
	Otro (1)	74,50			
	Total (805)				

#### 4.6. Contrastación de Hipótesis General

Se establece la hipótesis nula ( $H_0$ ) y la hipótesis alternativa ( $H_1$ ) de la hipótesis general de la siguiente manera:

H<sub>0</sub>: No existe relación significativa entre el acoso escolar y las habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.

H<sub>1</sub>: Si existe relación significativa entre el acoso escolar y las habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.

En la tabla 34 se observa que, debido a que la significancia obtenida ,000 es menor a  $\alpha=,05$ , se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que sí existe una relación altamente significativa de manera inversa entre las variables acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores. Esto quiere decir que, a mayor nivel de acoso escolar es menor el nivel de habilidades sociales en el participante.

Tabla 34

*Prueba de Rho de Spearman para contrastación de la hipótesis general*

Variables	Coefficiente de correlación	Habilidades Sociales
	Rho de Spearman	-,330**
Acoso Escolar	Sig. (bilateral)	,000

*\*\*.* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

**CAPÍTULO V**

**DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y**

**RECOMENDACIONES**

## 5.1 Discusión

El presente estudio halló estadísticamente que existe una relación significativa inversa entre el acoso escolar y las habilidades sociales de los adolescentes de la institución educativa estatal, Julio César Escobar. Esto nos indica que, cuanto mayor sea el nivel de acoso escolar en los adolescentes, el nivel de habilidades sociales será menor y viceversa. Ello se evidencia a través de las conductas de riesgo o violentas versus las conductas pro sociales, que ayudan a los estudiantes a enfrentar las situaciones generadoras de estrés de manera efectiva.

Los resultados de mi investigación coinciden con el estudio de Álvarez (2016) sobre acoso escolar y habilidades sociales, considerando que mayor es el riesgo en la participación como víctima y espectador dentro de este tipo de violencia cuanto más bajo sea el nivel de habilidades sociales de los adolescentes. Del mismo modo, Dueñas y Serna (2009), analizaron el acoso escolar y su incidencia en ciertas habilidades sociales, concluyendo que éstas actúan como factores protectores en el acoso escolar en general y en la intensidad del mismo dentro de la escuela. Es por esa razón que es fundamental entrenar a los adolescentes en el manejo efectivo y permanente de sus propias emociones, con el fin de desarrollar habilidades sociales que los ayuden a mejorar su estilo de vida en relación con su entorno.

Por otro lado, tenemos los resultados del estudio de Díaz (2014) sobre la relación entre acoso escolar y autoconcepto. En él, halló que el 18,33% de su muestra había sido víctima de bullying, y el tipo de bullying leve es el que prevalece sobre los resultados de su investigación, con un 75,2%, por lo que concluyó que la presencia de acoso escolar en su muestra está relacionada con la dimensión familiar y social y del autoconcepto. Además, reveló que el tener bajo autoconcepto en 6 de sus 8 dimensiones está relacionado con mayores probabilidades de ser víctima de acoso escolar. Los resultados hallados por Díaz

tienen concordancia con los resultados de la presente investigación, debido a que el autoconcepto es un factor muy importante en el desarrollo personal y social del individuo, y de acuerdo a éste, sus relaciones sociales se irán formando de manera adaptada o inadaptada, y como consecuencia de ello se definirá la participación en el acoso escolar, como víctima o como agresor. Dichos resultados también se relacionan con el estudio de Cerezo (2001), quien mencionó que existen ciertas particularidades personales en las víctimas de acoso escolar, que los predispone a desarrollar ese rol en dicho fenómeno. Una de esas características son los bajos niveles de autoestima e introversión.

Se resalta también el estudio de Valdés, Yáñez y Carlos (2012) sobre diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el acoso escolar según el autoconcepto social, problemas de adaptación sicosocial y clima familiar, quienes determinaron que sí existen diferencias significativas entre los estudiantes, resaltando que, con relación a problemas de adaptación psicosocial los puntajes son significativamente mayores en el grupo de agresores y menores en el de víctimas. Esto quiere decir que los estudiantes con problemas de agresividad presentan dificultades para adaptarse a las normas en el entorno social en el que se desarrollan y no logran modificar o mejorar sus patrones de conducta, y coincide con los resultados del presente estudio de forma que, si el nivel de habilidades sociales es bajo, el acoso escolar aumenta de nivel para víctimas y agresores. Estos resultados también coinciden con lo establecido por Olweus en 1998, quien formuló la idea de que los principales factores personales asociados al rol del agresor en el acoso escolar, son la falta de control, problemas de adicción, dificultades de aprendizaje y el haber experimentado conductas violentas en la infancia.



Respecto a los porcentajes sobre los niveles de acoso escolar en las instituciones educativas, el porcentaje de acoso escolar del presente estudio obtuvo un 31,9% en el nivel alto, a pesar de que no es elevado, es considerado como preocupante en la población, ya que significa que a pesar de las características de la institución, no se establece un orden y manejo adecuados para controlar esa problemática, y el porcentaje en los niveles de acoso escolar es similar al de instituciones con mayor cantidad de alumnado, como se evidencia más adelante.

Los resultados antes mencionados se asemejan a estudios como el de Sáenz (2010), quien reporta que el acoso escolar se encuentra presente en su muestra de estudio, pero en una cantidad reducida a la esperada según su investigación. Así mismo, el trabajo de Valdivia (2012), cuyo objetivo era determinar la relación entre acoso escolar y rendimiento académico en adolescentes, evidenció en sus resultados la presencia de acoso escolar en las instituciones educativas en un 25,7%, presentándose como un porcentaje preocupante dentro de su muestra, sin embargo, no es considerado grave. Por el contrario, los porcentajes de nivel bajo de acoso escolar alcanzaron un total de 30,6% y difieren con lo hallado por Villacorta (2013), quien al igual que Valdivia, investigó sobre el acoso escolar y su relación con el rendimiento académico. Sus resultados determinaron que el 88,4% de los adolescentes encuestados presentaron un nivel de acoso escolar bajo, sin embargo, existen diversos factores negativos que indican que no porque el nivel de acoso escolar sea bajo no existe violencia. El 16,9% del alumnado experimentaron, en muchas ocasiones, el robo de sus cosas, al 27,4% pocas veces les hacen gestos para generar miedo, al 10,5% muchas veces les cambian el significado de lo que dicen, al 8,4% muchas veces les ponen apodos y al 52,6% pocas veces.

Por otro lado, respecto al grado de estudio de los participantes, Valdivia (2012) concluyó que el acoso escolar tiene una relación significativa con el grado de estudios, aporte que coincide con lo hallado en la presente investigación, pues se encontraron diferencias significativas de acoso escolar según el grado de estudios en la institución educativa donde se recabó la muestra de estudio, siendo éstos que, a pesar de que la problemática de acoso escolar está presente en todos los grados, son los grados de 2° y 3° de secundaria los que presentan un nivel más elevado 2° (44,4%) y 3° (37,9%). Sin embargo, en los grados de 4° y 5° esta problemática disminuye, 4° (26,8%) y 5° (22,4%), pero no desaparece. Estos resultados tienen una amplia relación con el aporte de Dan Olweus en 1998, quien mencionó que el nivel de acoso escolar va disminuyendo cuando los adolescentes van alcanzando la madurez emocional.

En la presente investigación, respecto a la variable sexo, los resultados determinaron que no existen diferencias significativas, por lo cual no es considerado un factor de riesgo. Esto significa que los adolescentes hombres y mujeres pueden llegar a ser víctimas o agresores de acoso escolar en la misma medida, y sus habilidades sociales pueden ser desarrolladas del mismo modo. Estos resultados no coinciden con los hallazgos de Quispe (2015), quien realizó un estudio sobre bullying en estudiantes de secundaria de Lima Sur. En su investigación identificó algunos factores de riesgo en los estudiantes, los cuales fueron: ser hombre, proceder de Lima Provincia, no ser supervisado constantemente por autoridades y reportar la falta de cumplimiento de normas en el aula. A su vez, resaltó la prevalencia de bullying en Lima Sur en un 26.6%, siendo el distrito de Villa el Salvador el más afectado, con cifras que llegan al 30.6% y Lurín, el distrito con menor prevalencia (19.9%). Si bien, las cifras no son muy distantes una de la otra, se considera como una situación problemática debido a los riesgos que se generan en los estudiantes. Estos resultados se asemejan a los estudios de Dan Olweus en 1993, cuyos aportes fueron que a

pesar de que las agresiones entre mujeres se presentan en un ligero menor porcentaje en comparación a los varones, ello no quiere decir que el sexo sea un factor determinante en la existencia del acoso escolar, ya que el tipo de acoso escolar que se presenta entre mujeres es indirecto y menos visible, pero existente.

En la investigación de Mamani, García, Calsina y Yapuchura (2015) sobre la relación entre habilidades sociales y comunicación interpersonal, sus resultados concuerdan con los del presente estudio, ya que los estudiantes que tienen un nivel alto de habilidades sociales utilizan la comunicación interpersonal de forma adecuada, a través de conductas de amabilidad, cooperación y cortesía, desarrollando redes cada vez más amplias de relaciones sociales en base a la sinceridad y honestidad en la transmisión de ideas.

Como se puede apreciar, en los resultados de las investigaciones se evidencian características semejantes en cuanto a las variables de estudio y su presencia en la población seleccionada, razón por la cual expongo mi acuerdo ante las investigaciones mencionadas y presento mi preocupación por la mínima intervención de las autoridades del Ministerio de Educación y de las instituciones educativas en esta problemática, a pesar de que los resultados evidencian un porcentaje de nivel medio en acoso escolar, se debe motivar y promover el desarrollo de las habilidades sociales en las escuelas, con el fin de obtener una mejora significativa en las relaciones sociales y en la solución de problemas y de eliminar por completo el maltrato entre pares.

## 5.2 Conclusiones

1. La hipótesis formulada en el presente estudio fue demostrada, por lo que se puede concluir que sí existe una relación significativa entre las variables de acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de secundaria de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.
2. Las propiedades psicométricas del Autotest de Cisneros de acoso escolar son válidas y confiables. Esto quiere decir que son adecuadas y aportan significativamente a la presente investigación.
3. Las propiedades psicométricas de la escala de habilidades sociales de Elena Gismero son válidas y confiables. Esto quiere decir que son adecuadas y aportan significativamente a la presente investigación.
4. Se puede observar que en la muestra de estudio existe un 31,9% de adolescentes que son víctimas de acoso escolar en un nivel alto; mientras que un 57,4% de la población educativa muestra ser víctima de acoso escolar en un nivel medio y un 10,7% en un nivel bajo. Esto quiere decir que casi el 90% de los estudiantes son víctimas de acoso escolar en diferentes circunstancias. El nivel bajo de acoso escolar en la institución educativa prevalece en un 10,7%, lo que indicaría que solo uno de cada diez adolescentes mantiene relaciones respetuosas con los demás y no se siente atacado ni burlado por su entorno.
5. Respecto a la variable acoso escolar, se puede observar que no existen diferencias significativas entre dicha variable según el sexo y tipo de familia. Sin embargo, si existen diferencias significativas entre esta variable y el grado de estudios. Esto

demuestra que los niveles de acoso escolar van disminuyendo a medida que el alumno avanza de grado, lo que permite concluir que, en el proceso de desarrollo personal y escolar, los individuos van aprendiendo nuevas estrategias que mejoran sus relaciones interpersonales.

6. El nivel medio de habilidades sociales en la institución educativa prevalece en un 54,7%, y el nivel bajo de habilidades sociales en un 23,5%, lo que indicaría que más del 70% de estudiantes aún no han desarrollado las habilidades sociales necesarias para mantener relaciones saludables y respetuosas con su entorno social, que en este caso es representado por sus compañeros de clase.
  
7. Se puede observar que no existen diferencias significativas entre la variable habilidades sociales según el sexo y tipo de familia. Sin embargo, si existen diferencias significativas entre esta variable y el grado de estudios. Esto demuestra que los niveles de habilidades sociales van aumentando a medida que el alumno avanza de grado, lo que permite concluir que, en el proceso de desarrollo personal y escolar, los individuos van aprendiendo nuevas estrategias que mejoran sus relaciones interpersonales.

### **5.3 Recomendaciones**

1. Utilizar un instrumento que mida el protagonismo del acoso escolar que sea útil para estudios similares al presente, con el fin de identificar las acciones a tomar por cada individuo según su participación en la problemática.
2. Realizar un estudio comparativo entre una institución educativa del Estado y otra particular.
3. Realizar más estudios con la variable acoso escolar, buscando relacionarla con los rasgos de personalidad de los adolescentes, con la motivación al logro, con el clima familiar, y otras variables que influyan de forma positiva en los resultados, pero que ayuden a encontrar las causas del problema para poder intervenir en la problemática y encontrar mejores soluciones que las que se han estado aplicando hasta la fecha.
4. Realizar programas de promoción de conductas saludables más completos, ya que el Ministerio de Educación posee muchos y diferentes planes y programas de trabajo que buscan la mejora del ambiente educativo para los estudiantes, a nivel individual y social, sin embargo, estos programas no se ejecutan en todas las instituciones por diversos factores.
5. Aplicar un programa de habilidades sociales que involucre a los padres de familia y a los estudiantes, con un fin informativo y de entrenamiento en la importancia del desarrollo de dichas habilidades.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Artículos

- Agencia EFE, (2017). Sociedad: Acoso escolar. Dos de cada diez alumnos en el mundo sufren de acoso y violencia escolar. *Revista EFE*. Recuperado de <https://www.efe.com/efe/espana/sociedad/dos-de-cada-10-alumnos-en-el-mundo-sufren-acoso-y-violencia-escolar/10004-3150620>
- Álvarez, K. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Revista avances en psicología*, 24(2), 205-215. Recuperado de [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2016\\_2/205.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2016_2/205.pdf)
- Amaral, M., Maia, F. y Bezerra, C. (2014). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Revista electrónica subjetividad y procesos cognitivos*, 2(2), 17-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3396/339643529001.pdf>
- Amemiya, I., Oliveros, M. y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la Sierra del Perú. *Anales de la facultad de medicina*. 70(4), 255-258.
- Arancibia, G. y Péres, X. (2007). Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes. *Ajayu*, 5(2), 133-155. Recuperado de <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/Ajayu/v5n2/v5n2a1.pdf>
- Arévalo, M., Tomás, A. y Mendoza, L. (2004). Habilidades para la vida y su importancia en la salud. *Dirección ejecutiva de educación para la salud*. Lima, Perú. Recuperado de [ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/articulo\\_habilidades\\_para\\_la\\_vida.pdf](ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/articulo_habilidades_para_la_vida.pdf)
- Benítez, J. (1998). La ayuda de los padres en las situaciones de maltrato, una nueva vía de intervención. Recuperado de [http://194.80.240.15/worldwide/poster\\_braga.ppt](http://194.80.240.15/worldwide/poster_braga.ppt)
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4(2), 151-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821002>
- Cajigas N., Kahan E., Luzardo M., Najson S., Ugo C. y Zamalvide G. (2006). Agresión entre pares (bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista de medicina de Uruguay*, 22(2), 143-151. Recuperado de <http://www.rmu.org.uy/revista/2006v2/art9.pdf>



- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica “bullying” (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1), 37-43. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v17/v17\\_1/04-17\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v17/v17_1/04-17_1.pdf)
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-S. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4(2), 333-352. Recuperado de [http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_115.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_115.pdf)
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International journal of psychology and psychological therapy*, 9(3), 383-394. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012884006>
- Dueñas, M. y Senra, M. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: Un estudio en centros de enseñanza secundaria en Madrid. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 20(1), 39-49. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11438>
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de psicodidáctica*, 13(1), 11-26. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/228>
- García F. (2002). La convivencia en los centros escolares una propuesta de formación para los estudiantes de psicopedagogía. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/100558>
- Gázquez, J., Cangas, A., Padilla, D., Cano, A. y Pérez, P. (2005). Assessment by pupils, teachers and parent of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary. Global psychometric data. *International journal of psychology and psychological therapy*, 5(1), 101-112.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., Van Acker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American journal of community psychology*, 28(1), 59-81.
- Landázuri, V. (2007). Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista psicológica herediana*, 2(2), 71-80. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/124135168>

- Lacunza, B. y Contini, N. (2011) Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 23(7), 159-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Lavena, C. (2002). Primera aproximación a la violencia escolar en Argentina. *Artículo de la Universidad de San Andrés*. Recuperado de <https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenlavena.pdf>
- Mamani, E., García, M., Calsina, W., y Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno. *Revista de investigación en comunicación y desarrollo*, 7(2), 5-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449849320001>
- El Comercio. (2017). Más de mil casos de violencia escolar en Lima en el último año. *El Comercio*. Recuperado de <http://archivo.elcomercio.pe/sociedad/peru/mas-mil-casos-violencia-escolar-lima-ultimo-ano-noticia-1752801>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). Número de casos reportados en el síseve a nivel nacional. *SíseVe*. Recuperado de <http://www.siseve.pe/seccion/estadisticas>
- Mooij, (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de educación*. Recuperado de [mnw.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=931](http://mnw.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=931)
- Olweus, D. (2014). Acoso escolar "bullying", en las escuelas: Hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la promoción de la salud, Universidad de Bergen, Noruega*. Recuperado de <https://online.ucv.es/resolucion/acoso-escolarbulying-en-las-escuelas-hechos-e-intervenciones/>
- Organización Mundial de la Salud (2016). Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. *Iris Geneve: OMS*. Recuperado de [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Organización Mundial de la Salud (1997). Life skills education for children and adolescents in schools. *Iris Geneve: OMS*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

- Palomero, J. y Fernández, M. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41(1), 19-38. Recuperado de [http://w.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1247352775.pdf](http://w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247352775.pdf)
- Pérez, V. (2011). Percepción de gravedad, empatía y disposición a intervenir en situaciones de bullying físico, verbal y relacional en profesores de 5° a 8° Básico. *Psykhé*, 20(2), 25-37. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200003>
- Perren, S. y Alsaker, F.D. (2006). Social behaviour and peer relationship of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2016). Manual contra el acoso escolar. Recuperado de <https://www.laopinioncoruna.es/sociedad/2016/10/10/manual-acoso-escolar/1114426.html>
- Prieto, M. (2005). La violencia escolar: un estudio en el nivel medio superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1027-1045. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002704.pdf>
- Ramírez, M. (2012). Aprendizaje cooperativo: Un modelo a aplicar frente al maltrato entre iguales. *Liberabit. Revista de psicología*, 19(1), 93-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68627456008>
- Reyna, C. (2010). Alcoholismo parental y desempeño social en niños. *Liberabit. Revista de psicología*, 18(2), 117-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68624684002>
- Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational research*, 44(3), 299-312.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”, una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>
- Troy, M. y Sroufe, A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. University of Minnesota Twin Cities. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 26(2), 166-72. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/19577941\\_victimization\\_among\\_preschoolers\\_role\\_of\\_attachment\\_relationship\\_history](https://www.researchgate.net/publication/19577941_victimization_among_preschoolers_role_of_attachment_relationship_history)

Universia Perú. (2014). Perú entre los países con más casos de bullying en Latinoamérica. *Universia*. Recuperado de <http://noticias.universia.edu.pe/actualidad/noticia/2014/05/22/1097209/peru-paises-casos-bullying-latinoamerica.html>

Valdés, A., Yáñez, A. y Carlos, E. (2012). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabit. Revista de psicología*, 19(2), 215-222. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v19n2/a07v19n2.pdf>

## **Libros**

Arón, M. y Milicic, M. (1994). *Vivir con otros: Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Pág. 17-40. España: CEPE

Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C. y Zapata, L. (2012). *Bullying y convivencia en las escuelas: Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/2016/07/07/descarga-el-libro-del-observatorio-bullying-y-convivencia-en-la-escuela-aspectos-conceptuales-aplicativos-y-de-investigacion/>

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Recuperado de <http://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/caballo-v.-manual-de-evaluaci%c3%b3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>

Calvo, A. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid, España: EOS.

Choque, R. (2008). *Habilidades para la vida en el ámbito escolar*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/raulchoque/2008/11/07/habilidades-para-la-vida-en-el-ambito-escolar/>

- Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida Sin Drogas - DEVIDA (2012). *IV Estudio nacional prevención y consumo de drogas en estudiantes de secundaria*. Recuperado de [http://www.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/31b806724e31b24a05257cda007479db/\\$file/iv\\_encuesta\\_nacional\\_escolar\\_nac.pdf](http://www.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/31b806724e31b24a05257cda007479db/$file/iv_encuesta_nacional_escolar_nac.pdf)
- Garaigordobil M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA Ediciones
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hidalgo, C. y Abarca, N. (1994). *Comunicación interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ministerio De Salud. (2006) *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Vol. 1 (1º ed.) Perú.
- Muñoz L. Crespi R. y Angrehs J. (2011) *Habilidades sociales: Servicios socioculturales y a la comunidad. Educación infantil*. España: Ediciones Paraninfo.
- Olweus, D. (1991). *Bullying among school-boys. Children and violence*. Stockolm: Akademilitteratur. Recuperado de <http://didac.unizar.eslabernauzgenerainescctodo.pdf>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do..* Recuperado de <http://didac.unizar.eslabernauzgenerainescctodo.pdf>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata. Recuperado de <http://didac.unizar.eslabernauzgenerainescctodo.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Recuperado de <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/enfoque-habilidades-vida-desarrollo-saludable-ninos-adolescentes-asdi-kellog.pdf>
- Ortega, R. y Mora, J. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum Ediciones.

Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: Como detectar, prevenir y resolver el Bullying*. Barcelona: Ariel.

UNICEF. (2011). *Desarrollo adolescente y derechos humanos*. Red de apoyo por la justicia y la paz. Recuperado de [https://www.unicef.org/venezuela/spanish/desarrollo\\_adolescente\\_y\\_ddhh\\_f.pdf](https://www.unicef.org/venezuela/spanish/desarrollo_adolescente_y_ddhh_f.pdf)

UNICEF. (2011). *Estado mundial de la infancia: La adolescencia, una época de oportunidades*. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc2011/>

UNICEF. (2016). *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. New York: United Nations. Recuperado de <https://violenceagainstchildren.un.org/content/ending-torment-tackling-bullying-schoolyard-cyberspace>

## **Tesis**

Apaza, N. (2014). *Algunos factores de riesgo en la incidencia del bullying en estudiantes de 4to, 5to y 6to de primaria de la I.E. 40048 Antonio José de Sucre, Arequipa* (Tesis de pregrado). Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú.

Avilés, J. (2002). *La intimidación y el maltrato en los centros escolares* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Bravo, M., Gonzáles, M., Pérez, A., Portocarrero, E. y Ticlla, E. (2015). *Propiedades psicométricas de la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Federico Villareal, Lima, Perú.

Díaz, A. (2014). *Asociación entre acoso escolar y autoconcepto de agresoras, víctimas y observadoras en las alumnas de secundaria de dos colegios nacionales de Lima* (Tesis de pregrado). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Díaz, A. (2015). *El bullying y su relación con el proyecto de vida de los estudiantes en el colegio experimental de aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.

- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/estevez/tesisestevez.pdf>
- Muro, M. (2010). *Cólera y acoso escolar en un grupo de adolescentes de un colegio estatal en Lima Metropolitana* (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Paredes, D. (2016). *Acoso escolar y clima familiar en estudiantes de 3° de secundaria de instituciones educativas estatales de la localidad Huaycan - Horacio Zevallos del distrito de Ate* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Pizarro, R. (2016). *Relación entre el clima social familiar y habilidades sociales en adolescentes trabajadores que asisten a dos escuelas públicas de Lima Metropolitana* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Quispe, J. y Poma, B. (2015). *El bullying y el rendimiento académico en los estudiantes de sexto grado de primaria en la institución educativa Francisco Bolognesi N° 2016, UGEL 04, Comas* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Quispe, L. (2015). *Epidemiología del bullying y factores asociados en estudiantes de secundaria de Lima-sur* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Sáenz, M. (2010). *Sintomatología depresiva y acoso escolar en un grupo de adolescentes escolares* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Valdivia, A. (2012). *Bullying y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/3760>
- Villacorta, N. (2013). *Situaciones de acoso escolar y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria de la institución educativa Juan de Espinosa Medrano* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

## **ANEXOS**



### Anexo 01 Matriz de Consistencia

<b>TÍTULO:</b> Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores <b>AUTORA:</b> Hellen Teresa Piñares Reyes																													
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES																										
<p>¿Qué relación existe entre acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores?</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Determinar la relación entre acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.</p>	<p><b>Hipótesis general</b></p> <p>Existe relación significativa entre el acoso escolar y las habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">VARIABLE 1: ACOSO ESCOLAR</th> </tr> <tr> <th>DIMENSIONES</th> <th>ITEMS</th> <th>ESCALA Y VALORES</th> <th>NIVELES Y RANGOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Desprecio-Ridiculización</td> <td>3, 9, 20, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 46, 50.</td> <td rowspan="8">           1=Nunca            2=Pocas veces            3=Muchas veces         </td> <td rowspan="8">           Bajo            Medio            Alto         </td> </tr> <tr> <td>Coacción</td> <td>7, 8, 11, 12.</td> </tr> <tr> <td>Restricción-Comunicación</td> <td>1, 2, 4, 5, 31.</td> </tr> <tr> <td>Agresiones</td> <td>6,14, 15, 16, 19, 23, 24, 29.</td> </tr> <tr> <td>Intimidación-Amenazas</td> <td>28, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49.</td> </tr> <tr> <td>Exclusión-Bloqueo Social</td> <td>10, 17, 18, 21, 22.</td> </tr> <tr> <td>Hostigamiento Verbal</td> <td>13, 25, 26, 30, 37, 38, 45.</td> </tr> <tr> <td>Robos</td> <td>13, 14, 15, 16.</td> </tr> </tbody> </table>	VARIABLE 1: ACOSO ESCOLAR				DIMENSIONES	ITEMS	ESCALA Y VALORES	NIVELES Y RANGOS	Desprecio-Ridiculización	3, 9, 20, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 46, 50.	1=Nunca 2=Pocas veces 3=Muchas veces	Bajo Medio Alto	Coacción	7, 8, 11, 12.	Restricción-Comunicación	1, 2, 4, 5, 31.	Agresiones	6,14, 15, 16, 19, 23, 24, 29.	Intimidación-Amenazas	28, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49.	Exclusión-Bloqueo Social	10, 17, 18, 21, 22.	Hostigamiento Verbal	13, 25, 26, 30, 37, 38, 45.	Robos	13, 14, 15, 16.
	VARIABLE 1: ACOSO ESCOLAR																												
	DIMENSIONES	ITEMS		ESCALA Y VALORES	NIVELES Y RANGOS																								
	Desprecio-Ridiculización	3, 9, 20, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 46, 50.		1=Nunca 2=Pocas veces 3=Muchas veces	Bajo Medio Alto																								
	Coacción	7, 8, 11, 12.																											
	Restricción-Comunicación	1, 2, 4, 5, 31.																											
	Agresiones	6,14, 15, 16, 19, 23, 24, 29.																											
	Intimidación-Amenazas	28, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49.																											
	Exclusión-Bloqueo Social	10, 17, 18, 21, 22.																											
	Hostigamiento Verbal	13, 25, 26, 30, 37, 38, 45.																											
Robos	13, 14, 15, 16.																												
<p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>O<sub>1</sub>: Identificar los niveles de acoso escolar en adolescentes de una Institución Educativa Estatal de San Juan de Miraflores.</p> <p>O<sub>2</sub>: Establecer diferencias significativas de los niveles de acoso escolar en adolescentes, según sexo, grado y tipo de familia.</p> <p>O<sub>3</sub>: Identificar los niveles de habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.</p> <p>O<sub>4</sub>: Establecer diferencias significativas de los niveles</p>	<p><b>Hipótesis Específicas</b></p> <p>H<sub>1</sub>: Existen diferencias significativas en los niveles de acoso escolar según sexo, grado y tipo de familia en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.</p> <p>H<sub>2</sub>: Existen diferencias significativas en los niveles de habilidades sociales según sexo, grado y tipo de familia en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.</p>																												

de habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores, según sexo, grado y tipo de familia.

**VARIABLE 2: HABILIDADES SOCIALES**

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ITEMS</b>	<b>ESCALA Y VALORES</b>	<b>NIVELES Y RANGOS</b>
Autoexpresión en situaciones sociales	1, 2, 10, 11, 19, 20, 28, 29.	En preguntas con intencionalidad positiva:	Bajo Medio Alto
Defensa de los propios derechos como consumidor	3, 4, 12, 21, 30.	A= 1	
Expresión de enfado o disconformidad	13, 22, 31, 32.	B= 2	
Decir no y cortar interacciones	5, 14, 15, 23, 24, 33.	C= 3	
Hacer peticiones	6, 7, 16, 25, 26.	D= 4	
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	8, 9, 17, 18, 27.	En preguntas con intencionalidad negativa:	
		A= 4 B= 3 C= 2 D= 1	

**METODOLOGÍA**

<b>DISEÑO</b>	<b>POBLACIÓN</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<p>La presente investigación tiene un alcance cuantitativo y corresponde a un diseño no experimental de tipo transversal: descriptivo-comparativo-correlacional.</p>	<p>La población de esta investigación estuvo constituida por 850 estudiantes matriculados en el año académico 2017, de la institución educativa mixta de gestión estatal “Julio César Escobar” del distrito de San Juan de Miraflores de Lima Sur.</p> <p>Esta investigación se realizó basada en la población de la mencionada Institución, excluyendo a aquellos estudiantes que no asistieron en la fecha de evaluación, no quisieron participar en ella o su evaluación fue descartada por falta de coherencia en sus respuestas.</p>	<p>✓ <b>Escala de habilidades sociales de Elena Gismero.</b>                      Validez: La EHS tiene validez de constructo, es decir que el significado atribuido al constructo medido (habilidades sociales o asertividad) es correcto. Tiene validez de contenido, pues su formulación se ajusta a lo que comúnmente se entiende por conducta asertiva.                      Existe, asimismo, validez del instrumento, es decir que se valida toda la escala, el constructo que expresan todos los ítems en su conjunto, a través de la confirmación experimental del significado del constructo tal como lo mide el instrumento, y de los análisis correlacionales que verifican tanto la validez convergente (por ejemplo, entre asertividad y autonomía) como la divergente (por ejemplo, entre asertividad y agresividad).                      Confiabilidad: La EHS de Gismero muestra una consistencia interna alta, como se expresa en su coeficiente de confiabilidad <math>\alpha = 0,88</math>, el cual se considera elevado, pues supone que el 88% de la varianza de los totales se debe a lo que los ítems tienen en común, o a lo que tienen de relacionado, de discriminación conjunta (habilidades sociales o asertividad).</p> <p>✓ <b>Autotest de Cisneros de acoso escolar.</b>                      Validez: Se reporta la validez de constructo del Auto-test de acoso escolar, por el método de análisis de ítems, con coeficientes de correlación subtest-test mayores a 0.30 en todas las correlaciones, por lo tanto son significativos (tomando como criterio de aceptación, correlaciones con significancia de <math>p &lt; 0.05</math>).                      Confiabilidad: Los autores reportan un índice de fiabilidad (Alpha de Crombach de 0,9621) y la eficacia de este instrumento está demostrada en el Informe Cisneros VII. Sobre “Violencia y acoso escolar”, realizado en España con una muestra de 4,600 estudiantes del nivel primario y bachillerato.</p>
	<p><b>MUESTREO</b></p>	
	<p>Muestreo no probabilístico por conveniencia.</p>	









**Anexo 03**  
**Escala de Habilidades Sociales**  
**Adaptado por Gismero (2000)**

**Instrucciones.**

A continuación aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las leas muy atentamente y respondas **en qué medida te identificas o no con cada una de ellas, si te describe o no.**

Para responder utilice la siguiente clave:

**A (NU)= (NUNCA)** No me identifico.

**B (AV)= (A VECES)** Puede que alguna vez me ocurra.

**C (CS)= (CASI SIEMPRE)** Me describe aproximadamente.

**D (SI)= (SIEMPRE)** Sí me identifico totalmente.

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

**NOTA:** No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

	ITEMS	NU	AV	CS	SI
		A	B	C	D
1	A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer tonto.	A	B	C	D
2	Me cuesta llamar por teléfono a tiendas, oficinas, etc. para preguntar algo.	A	B	C	D
3	Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	A	B	C	D
4	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me quedo callado.	A	B	C	D
5	Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que "NO".	A	B	C	D
6	A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que he prestado.	A	B	C	D
7	Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al mozo y pido que me la hagan de nuevo.	A	B	C	D
8	A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.	A	B	C	D
9	Muchas veces cuando tengo que hacer un cumplido, no sé qué decir.	A	B	C	D
10	Suelo guardar mis opiniones para mí mismo.	A	B	C	D
11	A veces evito ir a ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A	B	C	D
12	Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me angustia pedirle que se calle.	A	B	C	D
13	Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme y no decir lo que pienso.	A	B	C	D



14	Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A	B	C	D
15	Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.	A	B	C	D
16	Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal el vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto.	A	B	C	D
17	No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A	B	C	D
18	Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a conversar con ella.	A	B	C	D
19	Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás	A	B	C	D
20	Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.	A	B	C	D
21	Soy incapaz de pedir descuento al comprar algo.	A	B	C	D
22	Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	A	B	C	D
23	Nunca se cómo “cortar” a un amigo que habla mucho.	A	B	C	D
24	Cuando decido que no quiero volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	A	B	C	D
25	Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	A	B	C	D
26	Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	A	B	C	D
27	Soy incapaz de pedir a alguien una cita.	A	B	C	D
28	Me siento confundido cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.	A	B	C	D
29	Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo.	A	B	C	D
30	Cuando alguien se mete en una fila hago como si no me diera cuenta.	A	B	C	D
31	Me cuesta mucho expresar cólera o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.	A	B	C	D
32	Muchas veces prefiero callarme o “quitarme de en medio” para evitar problemas con otras personas.	A	B	C	D
33	A veces no sé negarme a salir con alguien que no me agrada, pero que me insiste muchas veces.	A	B	C	D
	<b>TOTAL</b>				