



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador | Sede
Ambato

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Tema:

**HABILIDADES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA
PERPETRADORA EN EL ACOSO ESCOLAR**

**Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Licenciada en
Psicología**

Líneas de investigación:

**EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y APRENDIZAJES. APRENDIZAJE EN
SITUACIONES DE VULNERABILIDAD**

Autora:

Rominna Pavlova Aisalla Tapia

Directora:

Mg. Narciza de Jesús Villegas Villacrés

Ambato-Ecuador

Marzo 2024

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo: **ROMINNA PAVLOVA AISALLA TAPIA**, con cédula de ciudadanía **0550668859**, autora del trabajo de graduación titulado: "HABILIDADES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA PERPETRADORA EN EL ACOSO ESCOLAR", previa a la obtención del título profesional de **LICENCIADA EN PSICOLOGIA**, en la escuela de **PSICOLOGIA**.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Ambato, marzo 2024



Rominna Pavlova Aisalla Tapia

CC. 0550668859

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE AMBATO
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

Tema:

HABILIDADES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA
PERPETRADORA EN EL ACOSO ESCOLAR

Línea de investigación:

EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y APRENDIZAJES. APRENDIZAJE EN
SITUACIONES DE VULNERABILIDAD

Autora:

Rominna Pavlova Aisalla Tapia

Narciza de Jesús Villegas Villacrés, Psic. Mg.

CC. 1803576840

CALIFICADOR

f. 

Catherine Nataly Shuguli Zambrano, Psic. Cl. Mg.

CALIFICADOR

f. 

Segundo Gonzalo Pazmay Ramos, Lic. Mg.

CALIFICADOR

f. 

Lucia Almeida Márquez, Dra. Mg.

DIRECTORA ESCUELA DE PSICOLOGÍA

f. 

Diego Gonzalo Coca Chanalata, Dr.

SECRETARIO GENERAL PUCESA

f. 
Pontificia Universidad
Católica del Ecuador
**SECRETARIA GENERAL
PROCURADORA**

Ambato – Ecuador

Marzo 2024

DEDICATORIA

Este trabajo va dedicado a Dios, a la virgen de Guadalupe y a mi Santísima Cruz, que me han brindado su protección y han derramado en mis sus bendiciones permitiéndome salir adelante día tras día.

A mis angelitos en el cielo, mis abuelos Jorge y Fanny quienes me dieron su amor de abuelos hasta el último momento de sus vidas.

A mi Papito Shalo, a mi segundo papá que desde pequeña ha estado conmigo quien estuvo cada inicio de semestre dándome su bendición, y que ahora sé que desde el cielo debe estar orgulloso de mí, esta tesis va dedicada a ti mi mayor, te amo y te extraño todos los días.

Dedico con todo mi corazón mi trabajo a una guerrera increíble, quien ha pasado muchos momentos difíciles y aun así lucha día tras día, a ti madre mía quien me ha cuidado y gracias a ella he logrado concluir mi carrera, prometo que un día te devolveré todo lo que has hecho por mí, gracias por todos tu sacrificios y amor por mí.

A mi perrito Honey que para mí ha sido esa motivación que necesitaba para seguir adelante, que para muchos podrá ser solo una mascota, pero para mí es mi compañero fiel, gracias mi Honey precioso por estar conmigo mi amigo de cuatro patas.

También quiero dedicarme a mi este trabajo de titulación, porque fue difícil el camino y al final lo logre, demostrándome que nada es imposible en esta vida, me siento muy orgullosa de lo que logre en mis años universitarios.

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a mis padres Renan y Alicia por darme su apoyo en mi proceso universitario, a mis hermanos Jhonatan y Estefano que, aunque tengamos muchas diferencias, ahí están cuando los necesito, gracias hermanos por estar para mí.

A mi abuelita Alicia quien me ha cuidado desde mi niñez, y que siempre está preocupada de mí, a mis tíos Milton y Guicela, quienes siempre se han preocupado por mí y mis hermanos, a mis primos Andrés, Luis y Manuel Esteban, quienes son como mis hermanos y me dan su apoyo incondicional.

A mi novio Alex quien llego a mi vida, para darme ese impulso que necesitaba, gracias por todo lo que has hecho por mí, y en especial gracias por ser un apoyo fundamental en mi vida, por ser mi pañuelo de lágrimas, por el amor que me has dado y por celebrar cada pasito que daba, siempre vas hacer una persona especial en mi vida.

A Dome mi hermana, quien ha estado conmigo en las buenas y en las malas, haciéndome barras, siempre estaré agradecida por tu amistad, eres mi mejor amiga, te quiero mucho.

A Catalina Fierro y German Tapia, por brindarme su apoyo para seguir estudiando y lograr culminar mis estudios.

A la Mg. Narciza Villegas por tenerme paciencia y guiarme en este proceso de titulación, gracias profe por darme ese cariño, sabiduría, aprendí mucho con usted en este camino.

A mi querida universidad y a todos los docentes que me brindaron su apoyo, consejos y palabras de aliento, en especial a la Dra. Rosario Lara, gracias profe por escucharme y brindarme consejos, ayudándome a ser una mejor profesional.

RESUMEN

El acoso escolar ha tenido un incremento en los últimos años donde un alumno ha sido objeto de repetidos actos de victimización lo cual el perpetrador aprovechaba la desigualdad de poder entre él y la víctima para obtener beneficios. El acoso escolar solía tener lugar en distintos espacios, como el recreo, baños, pasillos, cambios de turno, entradas y salidas del centro, transporte escolar o cafetería.

El presente estudio tuvo objetivo determinar la relación entre las habilidades sociales y la conducta perpetradora en el acoso escolar entre adolescentes de una unidad educativa en la ciudad de Ambato. La metodología se fundamentó en el paradigma post-positivista, con un enfoque cuantitativo no experimental, de alcance descriptivo y correlacional, adoptando un diseño transversal. Así mismo para la recolección de datos se empleó la técnica psicométrica para evaluar las habilidades sociales y la conducta perpetradora mediante el uso de la escala de habilidades sociales, cuestionario de intimidación abreviado (CIA), ECIB-Q y ECIP-Q, además de una ficha sociodemográfica.

El estudio se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia con la participación de 156 adolescentes de 14 a 16 años de edad. Los datos obtenidos se procesaron y se analizaron en el programa SPSS, mediante de ellos se pudo denotar una correlación, no significativa entre las habilidades Sociales y la conducta perpetradora en el acoso escolar. Donde las correlaciones son muy débiles y no son estadísticamente significativas, lo que sugiere que no hay una asociación lineal clara entre estas variables en la muestra analizada.

Palabras claves: habilidades sociales, conducta perpetradora, acoso escolar, adolescentes.

ABSTRACT

Bullying has been on the rise in recent years, where a student has been subjected to repeated acts of victimization in which the perpetrator took advantage of the inequality of power between him and the victim to obtain benefits. Bullying used to occur in different spaces, such as recess, bathrooms, hallways, shift changes, entrances and exits of the center, school transportation, or cafeteria.

The present study aimed to determine the relationship between social skills and perpetrator behavior in bullying among adolescents in an educational unit in Ambato. The methodology was based on the postpositivist paradigm, with a non-experimental quantitative approach, descriptive and correlational in scope, adopting a cross-sectional design. For data collection, the psychometric technique was used to evaluate social skills and perpetrator behavior using the social skills scale, abbreviated bullying questionnaire (CIA), ECIB-Q, ECIP-Q, and sociodemographic card.

The study was conducted by non-probabilistic convenience sampling with the participation of 156 adolescents aged 14 to 16 years. The data obtained were processed and analyzed in the SPSS program, which made it possible to denote a non-significant correlation between social skills and bullying perpetrator behavior. The correlations are very weak and not statistically significant, suggesting no clear linear association between these variables in the sample analyzed.

Keywords: *Social skills, perpetrator behavior, bullying, adolescents.*

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

| | |
|--|-----|
| DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD..... | ii |
| APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO | iii |
| DEDICATORIA | iv |
| AGRADECIMIENTO | v |
| RESUMEN | vi |
| ABSTRACT..... | vii |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA | 5 |
| 1.1. Habilidades sociales (HHSS) | 5 |
| 1.2. Conducta perpetradora | 10 |
| 1.3. Habilidades sociales en la conducta perpetradora dentro del acoso escolar | 24 |
| CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO | 25 |
| 2.1. Metodología del estudio..... | 25 |
| 2.2. Instrumentos..... | 26 |
| 2.3. Población, caracterización de la población y procedimiento metodológico | 32 |
| CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 37 |
| 3.1. Análisis descriptivo de resultados | 37 |
| 3.2. Análisis correlacional entre habilidades sociales y conducta perpetradora en el acoso escolar | 47 |
| CONCLUSIONES | 49 |
| RECOMENDACIONES | 50 |
| BIBLIOGRAFÍA | 51 |
| ANEXOS..... | 62 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1.Fiabilidad del Test EHS | 29 |
| Tabla 2.Fiabilidad de la investigación | 29 |
| Tabla 3.Fiabilidad del cuestionario breve para detectar intimidación escolar | 30 |
| Tabla 4.Fiabilidad del Test | 31 |
| Tabla 5.Fiabilidad del Test | 32 |
| Tabla 6.Género | 32 |
| Tabla 7.Edad..... | 33 |
| Tabla 8.Núcleo de convivencia..... | 33 |
| Tabla 9.Lugar que ocupa entre hermanos..... | 34 |
| Tabla 10.Estado civil de los padres | 34 |
| Tabla 11.Me considero una persona | 35 |
| Tabla 12.Conflicto dentro de la institución | 35 |
| Tabla 13.Total Global EHS..... | 38 |
| Tabla 14.Autoexpresión en situaciones sociales. | 39 |
| Tabla 15. Defensa en los propios derechos como consumidor..... | 39 |
| Tabla 16.Expresión de enfado o disconformidad..... | 40 |
| Tabla 17.Decir no y cortar interacciones | 41 |
| Tabla 18.Hacer peticiones..... | 42 |
| Tabla 19.Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto..... | 42 |
| Tabla 20.Total global CIA..... | 43 |
| Tabla 21.EBIP-Q | 45 |
| Tabla 22.Total ECIP-Q..... | 46 |
| Tabla 21.Análisis correlacional habilidades sociales y conducta perpetradora en el acoso escolar..... | 47 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|--|----|
| Cuadro 1. Clasificación de las habilidades sociales | 8 |
| Cuadro 2. Daño psicológico y/o infligido al agente pasivo..... | 11 |
| Cuadro 3. Grupos de perpetradores..... | 12 |
| Cuadro 4. Tipos de Acoso Escolar | 17 |
| Cuadro 5. Tipos de Bullying | 18 |
| Cuadro 6. Triángulo del acoso escolar..... | 22 |
| Cuadro 7. Subescalas EHS..... | 27 |

INTRODUCCIÓN

Con relación a los estudios sobre las habilidades sociales (HHSS) y la conducta perpetradora en el acoso escolar que se desarrolla con la siguiente línea de investigación Educación, inclusión y aprendizajes. Aprendizaje en situaciones de vulnerabilidad existen varias ilustraciones sobre estos temas en adolescentes. Se destaca el trabajo de González y Ramírez (2017) que estudiaron la relación del acoso escolar y las HHSS en 557 alumnos de secundaria que destacó episodios de acoso escolar en función de los roles identificados en el que se utilizaron los instrumentos Actitudes y estrategias cognitivas sociales y el cuestionario de evaluación y acoso escolar en el que se obtuvo como resultado la descripción de cuatro tipos de sujetos involucrados .

Por otro lado, Mendoza (2017), manifiesta en su estudio realizado en 1000 adolescentes de ambos géneros en la relación entre el protagonismo del acoso escolar y las HHSS con la aplicación del Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales en el que se obtuvo como resultado que la relación es significativa entre el protagonismo en el acoso escolar y las HHSS.

Por su parte Pérez y Bedón (2019) realizaron un estudio sobre el fantasma del acoso escolar en las unidades particulares de la ciudad de Ambato cuyo objetivo fue determinar indicadores de acoso escolar con el método de medición CUVE3 alcanzando como fruto de la investigación que existen conductas que afectan el buen desarrollo de las clases.

En Colombia se realizó un estudio sobre HHSS de los estudiantes víctimas de acoso escolar en Antioquia con una muestra de 42 estudiantes de 12 a 15 años con el objetivo de identificar las habilidades sociales de los estudiantes víctimas de acoso escolar con la utilización de la Escala de victimización. El resultado alcanzado fue que el número con más víctimas de acoso escolar se encuentran en sexto y séptimo grado donde las habilidades sociales son de suma importancia en esa atapa sobre todo cuando se trata de enfrentar situaciones de violencia como el acoso (Calle, Andrés, Guerra, & Marcela, 2019).

En otro sentido en uno de las investigaciones realizadas sobre el acoso escolar se describió la dificultad para la identificación de los actores principales e identificar el

rol del agresor y víctima. A partir de esto, dentro del ambiente educativo los agresores buscan encontrar el reconocimiento de los demás sin importar que esa admiración sea por miedo, por lo que las víctimas a diario sufren la humillación y el sentimiento de vulnerabilidad hacia los demás y aquí surge un rol neutro que son los observadores (Cano-Echeverri & Vargas-González, 2018).

Así mismo, Emilio, Pedro y Ruíz Poblete (2020) brindan una investigación literaria donde se observa como el acoso escolar es un factor de riesgo para la depresión y el suicidio. Dichas variables fueron investigadas en la búsqueda bibliográfica de 73 artículos cuyo resultado fue que existe una estrecha relación entre estas dos variables en la población adolescente.

En este mismo contexto en la investigación Sobre la Víctima y verdugo: características de personalidad y psicopatología de los receptores y perpetradores de bullying en 231 adolescentes de 13 -18 años buscando la asociación entre las dimensiones de personalidad del modelo de cinco factores y los síntomas psicopatológicos más comunes, con los roles de víctimas y perpetradores de acoso escolar con la aplicación de los cuestionarios sobre características sociodemográficas, psicopatología, personalidad y una escala de conductas de acoso escolar. (Etkin, Walker, Vidal Arenas, Ortet, & Mezquita, 2020).

Destacando el trabajo de Vargas Martínez y Paternina (2017) sobre la relación entre las HHSS y acoso escolar con el objetivo de mostrar la importancia de las HHSS en el afrontamiento del acoso escolar. El estudio tuvo una metodología descriptiva con la selección de artículos en el que se confirmó que las Habilidades Sociales son una herramienta necesaria para la prevención del acoso escolar.

En Chiclayo se efectuó un programa de HHSS en el acoso escolar en estudiantes con el objetivo de disminuir los efectos del Bullying en que se contó con la participación de 459, cuyo resultado fue el incremento de dichas habilidades disminuían notablemente el número de casos de bullying. (Rodríguez, 2017)

A su vez Chávez, Becerra y L (2017) efectuaron un estudio de HHSS y conductas de bullying en una población de 416 estudiantes con la aplicación de la escala de habilidades sociales y bullying donde se observa que los varones puntúan más alto

dentro de las conductas bullying observando la necesidad de reforzar las habilidades sociales dentro de la institución educativa.

Por otra parte, en una investigación realizada en Perú con el tema la relación entre el acoso escolar y las HHSS en adolescentes en el que se utilizó el instrumento de la escala de Habilidades Sociales (EHS) y el Auto test de Cisneros de Acoso Escolar a 805 estudiantes de ambos sexos, en el que la relación es significativa y no existe diferencia en los adolescentes según sexo y tipo de familia. (Piñares, 2019).

De esta forma, la problemática mencionada conlleva a formular la siguiente pregunta:

¿Existe relación entre las habilidades sociales y la conducta perpetradora en el acoso escolar en los adolescentes de una unidad educativa de la ciudad de Ambato?

La tesis planteada era: Existe relación significativa entre la deficiencia de habilidades sociales y la conducta perpetradora en el acoso escolar en adolescentes de una unidad educativa de la ciudad de Ambato

El objetivo general del estudio es Determinar la relación entre habilidades sociales y la conducta perpetradora en el acoso escolar en adolescentes de una unidad educativa de la ciudad de Ambato.

Los objetivos específicos para alcanzar la meta propuesta son:

- Fundamentar teóricamente las habilidades sociales y las conductas perpetradoras de acoso escolar en adolescentes de una unidad educativa de la ciudad de Ambato
- Identificar la situación actual de las habilidades sociales, en adolescentes de la ciudad de Ambato.
- Evaluar la situación actual de las conductas perpetradoras del acoso escolar, en adolescentes de la ciudad de Ambato.

- Realizar un análisis estadístico correlacional de las habilidades sociales y las conductas perpetradoras del acoso escolar, en adolescentes de la ciudad de Ambato.

Se considero realizar una investigación con enfoque cuantitativo, no experimental, con un alcance descriptivo y correlacional, de corte transversal. La población de interés son adolescentes de la provincia de Tungurahua entre las edades de 14 a 16 años de edad que se encuentren asistiendo al sistema educativo sin tomar en cuenta estrato social o étnico, a los cuales se les aplicó tres reactivos psicológicos para evaluar tanto las HHSS y la conducta perpetradora en el acoso escolar.

A través de esta investigación se busca conocer si existe relación entre las HHSS y la conducta perpetradora en el acoso escolar, es fundamental destacar que las HHSS sociales son una herramienta de protección ante el acoso escolar, pues la edad seleccionada se enfrenta a diferentes cambios que les puede causar un desajuste en su mundo tanto en el ámbito familiar , social y escolar, es importante destacar que el correcto desarrollo de las HHSS brinda una correcta socialización entre adolescentes, existen varios estudios realizados, esta problemática ha ido en aumento durante los últimos 5 años, por lo que el impacto esperado de esta investigación es que a partir de los resultados se obtiene nuevos conocimientos sobre la población estudiada.

Como beneficiarios directos serán los y las adolescente que forman parte de esta investigación, a partir de los resultados se proporcionara las herramientas fundamentales para generar correctamente las habilidades sociales y la prevención del acoso escolar que con un soporte científico ha sido realizada a través de este proyecto. Cabe destacar que el producto final es conocer la relación que existe entre las variables de estudio, pues con este aporte se brindara nueva información académica para futuras investigaciones para profesionales en el área educativa.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

1.1. Habilidades sociales (HHSS)

Las habilidades sociales son aquellos comportamientos que forman parte de la vida social de todo ser humano, es decir son aquellas capacidades que cuenta un sujeto a la hora de gestionar sus emociones, mantener una reunión de amigos y manejar conflictos. El origen de las HHSS es atribuido a Salter en el año 1949 donde se promovió técnicas para aumentar la expresividad verbal y facial. La terminología habilidades proviene del latín *Habilitatis* lo cual se interpreta a la capacidad hábil que cada persona posee, complementando esta terminología el término social proviene del latín *Socialis* lo cual refiere a la pertinencia del individuo a un grupo.

Las habilidades sociales (HHSS) tienen una influencia relevante en la vida de los seres humanos como también en el desempeño dentro del entorno en el que se desarrolla cada uno. De acuerdo con Rosales Jiménez (2013) determinó que los comportamientos son requeridos para desarrollar diferentes actividades y así formar un carácter que facilita el desenvolvimiento, la expresión de los sentimientos, actitudes dentro de la manera correcta y efectiva. De otro modo las HHSS se definen como un conjunto de conductas observables y pensamientos que permiten la correcta interacción interpersonal aprendidas desde la infancia donde se permite el desenvolvimiento ante situaciones de ámbito social y se manifiesta a través del respeto, empatía y asertividad (Roca, 2014).

El aprendizaje de las HHSS se da por el componente social donde es aprendida por medio de la observación al entorno que lo rodea, donde después de observarla se retendrá la información para así volverla a repetir en los distintos entornos donde la persona llega a convivir dentro de situaciones sociales, lo que permite mejorar sus relaciones interpersonales donde la mayoría de veces la familia, los pares e incluso la televisión, el individuo observa un comportamiento modelo para así simular los momentos que requieran socialización. (Arriaga-Ramírez, y otros, Análisis conceptual del aprendizaje observacional y la imitación., 2006)

Las habilidades sociales brindan las herramientas necesarias para el enfrentamiento en la resolución de problemas en el diario vivir, lo que brindan al individuo un mayor asertividad para expresar opiniones, críticas y pensamientos y

respetar el criterio de los individuos que forman parte del ambiente social, a su vez las HHSS. Además, que permite desde la niñez el discernimiento de las prohibiciones que existen y el juicio de respetar las reglas establecidas tanto en el hogar, escuela y comunidad. Dentro de las relaciones se puede ver la interacción de la persona con el ambiente lo cual permite el proceso de aprendizaje lo que explica en teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura. (Pereira & José.P.Espada, 2017)..

Desarrollo de las habilidades sociales

Las habilidades sociales se adquieren desde la infancia a través del aprendizaje mediante la observación como, por ejemplo, cuando un niño le muestra una sonrisa a su madre, al ser gratificante y despertar emociones positivas la conducta será aprendida por el infante, pero si la respuesta de la madre es ignorarle la conducta se extinguirá. Estas HHSS tendrán un diverso desarrollo acorde al proceso de socialización, esta conducta se reforzará en la escuela, donde las relaciones con el grupo de amigos se llevarían a cabo de manera correcta y positiva. (Pedrosa & García, 2017).

Un correcto *feedback* permite el logro de HHSS positivas, citando a Peña García (2020) donde se manifiesta que el conocimiento de sí mismo y de los pares brinda la oportunidad de dar y recibir lo cual brindará tanto a niños y adolescentes que en diversas ocasiones se tendrá que liderar una situación o compartir el liderazgo. En efecto es importante destacar que la interacción social sucederá toda la vida, donde contribuye a la construcción de la personalidad del niño, a su vez la correcta comprensión y asimilación de los comportamientos en los entornos sociales lo que le permitirá al sujeto tener un mayor éxito en sus actividades diarias académicas con un mejor desenvolvimiento en cada uno de los ámbitos sociales donde comparte y se desarrolla. (Contini de Gonzáles, 2015).

Del mismo modo el hogar sería el encargado de transmitir los reforzamientos correctos de las HHSS lo que sería un escudo para los niños una vez que ingresen al sistema educativo, donde el aprendizaje nuevo y la presión académica le provocarán en ocasiones niveles estrés y miedo, lo que se espera que al momento de socializar con pares se maneje de manera satisfactoria.

Características de las habilidades sociales

Es importante tener en cuenta que las HHSS conforman una parte fundamental en el desarrollo humano, lo que brinda la oportunidad a todas las personas de interactuar y comunicarse satisfactoriamente en los diversos panoramas sociales, este conjunto de conductas, posturas y aptitudes favorecen la interacción social y la capacidad de expresarse de manera clara y el lenguaje no verbal. Con respecto a dichas habilidades permiten empatizar y comprender las emociones de los demás, a su vez, facilitan la resolución de conflictos de manera correcta y la adaptación a las diversas situaciones que se presentan. (Matson & Lovullo, 2008).

Dentro de las características de las HHSS donde se incluyen una gran variedad de competencias que brindan a las personas una herramienta de manera efectiva y satisfactoria , Daniel Goleman dentro de su libro destaca la importancia de la empatía como una característica clave de las HHSS, pues la empatía es la capacidad de comprender y responder adecuadamente las emociones y necesidades los demás, a su vez haciendo hincapié en la asertividad, la cual brinda la habilidad de expresar opiniones y sentimientos de manera respetuosa y correcta. (Betina & González, 2011).

Cabe resaltar la importancia de obtener un alto conocimiento de las HHSS el respeto hacia uno mismo, lo que permite mantener los límites dentro de las relaciones sociales, y ganarse el respeto correspondiente, sin embargo, dichas características mencionadas no es fácil desarrollarlas, pero el entrenamiento diario de estas, se pondrán en manifiesto dentro de la vida diaria, tanto en escuela, trabajo, y reuniones sociales.

Clasificación de las habilidades sociales según su tipología

Se destaca que cada habilidad social presenta un conjunto de competencias con distintas características, bajo un enfoque fundamental para la correcta comprensión y desarrollo de las mismas. Se entiende que cada categorización facilita la identificación y el enfoque en áreas específicas lo que contribuyen a fortalecer la calidad de relaciones interpersonales, resaltando el trabajo de Rojas y Morales Falcón (2013) manifiestan que existen HHSS básicas y otras más complejas actúan

según la situación en el cual el sujeto se desenvuelve para poner en práctica las distintas habilidades sociales.

Dentro de la clasificación de las HHSS que presentan estas autoras existen cincuenta habilidades que se reparten en seis grupos, presentadas (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Clasificación de las habilidades sociales

| Grupo 1: Primeras habilidades sociales | Grupo 2: Habilidades sociales avanzadas |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar - Iniciar una conversación - Mantener una conversación - Formular una pregunta - Dar las gracias - Presentar a otras personas - Hacer un cumplido | <ul style="list-style-type: none"> - Pedir ayuda - Participar - Dar instrucciones - Seguir instrucciones - Disculparse - Convencer a los demás |
| Grupo 3: Habilidades relacionadas con los sentimientos | Grupo 4: Habilidades alternativas a la agresión |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los propios sentimientos - Expresar los sentimientos - Comprender los sentimientos de los demás - Enfrentarse con el enfado del otro - Expresar afecto - Resolver el miedo - Auto-recompensarse | <ul style="list-style-type: none"> - Pedir permiso - Compartir algo - Ayudar a los demás - Negociar - Emplear el autocontrol - Defender los propios derechos - Responder a las bromas - Evitar los problemas con los demás - No entrar en peleas |
| Grupo 5: Habilidades para hacer frente al estrés | Grupo 6: Habilidades de planificación |
| <ul style="list-style-type: none"> - Formular una queja - Responder a una queja - Demostrar deportividad después del juego - Resolver la vergüenza - Arreglárselas cuando le dejan de lado - Defender a un amigo - Responder a la persuasión | <ul style="list-style-type: none"> - Tomar iniciativas - Discernir sobre la causa de un problema - Establecer un objetivo - Recoger información - Resolver los problemas según su importancia - Tomar una decisión |

Fuente: Chacón y Morales (2013).

De la misma manera, el aprendizaje y el desarrollo de las HHSS son consideradas fundamentales para las relaciones interpersonales, además van más allá de la propia conducta del sujeto, porque las emociones y sentimientos que surgen juegan también un papel fundamental en las relaciones personales. Además, que la falta o ausencia de dichas habilidades en el período de la niñez y adolescencia significaría la falta de capacidad para enfrentar a los diversos retos de la vida cotidiana lo que el adulto trataría de justificar la ausencia de un saber.

Desarrollo de las habilidades sociales en la adolescencia

La adolescencia es el periodo de desarrollo del ser humano pues este consta en un periodo donde se presenta diversos cambios emocionales, físicos, cognitivos. Para Papalia (2009) el sujeto alcanza la madurez biológica y sexual; y se busca alcanzar la madurez emocional, social y las habilidades cognitivas se originada en las relaciones sociales y culturales, a su vez consideraba que el desarrollo cognitivo del adolescente no se puede separar de las actividades sociales y culturales. El desarrollo de la memoria, la atención y el razonamiento implica aprender a utilizar las herramientas que ha creado la sociedad. (Morales Rodríguez, Benitez Hernandez, & Agustín Santos, 2013).

Los adolescentes frecuentemente tienen el pensamiento del que dirán los demás el hecho de no ser ridiculizados en cualquier momento la fase de la adolescencia es un proceso que incluye todas las identificaciones anteriores para producir un nuevo todo, donde se forman nuevas ideas sobre la perspectiva del mundo al que se enfrentan. Las HHSS forman parte del sistema de protección que el adolescente tiene para enfrentarse a la vida y más a las relaciones sociales dentro de las instituciones educativas, estas le permiten la interacción social exitosa, pues los compañeros ayudan a los adolescentes como red de apoyo aparte de la red familiar.(Bances Goicochea, 2019)

En lo que concierne Santrock (2014) señala que los comentarios positivos de los compañeros podrían convertirse en una autopercepción positiva, pues las diferentes retroalimentaciones son fundamentales para el desarrollo de la autopercepción, donde también es importante destacar el trabajo de Spence y Donovan (1998) hablan que la autopercepción se mide, tiene una relación demasiado estrecha con el problema y es uno de los componentes de las habilidades sociales.

Una correcta relación con amigos forma parte de la aceptación social pues las diversas demandas sociales y necesidades propias, ayudan a la resolución de conflictos donde sabe el correcto actuar dentro de estas situaciones, donde la defensa de sus pensamientos, actitudes y sentimientos son escuchados y

respetados pues las HHSS entraran al campo brindando las herramientas que se necesitan para el desempeño en el campo educativo.

Las habilidades sociales en el contexto educativo

Dentro del contexto educativo las HHSS permite desarrollar en los proyectos educativos y curriculares la interacción entre iguales a lo que Monjas (1992) afirma que la enseñanza que aplica debe ser directa y sistemática, dirigida a la promoción de competencias sociales lo que genera un ciclo competitivas de relaciones para todos los alumnos y alumnas. Aquí resaltando una vez más el trabajo de Monjas (2000) sustenta que la relación con los demás implica.

- a) Conocimiento de sí mismo y de los demás, su propia identidad, forma su autoconcepto al compararse con otros, conoce su mundo social, el rol de las personas según el contexto o relación social.
- b) Desarrollo de aspectos de conocimiento social que debe poner en práctica el relacionarse con los demás, como: Reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe (sentimientos, conocimientos), empatía, colaboración y cooperación, negociaciones y acuerdos.
- c) Autocontrol y autorregulación, los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas.
- d) Apoyo emocional o fuente de disfrute, las relaciones entre iguales se caracterizan porque son mutuamente satisfactorias, contienen afectos positivos, otorgando sentimientos de bienestar.

1.2. Conducta perpetradora

Al hablar de conducta perpetradora se trata de todas las conductas que desde la perspectiva de la sociedad cumple con las normas impuestas, acompañadas de conductas negativas, en el que las personas con este tipo de actuar violento desde su inconsciente conduce lleva a que otras personas permanezcan en el silencio asimismo Critchell, Knittel, Perra, y Ümit Üngör (2017) manifiestan que los perpetradores son aquellos que realizan actos de violencias en contra de terceras personas y que por perpetración se interpreta como actos violentos, que llegan a herir.

Del mismo modo, se interpreta a la conducta perpetradora como un comportamiento antisocial, que rompe las pautas de conductas y valores generales, donde se amedrenta la paz del contexto social, acorde a los manuales de trastornos mentales esta conducta posee como consecuencia daños físicos, psicológicos, incluso daños a la propiedad privada, comportamientos fraudulentos y graves violaciones de la norma. (Association, 2014.).

En cuanto a los perpetradores frecuentemente son pertenecientes a ambientes negligentes donde la comunicación con las figuras paternas es deficiente o no existe, por otra parte, también suelen pertenecer a hogares disfuncionales donde se presencia actos de violencia intrafamiliar. Foxley (2010) manifiesta que los perpetradores marcan el origen de la motivación del maltrato en la víctima en si pues sienten provocación hacia ella, lo que expone las distintas experiencias de vida que han pasado.

Por lo que refiere el perpetrador mantiene un rol que se adapte a sus intereses y encontrara manera de perjudicar o agredir a terceros, donde posean una situación de vulnerabilidad haciendo que el daño lo que ocasiona que sea aún más susceptible. (ver cuadro 2.)

Cuadro 2. Daño psicológico y/o infligido al agente pasivo.

| Leve | Moderado | Grave |
|---|---|---|
| Cuando sucumbe un daño físico y/o psicológico no perceptible por los adultos. | Cuando el perjuicio es valorable y perceptible. | Cuando la integridad física o psicológica de la víctima está en riesgo. |

Fuente: Defensor del Pueblo de Madrid (2017)

La característica principal de los perpetradores es el saber cómo utilizar el poder porque poseen un liderazgo mayoritariamente ejercido por el miedo donde Sullivan (2006) denomina 3 grupos que se explicaran a continuación. (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Grupos de perpetradores.

| Primer grupo | Segundo grupo | Tercer grupo |
|--|--|--|
| Aquí se encuentra los perpetradores inteligentes, cuyos esconden su conducta de intimidación, siendo muchas veces las personas modelo , pues poseen un gran record academico , son admirados por sus pares y reconocidos por sus mayores. Por ejemplo rectores de unidades educativas no crean que estos perpetradores lleguen a realizar alguna conducta disruptiva hacia otros, aquí estas personas presentan arrogancia, falta de empatia y orgullo | Se encuentran los perpetradores poco inteligentes, los cuales atraen a sus pares con su comportamiento antisocial y conductas de riesgo , pero a la par intimidan y atemorizan a sus compañeros, las características poseen mezquinidad,visión negativa de su entorno y fracaso escolar. | Aquí entra el perpetrador – víctima, pues estos han pasado por intimidaciones y poseen un sentimiento de resentimiento por lo que en señal de venganza buscan intimidar a otros para sentir que dejan el pasado atrás, las características que presentan son comportamientos problemático , sentimientos depresivos, menor autocontrol , baja competencia social y bajo rendimiento academico. |

Fuente: Sullivan (2006).

Conducta agresiva

En lo que concierne a conducta agresiva se define como todo comportamiento que tiene como finalidad lastimar a una persona de manera física, verbal y psicológica donde también se buscará perjudicar el estatus o la reputación de la víctima. Anderson y Bushman (2012), manifiestan que la conducta agresiva es ejercida de manera verbal como la más frecuente manifestación dentro de los contextos sociales la cual es expresa de manera inapropiada, el que se presenta de manera directa, donde las insinuaciones son maliciosas y buscan la humillación de quien la recibe, a su vez la agresividad puede ser vista como un abanico de formas que pueden iniciar desde los insultos que incluso conlleve al homicidio o que atente contra la propia vida del sujeto.

Dentro de esta conducta existe el “circuito negativo” donde la manera de interacción es que el autor provoca a la víctima con una comunicación negativa lo cual conlleva a desarrollar una mayor agresividad y se verá acompañada con expresiones corporales hostiles con un desenlace de agresiones físicas, lo cual se interpreta como golpes, patadas, arañazos, empujones y todo lo que conlleve contacto cuerpo a cuerpo. También es importante tener en cuentas que este comportamiento es básico y primario donde varía de acuerdo a la personalidad de cada individuo, siendo este un fenómeno complejo y multifacético que se puede

manifestar de manera verbal, física o agresión pasiva siendo esta el sabotaje o el aislamiento social.

Con respecto a la conducta agresiva esta al igual que otras conductas humanas tiene integrados diferentes componentes recibidos del ambiente, donde se observa diversos elementos, bajo un componente cognitivo que resalta la importancia de las creencias, ideas, pensamientos y percepciones, es así que los autores Spielberger, Reheiser y Sydeman (1995) manifestaron en su investigación que las personas que tienen reacciones agresivas y sesgos cognitivos presentan dificultad en la comprensión de problemas sociales.

Con respecto al componente afectivo o evaluativo Muñoz (2000) menciona que la probabilidad de actuar de manera agresiva es por el sentimiento de dominio y tener el control, pues es justificada por la hostilidad que generan con terceras personas donde se ve como un intento de superación propia y manera de defensa ante circunstancias que le genera una inestabilidad en su contexto personal.

Teorías de la agresividad

Teoría del instinto: Esta teoría abarca y defiende la idea de que la agresividad es una característica es innata del ser humano donde autores como Sigmund Freud defendía que la agresividad surge del instinto sexual y a su vez como defensa del yo, otro autor como lo es Konrad Lorenz comentó que este comportamiento agresivo es una lucha instintiva en respuesta a estímulos ambientales. (Carrasco & Gonzales, 2006).

Teoría del impulso: Sobre esta teoría es la concepción de que esta conducta agresiva se presenta de manera irracional e involuntaria donde es consecuencia del ambiente en el que se desarrolle el individuo.

Teoría del aprendizaje social: Bandura (1973) resalta que el aprendizaje vicario, de como el comportamiento propio se va modelando a través de la observación de como es la conducta de otras personas y de que consecuencias tiene estas, a su vez se enfatiza la capacidad del ser humano de aprender a través de experiencias pasadas, mediante elaboraciones de representaciones mentales.

Teoría del síndrome AHA: Este es denominada como “Síndrome AHA” por Spielberg, Reheiser y Sydeman (1995) donde se relaciona la ira , hostilidad y agresión como una serie de eventos y respuestas de acuerdo al desencadenante.

Relación de habilidades sociales y el acoso escolar

Con respecto a esta relación se menciona que los estudiantes adolescentes poseen características únicas lo cual podría desencadenar conductas de riesgo, pero si se fortalecen las habilidades sociales como la confianza en sí mismos acompañada de la empatía y el control emocional reduce el riesgo de caer en los conflictos y conductas de riesgos, donde Uribe, Orcasita y Gomez (2012) manifiestan que las habilidades sociales ayudan a prevenir diversos conflictos , pues el correcto apoyo social mejora los hábitos de convivencia tanto en perpetradores y victimas.

Después de la revisión biográfica se ve reflejada la relación que existe entre estas, cuando existe un déficit de estas HHSS se presentan niños con exceso de problemas conductuales como: agresivos, hostiles, no acatan reglas, los que no les gusta cooperar, donde se observará un fracaso de las interacciones sociales donde Michelson, Sugai Wood y Kazdin (1987) comenta que el comportamiento agresivo hace que los comportamiento de los niños con conductas agresivas resulta desagradables para sus pares y esto produce un rechazo y cierto aislamiento al grupo pero como respuesta tiene el querer dominar y tener el control del grupo que una vez le rechazo.

Por su parte, Michelson, Sugai Wood y Kazdin (1987) sostiene que el niño que se muestra curioso, asertivo y más despierto recibe una gran información de su medio ambiente y que el caso contrario con el niño pasivo, apático y retraído, tendrá un aprendizaje mínimo del ambiente , aquí resalta que desde la infancia la asertividad debe ser una de las HHSS más importantes pues esta ayuda a resolver los problemas cotidianos que se presentan.

Acoso escolar – Bullying

El acoso escolar o *Bullying* es un proceso de intimidación que se diferencia de las distintas conductas violentas que un estudiante puede padecer o realizarlo en momentos específicos, esta representa una conducta de maltrato que viola el derecho de los estudiantes a gozar de un entorno escolar libre de violencia y

hostigamiento (Díaz ,2006). Este acoso puede ser cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico, que puede presentarse en un periodo largo de tiempo, donde el agresor intimida a la víctima a diario, por lo general la persona agresora muchas veces es considerado el más fuerte donde presenta un placer por intimidar, maltratar a uno o varios compañeros de clase o de grados inferiores, donde busca siempre al más indefenso o débil. (Escobar & Reinoza, 2017).

Desde la perspectiva de las víctimas se observa un desequilibrio de poder o fuerzas donde los perpetradores buscan mantener su estatus del más fuerte del que tiene el control, quitándole la posibilidad de defenderse ante el acoso y no dar aviso a las autoridades por miedo, desde la perspectiva del perpetrador busca la dominación por reconocimiento social ante los demás estudiantes, muchas veces ese reconocimiento es buscado por falta de atención en sus hogares, en que el perpetrador tiene el miedo de perder su estatus del malo donde todos deben tener miedo y respetarle. (Carrasco, y otros, 2015).

Este acto es ejecutado de una manera disimulada, donde van en busca de un momento libre es bueno como es el receso, momentos recreativos o la salida de la institución, los agresores dan una imagen de inocencia ante los adultos donde no dan señales sospecha, por lo que así el maltrato muchas veces es de un periodo largo de tiempo, lo que acompaña al comportamiento agresivo con palabras inadecuadas, golpes con objetos, puñetes, patadas o empujones donde este acto les provoca una satisfacción alta.

Dentro de los salones de clases muchas veces se puede observar los diversos grupos los cuales muchas veces tienen orden jerárquico donde se genera el triángulo del acoso escolar donde el agresor busca que la víctima carezca de recursos personales para prevenir algún tipo de agresión, donde no tiene la posibilidad de pedir ayuda , el agresor tiene cómplices indirectos que son los observadores donde muchas veces solo se hacen de la vista gorda. (Paniagua, Camargo, & Borunda, 2014).

El acoso escolar se ha convertido en la principal causa de malestar en las instituciones educativas en una situación de pánico que sufren las victimas lo que les provoca altos niveles estrés que les induce a inventar que se sienten enfermos

para faltar a clases, sin embargo, sufren en silencio y se aíslan socialmente, el acoso ha ido en aumento en los últimos años y el término *bullying* se ha popularizado, y ahora toda conducta es justificada como *bullying*.

Características del acoso escolar

Una de las características principales del acoso escolar es que el periodo en el que se presenta es prolongado donde dentro de las instituciones educativas donde surgen amenazas directas o indirectas disfrazadas de bromas, juegos o la marginación de la víctima que en ocasiones suelen considerarse como “juego de niños” que pasan desapercibidos por maestros y padres, autores como Mora Merchán & Ortega (2007) mencionan que el acoso escolar se distingue por actitudes ofensivas que son ser ejercidas por un solo perpetrador o un grupo, que aprovechan la ausencia de habilidades físicas y psicológicas para enfrentarse a las burlas o maltratos que recibe.

La intimidación muchas veces depende de las condiciones pedagógicas que las instituciones educativas imparten hacia su alumnado, pues si los estudiante están en un ambiente donde los docentes tengan diferentes prejuicios demasiado marcados, la discriminación dentro del salón de clase va a estar marcada y pasara desapercibida, normalmente inicia con apodos de los mismos docentes que despues son obtados por los estudiantes hacia un compañero de clase específico.

Tipos de acoso escolar o Bullying

Dentro del acoso escolar podemos encontrar diferentes tipos cada uno representado en diversos comportamientos los cuales evidencian la existencia de los actos de violencia, por lo cual según la tipología de Piñauel y Oñate (2007) realizada en un estudio del acoso escolar o *Bullying* se obtuvo la clasificación de al menos 8 categorías, (ver cuadro 4), entre las cuales se encuentran:

Cuadro 4. Tipos de Acoso Escolar

| | |
|----------------------------|--|
| Bloqueo emocional | Este tipo de acoso busca generar un bloqueo en el ámbito social, aislamiento y marginación a la víctima mediante acciones ofensivas, tanto de forma individual o grupal. |
| Hostigamiento | Se describe al término hostigar, como el conjunto de acciones realizadas para provocar acoso psicológico, desprecio, intimidación, burlas, uso de apodos. |
| Manipulación Social | La manipulación implica conductas en las cuales el victimario busca las maneras de poner al grupo de compañeros en contra de la víctima, mediante argumentos negativos, presentando una imagen negativa y distorsionada. |
| Coacción | Son operaciones que encaminan a la víctima a hacer cosas en contra de su voluntad, aunque estas parezcan o sean potencialmente riesgosas. |
| Intimidación | Son conductas que buscan amedrentar, y afectar emocionalmente al sujeto, mediante intimidaciones repetitivas y desagradables que terminan provocando miedo y una sensación de futuro incierto. |

Nota: Dentro del acoso escolar se puede observar que la clasificación puede ser física , verbal o psicologica. (Piñauel y Oñate .2007).

En lo que concierne a la variedad de tipos de acoso escolar, se observa que la característica fundamental es que el agresor afecte a la víctima psicológicamente y emocionalmente obtiene un control total sobre ella, el acoso escolar puede existir en diversos contextos y no solo en el ámbito educativo, también puede pasar al plano virtual, donde se busca ridiculizar y mantener temerosa a la víctima para que no hable sobre lo sucedido. (ver cuadro 5.).

Cuadro 5. Tipos de Bullying

| Tipos | Características |
|------------------------------------|--|
| <i>Bullying Físico</i> | Consiste en agresiones directas como patadas, bofetadas, golpes con objetos, empujones con el fin de herir a la víctima. Como, por ejemplo: Destrozar objetos personales Robar dinero, ropa, otros objetos |
| <i>Bullying Verbal</i> | Consiste en expresiones ofensivas que tienen como objetivo lastimar y ofender a la víctima, deja mayores secuelas psicológicas debido a las consecuencias emocionales que provocan en la vida de la víctima como, por ejemplo: Chantajos, rumores, crear mentiras falsas Escribir cartas o mensajes con contenido ofensivos |
| <i>Bullying Psicológico</i> | Se produce mediante amenazas que buscan generar miedo y zozobra en la víctima, con el objeto de obligarla hacer cosas que no desea, provocando paulatinamente secuelas emocionales. Manipulación, aislamiento, discriminación Acoso y Hostigamiento Emocional |
| <i>Bullying Social</i> | Consiste en el progresivo aislamiento y exclusión social de la víctima, el agresor buscará la manera de poner al resto del grupo en contra de la víctima, a través de argumentos falsos, con el objeto de conseguir el rechazo grupal. Rechazo, intimidación Discordia entre la víctima con amigos, compañeros, maestros. Exclusión de grupos, ignorar a la víctima. |
| <i>CyberBullying</i> | Forma de acoso indirecto, que se lleva a cabo mediante el uso de medios tecnológicos, como las redes sociales, internet, celulares. por ejemplo: Enviar correos o mensajes por medios electrónicos amenazantes. Creación o replicación de memes; propagación de rumores, mentiras y bromas malintencionadas; creación de perfiles falsos en plataformas digitales para engañar, aprovecharse o dañar a otras personas (Moreta-Herrera, Poveda-Rios, & Ramos-Noboa, 2018) |
| <i>Bullying Sexual</i> | Son agresiones que involucran partes del cuerpo, con el objetivo de generar críticas mal intencionadas, por ejemplo: Palabras con contenido sexual Fotografiar y hacer público imágenes de la víctima en situaciones privadas o vergonzosas. |

Fuente: Valle (2017) y Arroyo, Herrera, Lavenderos & Tapia (2012)

Triangulo del acoso escolar

Como participantes dentro del acoso escolar tenemos a los agresores, víctimas y testigos u observadores.

Agresor

Se considera el más fuerte o el más temido donde todos deben tenerle respeto, donde Villacís Copo (2019) manifiesta las siguientes características:

- Deficiencia significativa de HHSS
- Marcada impulsividad
- Falta de comunicación
- Poco o baja tolerancia a la frustración
- Bajo control de la ira
- Dentro del aspecto físico son:
 - Fuertes
 - Corpulentos
 - Mayores para sus víctimas.

Existen dos tipos de agresores, 1) el que violenta personalmente en otras palabras el agresor directo y 2) el que conduce a otros a cometer un acto violento contra posibles víctimas es decir el agresor indirecto.

Cabe mencionar que no siempre el agresor actúa solo, en la mayoría de casos busca apoyo en un séquito o pandilla que le apoye en cada conducta, también es importante resaltar que el perpetrador pudo haber sufrido violencia en su pasado o puede estar atravesando violencia en su hogar donde toda esa ira es desquitada ante sus víctimas. Para ser agresor no existe un género marcado, tanto hombres como mujeres pueden desarrollar este papel donde se busca generar daño y marcarse como el líder de la institución.

Victima

En lo que concierne las víctimas suelen ser personas tímidas, las cuales presentan dificultades para relacionarse con sus pares tanto en actividades académicas, como trabajos en grupo o programas que se desarrollan dentro de la institución, manifiestan diferentes inseguridades pues poseen un bajo autoestima y es

considerado el más débil, el rarito del salón, figura que es reforzado por sus agresores, donde también se manifiesta comportamientos temerosos, no existe una diferenciación en el género tanto masculino y femenino pueden ser víctimas del acoso.

Así mismo Villacís Copo (2019) sostiene que el perfil de la víctima suele ser:

- Inseguridad
- Débil
- Ansioso
- Sensible
- Pasivo
- Tímido
- Baja autoestima

En lo que concierne a las tipologías, tenemos dos tipos de víctimas; 1) El inseguro, donde posee una carencia de círculo sociales y poca asertividad y 2) El provocador donde suele ser desafiante ante sus agresores, suelen ser hiperactivos, y no poseen círculo social.

Muchas veces las víctimas son expuestas a amenazas constantes donde piensan que no tienen apoyo de nadie y que deben enfrentarse al abuso solos, suelen llegar con golpes, el uniforme roto al hogar, sin embargo cuando los padres indagan, reciben excusas como que se cayeron o estaban jugando como también algún accidente, presentan pesadillas, enuresis nocturna y excusas de enfermedades como dolores de cabeza o de estómago para faltar a la escuela, como también bajo rendimiento académico que son signos de alerta para los padres o maestros.

Dentro de las instituciones el departamento DECE debe brindar las medidas pertinentes de seguridad a los estudiantes que son víctimas de acoso aplicando las respectivas rutas o protocolos de actuación en casos de violencia, mantener acercamiento y seguir el proceso de intervención para ayudarles a salir de ese triángulo del acoso escolar y crear espacios de diálogo que les permita interactuar

en el hogar para que padres de familia estén atentos y brindarles la confianza necesaria para que dialoguen y expresen sus sentimientos.

Espectadores

Son las personas que son testigos de las agresiones que sufren las víctimas, pero no les brindan ayuda, muchas veces por las represalias que los agresores ejercen ante los espectadores, dentro del escenario del acoso escolar, los observadores o compañeros de grupo tiene una gran importancia, pues de su reacción va a depender en gran parte la cronificación o la resolución del problema. (Blanchard Giménez & Muzás Rubio, 2007).

En lo que concierne a los criterios que se encuentra en los espectados son los siguientes; 1) El observador no va ser cómplice, son pasivos y se limitan a la observación de las acciones que realizan los agresores sin intervenir y 2) El que prefiere ignorar la violencia, donde se vuelven cómplices dentro de la intimidación, humillación, y agresión de las víctimas.

Cabe recalcar el espectador puede convertirse en una ayuda para las víctimas pues estos pueden dar aviso a las autoridades de lo que sucede y ayudar a cortar esta red de violencia, también dar esa participación activa brindándole seguridad que al dar aviso no se van a convertir en las siguientes víctimas y hacerles saber que el silencio también puede ser una manera de complicidad y que no se debe tener miedo.

Consecuencias del acoso escolar

En lo que concierne a las diversas consecuencias que se presentan dentro del acoso escolar tanto para víctimas, agresores y espectadores donde Garaigordobil & Oñederra, 2010 presentan la siguiente clasificación que sera presentada en la siguiente (ver cuadro 6).

Cuadro 6. Triángulo del acoso escolar

| Víctimas | Agresores | Expectadores |
|---|---|---|
| Bajo rendimiento académico y fracaso escolar | Bajo rendimiento académico y fracaso escolar. | Miedo |
| Rechazo a la escuela (suelen cambiar de colegio) | Rechazo a la escuela. | Sumisión |
| Sentimientos de inseguridad, soledad, infelicidad | Muchas conductas antisociales. | Pérdida de empatía |
| Introversión, timidez, aislamiento social | Dificultades para el cumplimiento de normas. | Desensibilización ante el dolor del prójimo |
| Carencia de asertividad | Relaciones sociales negativas. | Insolidaridad |
| Baja inteligencia emocional | Falta de empatía. | Interiorización de conductas antisociales y delictivas para conseguir objetivos |
| Sentimientos de culpabilidad | Consumo de alcohol y drogas. | Sentimientos de culpabilidad |
| | | Persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta. |

Fuente: Garaigordobil y Oñederra (2010).

Dentro del acoso escolar se observa las diversas consecuencias que tiene para los implicados en este , donde la mayoría de los efectos negativos son para la víctima, dentro del contexto educativo , a su vez el resto del alumnado se encuentra implicado en condiciones de maltrato (espectadores) donde tienden a presentar ciertos desajustes sociales y psicológicos donde cabe recalcar que la consecuencia más grave del acoso escolar es el suicidio de la víctima , pero para prevenir este suceso , las instituciones deben poseer las medidas de prevención para el acoso escolar.

El núcleo familiar es el principal responsable dentro del acoso escolar pues se presentan diversos factores que llegan a afectar a la dinámica familiar donde Roldán Franco (2011) manifiesta:

El fenómeno de la violencia, especialmente cuando están implicados niños y adolescentes, está recibiendo en los últimos tiempos una gran atención. Son muchos los investigadores que tratan de explicar este comportamiento. La conducta agresiva es un fenómeno extremadamente complejo y tiene un origen multicausal.

La violencia está en la calle, en la vida doméstica, en los ámbitos económico, político y social de manera que las conductas violentas que muestran niños y adolescentes no son más que un reflejo de lo que ocurre en la vida pública y privada, de lo que ocurre en nuestra sociedad. La familia como principal fuente de socialización, es fundamental para la aparición, mantenimiento o desaparición de algunos de los comportamientos agresivos que aparecen desde muy tempranamente. (Roldán Franco, 2011,pág.1).

Con respecto a dicha cita, se puede interpretar que la familia es parte fundamental para el afrontamiento del acoso escolar, donde la inseguridad, el abandono y la poca convivencia familiar son situaciones contraproducentes para el estado emocional de los menores, las conductas ejercidas que busca provocar una experiencia negativa en la víctima que lo conduce a inventar excusas para dejar de asistir a clases, donde aparecen síntomas psicossomáticos en el que simulan dolores de estómago, cabeza entre otros y tienden a ser amenazadas para no dar aviso a sus figuras de autoridad como los padres en el que tienden a pensar que no encontrarán respuestas en ellos por lo que prefieren callar y mantenerse en silencio por mucho tiempo.

Relación de habilidades sociales y el acoso escolar

Con respecto a esta relación se menciona que los estudiantes adolescentes poseen características únicas lo cual podría desencadenar conductas de riesgo, pero si se fortalecen las habilidades sociales como la confianza en sí mismos acompañada de la empatía y el control emocional reduce el riesgo de caer en los conflictos y conductas de riesgos, donde Uribe, Orcasita y Gomez (2012) manifiestan que las habilidades sociales ayudan a prevenir diversos conflictos, pues el correcto apoyo social mejora los hábitos de convivencia tanto en perpetradores y víctimas.

Después de la revisión biográfica se ve reflejada la relación que existe entre estas, cuando existe un déficit de estas HHSS se presentan niños con exceso de problemas conductuales como: agresivos, hostiles, no acatan reglas, los que no les gusta cooperar, donde se observará un fracaso de las interacciones sociales donde Michelson, Sugai Wood y Kazdin (1987) comenta que el comportamiento agresivo hace que el comportamiento de los niños con conductas agresivas resulta desagradables para sus pares y esto produce un rechazo y cierto aislamiento al grupo pero como respuesta tiene el querer dominar y tener el control del grupo que una vez le rechazo.

Por su parte, Michelson, Sugai Wood y Kazdin (1987) sostiene que el niño que se muestra curioso, asertivo y más despierto recibe una gran información de su medio ambiente y que el caso contrario con el niño pasivo, apático y retraído, tendrá un aprendizaje mínimo del ambiente, aquí resalta que desde la infancia la asertividad

debe ser una de las HHSS más importantes pues esta ayuda a resolver los problemas cotidianos que se presentan.

1.3. Habilidades sociales en la conducta perpetradora dentro del acoso escolar.

Las HHSS como se ha ido establecido en los apartados anteriores la importancia del correcto desarrollo de estas, pero se habló poco de la relación dentro de la conducta perpetradora, donde es fundamental destacar el trabajo de Siegel (2009) dentro de la perspectiva criminológica examina las habilidades sociales en el contexto de la conducta perpetradora pues la falta de estas HHSS adecuadas contribuyen al comportamiento antisocial y delictivo, esto puede manifestarse en incapacidad para empatizar con las víctimas o en dificultades para comunicarse de manera asertiva y constructiva, donde Siegel resalta la importancia de intervenir en el desarrollo de habilidades sociales en individuos en riesgo de conductas delictivas , enfatizando la prevención.

Las personas que tienen a estas conductas perpetradoras, manifiestan la clara ausencia de empatía, asertividad y la incapacidad de comunicar las necesidades que se presentaron y al no poder cumplir estas necesidades generan frustración y resentimiento, asimismo esta falta de HHSS no permitirá la correcta resolución de conflictos donde pueden surgir comportamientos agresivos como escudo ante situaciones desafiantes.

CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Metodología del estudio

Dentro de este capítulo se detalla de manera técnica todo lo relacionado a la metodología del trabajo, en que se desarrolla bajo un paradigma, un diseño, enfoque, alcance y el corte de la investigación. Por lo cual se indica que en el presente proyecto de la investigación, se basa en el paradigma postpositivista, con un enfoque no experimental, de enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, correlacional y de corte transversal. También se explica los instrumentos que se utilizaron en la investigación, a su vez se procede a describir a la población y finalmente abordar el procedimiento metodológico del proyecto de investigación.

Diseño de investigación

Con respecto a el diseño de la investigación, esta se basa en un diseño no experimental, que de acuerdo a Dzul (2010) manifiesta que este diseño se enfoca en la no manipulación de las variables, y se limita a solo observar los fenómenos presentados y estudiarlos. Dentro de la investigación se trabaja con este diseño por lo que no se realiza la exposición de la población, exponiéndole a un estímulo intencional que puede ocasionar una reacción que beneficie al estudio.

Enfoque

En el proceso de la investigación que se presente es importante aclarar que este estudio es de tipo no experimental. Cuando la investigación es de tipo no experimental, se lleva a cabo un estudio que asigna a una categorización, los fenómenos o variables de estudio son observadas en su forma base (Sampieri & Batista, 2014). Dicho de otro modo, se trabajará con el análisis de variables de manera objetiva que permita brindar un aporte a investigaciones que propicien un diseño de tipo experimental.

El enfoque seleccionado dentro de la investigación, es el enfoque cuantitativo donde Hernández, Fernández y Baptista (2010) manifiestan:

De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se

analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones. (p. 4).

Lo que cual, en el proceso de la realización del proyecto, se estableció una hipótesis donde se busca comprobar si existe relación significativa entre la deficiencia de habilidades sociales y conducta perpetradora en el acoso escolar en adolescentes de una unidad educativa de la ciudad de Ambato.

Alcance

La presente investigación se realizó bajo el alcance descriptivo – correlacional, donde Hernández, Fernández y Baptista (2010) menciona que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de los participantes, en este trabajo se busca desarrollar las variables, habilidades sociales y conducta perpetradora en el acoso escolar. Por lo que se refiere a los estudios correlacionales que estos buscan relacionar las variables estudiadas donde volviendo a citar el trabajo de Hernández, Fernández y Baptista (2010) que manifiestan que este estudio correlacional tiene como objetivo realizar el grado de asociación que existe entre dos o más categorías.

Corte de la investigación

Esta investigación es de corte transversal lo que se interpreta que el proyecto de investigación analizó a los estudiantes en un único momento, donde Cortés e Iglesias (2004) comentan que la recolección de datos se da un solo en un tiempo único, y analizar la incidencia e interrelación en un momento dado.

2.2. Instrumentos

Las herramientas que se utilizaron para realizar la investigación fueron la ficha sociodemográfica, Escala de habilidades sociales, Cuestionario de intimidación abreviado (CIE-A), ECIP-Q Y EBIC-Q, cabe recalcar que en el presente proyecto los instrumentos utilizados, será utilizado específicamente la parte que evalúa la conducta del perpetrador.

Escala de Habilidades Sociales EHS

La escala de habilidades sociales (EHS) de Elena Gismero Gonzáles fue creada en el año 2002 y se compone de 6 subescalas compuestas de 33 ítems, esta escala mide el nivel de habilidades sociales y asertividad, lo que se interpreta que a un mayor puntaje global, el evaluado posee mayores habilidades sociales. Esta escala contiene preguntas cerradas y cuatro opciones de respuesta A-B-C-D, que la interpretación es

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

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

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

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

(Gismero, 2000).

El evaluador dispone un índice global del nivel de habilidades sociales o aserción de las habilidades sociales o aserción de los sujetos evaluados. (Gismero, 2000). Las puntuaciones se organizan en 6 subescalas, (ver cuadro 7).

Cuadro 7. Subescalas EHS

| Subescala N° | |
|--|--|
| Autoexpresión en situaciones sociales | Este factor refleja la capacidad que tiene el individuo de expresarse de forma espontánea y sin ansiedad en distintos contextos como son: entrevistas de trabajo, reuniones sociales, grupos de amigos, etc. |
| Defensa de los propios derechos como consumido | Obtener una puntuación alta en este apartado indica la capacidad que tiene el sujeto de mantener conductas asertivas frente a desconocidos con el fin de defender los derechos como consumidor. |

| | |
|---|--|
| Expresión de enfado o disconformidad | En este apartado, se evidencia la capacidad que tiene el sujeto de evitar conflictos o confrontaciones con las personas que les rodea, de manera que una puntuación alta en esta subescala indica la capacidad que tiene el sujeto de expresar sus sentimientos negativos, enfado, emociones negativas justificadas y desacuerdo con las otras personas. |
| Decir no y cortar interacciones | Demuestra la habilidad de cortar interacciones, que no se desea mantener, así como no prestar algo cuando, no se quiere hacerlo, en esta subescala, se evalúa un aspecto primordial de asertividad que es la capacidad de decir no a otras personas. |
| Hacer peticiones | Este apartado refleja la capacidad de expresar peticiones a otras personas si se quiere o necesita algo, se trata de peticiones a amigos o en situaciones de consumo. |
| Iniciar interacciones positivas con otras personas del sexo opuesto | Iniciar interacciones positivas con otras personas del sexo opuesto. Este factor indica la capacidad de iniciar interacciones con personas del sexo opuesto, realizar unhalago o hablar con alguien, que se considera atractivo, se trata de intercambios positivos. |

Nota: Existe diversas sub escalas dentro de la EHS donde cada una evalúa un contexto personal diferente. (Gismero, 2000).

Las normas para la aplicación de la EHS , se aplica de forma individual, tiene una duración aproximada de 15 minutos, pero no tiene un límite de tiempo , se explica correctamente las intrucciones y preguntar a los participantes si se comprendio bien, buscando que estos respondan de la manera más honesta posible, a su vez se aclara que no hay respuestas correctas o incorrectas , se puede sustituir un termino que no se entendible para los participantes. (Gismero, 2000).

En lo que concierne a la fiabilidad de la EHS que posee una consistencia interna alta, mantiene un coeficiente de confiabilidad $\alpha = 0,88$, esto quiere decir que la varianza del total es del 88% , esto se da debido a que los ítems mantienen en común de discriminación conjunta. (Gismero, 2000).

Respecto a la validez de constructo de este instrumento lo cual Flores (2018) manifiesta al realizar un estudio de las habilidades sociales y rendimiento académico , al utilizar dicho instrumento los evaluados mostraron interes, era de facil comprensión y no presentaron dificultades al momento de la aplicación, del mismo modo Miranda-Zapataa,Riquelme-Mellab, Cifuentes-Cidby Riquelme-Bravo (2014) comentan que al emplear esta escala que cuenta con el respaldo de la universidad de Chile, dando la validez requerida para el estudio, a su vez Rivera (2019) revela que la escala cuenta con diferentes subescalas que enriquezen el estudio realizado , por lo cual este instrumento permite indagar a profundidad las habilidades sociales. (ver tabla 1 y 2).

Tabla 1 Fiabilidad del Test EHS

| Alfa de Cronbach | N° de elementos |
|------------------|-----------------|
| 0.88 | 33 |

Nota: Datos obtenidos por medio del coeficiente de confiabilidad del Alfa de Cronbach (α).
Fuente: Base de datos, elaboración propia.

Tabla 2.Fiabilidad de la investigación

| Dimensiones | Alfa de Cronbach | N° de elementos |
|---|------------------|-----------------|
| Autoexpresión en situaciones sociales | 0.787 | 8 |
| Defensa de los propios derechos como consumidor | 0.405 | 5 |
| Expresión de enfado o disconformidad | 0,774 | 4 |
| Decir no y cortar interacciones | 0.822 | 6 |
| Hacer peticiones | 0,407 | 5 |
| Iniciar interacciones positivas con otras personas del sexo opuesto | 0,709 | 5 |
| Global test | 0.854 | 33 |

Nota: La EHS es una herramienta confiable que consta de homogeneidad y direccionalidad de los ítems que estan en el cuestionario.

Fuente: Base de datos, elaboración propia.

Cuestionario de intimidación abreviado

Este test fue creado por Moratto, Cárdenas y Berbesí (2012) dentro de su investigación del acoso escolar y validaron este instrumento que es de corta duración para la detección de la intimidación escolar, su insipiración fue el observar que los cuestionarios eran largos y muy complejos , dentro del analisis factorial realizado se obtuvo el tres dimensiones : intimidación,sintomatologia y la

intimidación por parte de terceros , despues de una validación realizada por expertos , se da la validación el instrumento breve y de corta duración para la detección de la intimidación escolar con un número de preguntas total de 24 ítems basado en el instrumento de Cuevas. El alfa de cronbach fue de 0,963 dentro de la categoría sobre los agresores con 24 ítems ,se realizo el análisis de la confiabilidad del cuestionario reducido a través de la consistencia interna (α de Cronbach), con un valor de 0,94 considerado como con una consistencia interna alta.(Ver tabla 3).

Con respecto a la validez de constructo Robalino (2015) manifiesta que al momento de la evaluación tras una aplicación los sujetos evaluados lograron tener un buen entendimiento del instrumentos, respondiendo sin ninguna dificultad. Del mismo modo, Pautasso (2015) afirma que el instrumento permite una evaluación precisa y a corto tiempo ,al ser reducido, las preguntas se centran y reflejan resultados positivos.En la misma línea Salinas (2013) afseñala que el instrumento tras una prueba piloto obtuvo resultados óptimos para la investigación por su simplicidad, lo cual este instrumento para el estudio realizado.

Tabla 3.Fiabilidad del cuestionario breve para detectar intimidación escolar.

| Factor | Alfa de croanbach | Ítems |
|----------------------|--------------------------|--------------|
| Acoso Escolar | 0,94 | 24 ítems |

Nota: Obteniendo un valor de 0,94 se comprueba la confiabilidad.

Fuente: Base de datos, elaboración propia

Escala European Bullying Intervention Project Questionnaire EBIPQ: versión en español (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016).

Este instrumento consta con una adaptación al español realizado por Ordoñez y Mora en Cuenca, Ecuador, donde Ordoñez y Mora (2017) comentan que el EBIPQ mide la incidencia de bullying, lo integran 14 ítems, con cinco opciones de respuesta desde 0 a 4 (tipo Likert), siendo 0=nunca 1=una vez o dos veces, 2=una o dos veces al mes, 3 = alrededor de una vez por semana y 4=más de una vez a la semana. Del total de ítems, 7 corresponden a situaciones de victimización y 7 a situaciones de agresión. Los ítems hacen referencia a golpear, insultar, amenazar,robar, decir palabras malsonantes, excluir o difundir rumores en ambas dimensiones. La escala tiene una validación de 0,84. (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016).

Destacando la validez de constructo de dicho instrumento López, Romera y Ortega (2017) realizaron un estudio sobre el bullying y cyberbullying y su coocurrencia en adolescentes escolarizados en Colombia demostraron que la prueba EBIPQ paso por un proceso riguroso de validacion de contenido para comprobar y demostrar así su eficacia, fue aprobado por medio de juicio de expertos cuya fiabilidad obtuvoun grado alto de satisfacción. Agregando a los anterior Rey, Mora, Casas, Ortega,y Elipe (2018) realizaron un estudio en adolescentes escaolarizados sobre la influencia del Bullyng, dejaron en cosntancia que la prueba cumple con los criterios de facilidad en su aplicación y sin dificulaades en la manera de responder lo que afirma que es corto y factible de aplicarlo. (Ver tabla 4).

Tabla 4.Fiabilidad del Test

| Alfa de croanbach | N° ítems |
|-------------------|----------|
| 0,84 | 14 ítems |

Nota: Obteniendo un valor de 0,84 se comprueba la confiabilidad.

Fuente: Base de datos, elaboración propia

Escala European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) versión en español (Ortega-Ruiz et al., 2016)

Adaptación al lenguaje por Ordoñez y Mora (2017) en Cuenca, Ecuador, el ECIPQ mide la incidencia de cyberbullying, está compuesto por 22 ítems de respuestas tipo Likert con cinco opciones desde 1 a 5, siendo 1 = nunca, 2 = una vez o dos veces, 3 =una o dos veces al mes, 4 =alrededor de una vez por semana y 5 =más de una vez a la semana. Consta de dos dimensiones: la cibervictimización que consta de 11 ítems y la ciberagresión que tiene 11 ítems, con buenos índices de fiabilidad donde el alfa de Cronbach total es de 0.87. (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016).

Con respecto a la validez de constructo Ordoñez y Prado (2019) al estudiar el Bullying y cyberbullying en adolescentes se demostró que dicha población aplicada lo respondieron sin mayor dificultad resaltando así, que la fiabilidad del ECIPQ mostró niveles altos , lo que afirmó que la población estudiada comprendieron las preguntas lo que indica que dicho instrumento contó con todos los parámtros exigidos en la presente investigación .En ese mismo contexto Rovira, Rodríguez y Solé (2022) realizaron un estudio en una población de adolescentes sobre el Crberbullyng desmostraron que las preguntas se enfocaron en la forma como lo manifiestan en sus conductas como, enviar mensajes dolientes por whatsapp,

realizar memes utilizando medios como las redes sociales, tick tock etc, dejaron en constancia que dichas preguntas se dirigen a esos datos que son de importancia para detectarlos durante la aplicación del instrumento. (Ver tabla 5).

Tabla 5. Fiabilidad del Test

| Alfa de croanbach | N° ítems |
|-------------------|----------|
| 0.87 | 22 ítems |

Nota: Obteniendo un valor de 0,87 se comprueba la confiabilidad.

Fuente: Base de datos, elaboración propia

2.3. Población, caracterización de la población y procedimiento metodológico.

La población de interés para el proyecto de investigación abarca a adolescentes de 14,15 y 16 años que cursan desde el noveno año de educación general básica superior, hasta segundo año de bachillerato de una unidad educativa de Ambato de la provincia de Tungurahua, sin diferenciar, estrato socioeconómico, etnia o sexo, teniendo un total de 156 estudiantes.

Caracterización de la población

Dentro de los resultados obtenidos de las variables sociodemográficas y describir las características de los participantes, donde es relevante destacar el análisis del sexo, edad, núcleo de convivencia, lugar que ocupa entre hermanos, estado civil de los padres, la consideración del estudiante y si ha existido conflictos dentro de la institución, estos detalles sociodemográficos enriquecen la comprensión de la diversidad dentro de la población, brindando una base más sólida para la interpretación derivada de la investigación. (Ver tabla 6).

Tabla 6. Género

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| Masculino | 84 | 53.8% |
| Femenino | 72 | 46.2% |
| Total | 156 | 100% |

Fuente: Ficha Sociodemográfica. Elaboración propia

En el presente análisis sociodemográfico, se puede observar que la variable sexo se encontró que el 53,8% de la población corresponde al sexo masculino y el 46,2% pertenece al sexo femenino, estos porcentajes al sumarse dan el 100% brindando una distribución equilibrada en términos de sexo, donde esta proporción

puede influir en el análisis y conclusiones futuras enfatizando la necesidad de explorar posibles diferencias o similitudes entre ambos grupos dentro del contexto de la investigación. .(Ver tabla 7).

Tabla 7.Edad

| Edad | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|-------------------|-------------------|
| 14 | 76 | 48,7% |
| 15 | 61 | 39,2% |
| 16 | 19 | 12,2% |
| Total | 156 | 100% |

Fuente: Ficha Sociodemográfica

Elaboración propia

Al analizar detalladamente la variable correspondiente a la edad, se observa una distribución que manifiesta que el 12,2% de participantes cuenta con 16 años, el 39,2% con 15 años y un 48,7 con 14 años, siendo este último grupo el de mayor interpretación dentro del estudio. Esta concentración en la cohorte de 14 años puede tener implicaciones significativas en el análisis, dicho grupo puede generar *insight* en el estudio, donde la preponderancia de participantes en esta franja etaria sugiere la necesidad de considerar específicamente las perspectivas, comportamientos o necesidades propias de este grupo en el análisis de los resultados y en la formulación de recomendaciones o estrategias del estudio. .(Ver tabla 8).

Tabla 8.Núcleo de convivencia

| | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------|-------------------|-------------------|
| Padres | 115 | 73,7% |
| Hermanos | 22 | 14,1% |
| Medios Hermanos | 1 | 0,6% |
| Tíos | 4 | 2,6% |
| Madrastra | 1 | 0,6% |
| Padrastro | 1 | 0,6% |
| Hermanastros | 1 | 0,6% |
| Abuelos | 11 | 7,1% |
| Total | 156 | 100% |

Fuente: Ficha Sociodemográfica. Elaboración propia.

Al examinar el núcleo de convivencia de los participantes, se destaca que el 73,7% de los participantes conviven con sus padres , lo cual es el porcentaje mayor dentro de la dinámica familiar de la población, además el 14,1% habita con sus hermanos , mientras que los porcentajes menores conviven con sus abuelos 7,1% ,madrastra 2,6% y con medios hermanos, padrastros y hermanastros con un equivalente al

0,6% cada uno, dando una composición del núcleo de convivencia donde se expone las perspectivas sobre el entorno cercano de los participantes y cómo estas relaciones podrían influir en su comportamiento que es relevante al estudio.(Ver tabla 9).

Tabla 9.Lugar que ocupa entre hermanos

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|-------------------|-------------------|
| 1° | 71 | 45,5% |
| 2° | 56 | 35,9% |
| 3° | 22 | 14,1% |
| 4° | 7 | 4,5% |
| Total | 156 | 100% |

Fuente: Ficha Sociodemográfica
Elaboración propia

Al interpretar la variable del lugar que ocupan entre hermanos los participantes del estudio donde se revela que el 4,5% se ubica como el cuarto entre sus hermanos, a su vez el 14,1% ocupa el tercer lugar, mientras que el 35,9% se sitúa como el segundo en la línea de hermanos, mientras que el 45,5% de los participantes son el primer hijo/a en la familia. La posición entre hermanos puede ejecutar un papel crucial en el establecimiento en la formación de la identidad. (Ver tabla 10).

Tabla 10.Estado civil de los padres

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| Casados | 95 | 60,9% |
| Divorciados | 29 | 18,6% |
| Unión libre | 12 | 7,7% |
| Separados | 12 | 7,7% |
| Vuid @ | 8 | 5,1% |
| Total | 156 | 100% |

Fuente: Ficha Sociodemográfica
elaboración propia

Al examinar el estado civil de los padres de los participantes, se evidencia una variedad de situaciones , donde un 5,1% de los padres se encuentran viudos, mientras que un 7,7% se encuentra viudos , donde el otro 7,7% están en una unión libre, además el 18,6% se encuentra divorciado, mientras que la mayoría se encuentra casados con un 60,9%. Donde la situación marital de los padres puede

influir en varios aspectos del desarrollo y las experiencias de los evaluados. (Ver tabla 11).

Tabla 11.Me considero una persona...

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------|------------|-------------|
| Empática | 60 | 38,5% |
| Tímida | 20 | 12,8% |
| Agresiva | 9 | 5,8% |
| Creativa | 22 | 14,1% |
| Asertiva | 7 | 4,5% |
| Con capacidad de escucha | 16 | 10,3% |
| Buen @ expresando emociones | 10 | 6,4% |
| Otro | 12 | 7,7% |
| Total | 156 | 100% |

Fuente: Ficha Sociodemográfica. elaboración propia

Al interpretar las autopercepciones de los participantes del estudio, se destaca una variedad de autorreflexiones donde un 4,5% se percibe como asertivo, un 5,8% se considera agresiva, el 6,4% se considera buen@ expresando emociones, mientras que el 7,7% se identifica de manera distinta dentro de la categoría otro, el 10,3% se siente capacitado en la capacidad de escucha, donde el 12,8% se autodescribe como tímido, por otro lado un 14,1% se reconoce como creativo, sin embargo destaca el 38,5% se define como empático. Estas autorreflexiones brindan una visión rica y diversa de cómo los participantes se ven a sí mismos en términos de habilidades sociales y emocionales, aspectos que pueden ser fundamentales para comprender cómo se relacionan con el tema de estudio y cómo éste puede influir en sus respuestas o comportamientos. (Ver tabla 12).

Tabla 12.Conflicto dentro de la institución.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|-------------|
| Si | 54 | 34,5 |
| No | 56 | 35,9 |
| Talvez | 46 | 29,5 |
| Total | 156 | 100% |

Fuente: Ficha Sociodemográfica
elaboración propia

Al examinar los conflictos dentro de las organizaciones, las respuestas de los participantes variaron: el 29,5% indicó que pudo haber experimentado conflictos, mientras que el 34,5% confirmó que sí. Por otro lado, el 35,9% afirmó no haber experimentado ningún conflicto dentro de la organización. Estas respuestas revelan

conflictos percibidos o reales evidentes en los entornos institucionales de los participantes, que pueden tener consecuencias importantes para sus experiencias, bienestar y relaciones dentro de este contexto.

Procedimiento metodológico.

Se llevó a cabo la búsqueda de las variables relevantes para el estudio, seguido por el desarrollo de un plan de titulación que estableció tanto los objetivos generales como los específicos de la investigación. Se propuso la hipótesis a comprobar y se delimitó la población de interés. Una vez aprobado el plan de titulación, se procedió con la identificación y selección de los instrumentos necesarios para la investigación.

Con los instrumentos definidos, se realizó el levantamiento de datos en la unidad educativa, seguido por el proceso de calificación de los mismos. Después de la recolección de datos, se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda bibliográfica para respaldar y fundamentar el marco teórico de la investigación. Este enfoque metodológico permite una sólida base para la recolección de datos, su análisis y la fundamentación teórica, asegurando así la rigurosidad y validez del estudio.

Una vez analizada la información recopilada, se procedió a realizar un exhaustivo análisis estadístico de los resultados obtenidos. Con base en estos resultados, se llevó a cabo la vinculación entre la teoría estudiada y los datos empíricos, especialmente en relación con la correlación entre las habilidades sociales y la conducta perpetradora en el acoso escolar. Este proceso de análisis facilitó la comprensión y el establecimiento de relaciones significativas entre los aspectos teóricos y la evidencia empírica.

Finalmente, se procedió a la elaboración del informe final, que detalla los datos encontrados en la investigación, destacando específicamente la correlación identificada entre las habilidades sociales y la conducta de acoso escolar. Este informe ofrece una síntesis completa de los resultados obtenidos, fundamentados en el análisis estadístico y en la interpretación de la relación entre las variables estudiadas.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Análisis descriptivo de resultados

El presente capítulo se enfoca en el análisis de los resultados obtenidos a través de la aplicación de tres instrumentos fundamentales en la investigación: la escala de habilidades sociales, el cuestionario de intimidación abreviado (CIA) y los cuestionarios EBIP-Q y ECIB-Q. Estos instrumentos han permitido profundizar en la comprensión de distintos aspectos relevantes en el ámbito social y educativo. Cabe recalcar que de los instrumentos CIA, EBIP-Q Y ECIB-Q se utilizara solo el apartado de perpetradores dentro del análisis de datos.

La escala de habilidades sociales ha sido una herramienta crucial para evaluar y comprender las competencias sociales de los participantes. El análisis detallado de sus respuestas proporciona una visión integral de sus habilidades para interactuar, comunicarse y resolver situaciones sociales, aspectos que desempeñan un papel fundamental en su desarrollo y relaciones interpersonales. Por otro lado, el cuestionario de intimidación abreviado (CIA) ha permitido explorar la presencia y dinámica del fenómeno del acoso escolar en la muestra estudiada. Sus resultados ofrecen una comprensión más profunda de la incidencia y manifestaciones de este fenómeno, proporcionando así información valiosa para abordar y prevenir estas conductas dentro del entorno educativo.

Además, los cuestionarios EBIP-Q y ECIB-Q han contribuido significativamente al análisis de las estrategias de intervención y comportamientos prosociales en el contexto educativo. Estos instrumentos han permitido identificar patrones y enfoques utilizados por los participantes, brindando una visión detallada de sus actitudes hacia la intervención en casos de bullying y la promoción de comportamientos positivos en el entorno escolar. El análisis minucioso de los resultados obtenidos de estos instrumentos proporciona una panorámica detallada y multidimensional que contribuye significativamente a la comprensión de las habilidades sociales, la dinámica del acoso escolar y las estrategias de intervención en el ámbito educativo.

Análisis Descriptivo de la escala de habilidades sociales por Elena Gismero

Tabla 13.Total Global EHS

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Nivel bajo | 71 | 45,5% |
| Tend.bajo | 28 | 17,9% |
| Promedio | 21 | 13,5% |
| Tend.alto | 11 | 7,1% |
| Alto | 25 | 16% |
| Total | 156 | 100% |
| Media | | |
| | 2,30 | |

Fuente: Levantamiento de Datos, elaboración propia

Dentro del análisis de los puntajes obtenidos por los participantes en la escala o instrumento evaluado. Donde la mayoría de los participantes, con un 45.5%, obtuvieron puntajes que se categorizan como nivel bajo, seguido por un 17.9% con tendencia baja. Un 13.5% obtuvo puntajes considerados como promedio, mientras que un 7.1% mostró tendencia alta y un 16% obtuvo puntajes considerados altos, la media de los puntajes fue de 2.30. La mayoría de los participantes obtuvieron puntajes en las categorías de nivel bajo y tendencia baja en esta escala de habilidades sociales, con una distribución que muestra una inclinación hacia puntajes más bajos y una dispersión relativamente amplia en torno a la media. (Ver tabla 13 y 14).

Tabla 14. Autoexpresión en situaciones sociales.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Nivel bajo | 78 | 50% |
| Tend.bajo | 21 | 13,5% |
| Promedio | 21 | 13,5% |
| Tend.alto | 14 | 9% |
| Alto | 22 | 14,1% |
| Total | 156 | 100% |
| Media | | |
| | 2,24 | |

Fuente: Levantamiento de Datos, elaboración propia

Los datos revelan la distribución de los puntajes obtenidos por los participantes en la subescala de autoexpresión en situaciones sociales. Donde el 50% de los participantes obtuvieron puntajes que se clasifican como nivel bajo, seguido por un 13.5% con tendencia baja y otro 13.5% con puntajes promedio. Un 9% mostró tendencia alta y un 14.1% obtuvo puntajes considerados altos en esta subescala específica, la media de los puntajes en esta subescala fue de 2.24. Los resultados indican que la mitad de los participantes mostraron niveles bajos de autoexpresión en situaciones sociales, con una distribución que muestra una inclinación hacia puntajes más bajos y una dispersión relativamente amplia en torno a la media. (Ver tabla 15).

Tabla 15. Defensa en los propios derechos como consumidor.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Nivel bajo | 73 | 46,8% |
| Tend.bajo | 15 | 9,6% |
| Promedio | 31 | 19,9% |
| Tend.alto | 7 | 4,5% |
| Alto | 30 | 19,2% |
| Total | 156 | 100% |
| Media | | |
| | 2,40 | |

Fuente: Levantamiento de Datos, elaboración propia

Se puede observar que dentro los puntajes obtenidos por los participantes en la subescala de defensa de los propios derechos como consumidor. Se observa que el 46.8% de los participantes obtuvieron puntajes clasificados como nivel bajo, seguido por un 9.6% con tendencia baja y un 19.9% con puntajes promedio. Además, un 4.5% mostró tendencia alta y un 19.2% obtuvo puntajes considerados altos en esta subescala específica, la media de los puntajes en esta subescala fue de 2.40.

Estos resultados revelan una diversidad de puntajes en la subescala de defensa de derechos como consumidor, con una distribución que muestra una inclinación hacia puntajes más bajos y una dispersión relativamente amplia en torno a la media. Esto sugiere una variedad de niveles de habilidad en la defensa de los derechos como consumidor entre los participantes evaluados en esta subescala específica. (Ver tabla 16).

Tabla 16. Expresión de enfado o disconformidad

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Nivel bajo | 62 | 39,7% |
| Tend.bajo | 14 | 9% |
| Promedio | 44 | 28,2% |
| Tend.alto | 14 | 9% |
| Alto | 22 | 14,1% |
| Total | 156 | 100% |
| Media | | |
| 2,49 | | |

Fuente: Levantamiento de Datos, elaboración propia

Dentro de la distribución de puntajes obtenidos por los participantes en la subescala de expresión de enfado o disconformidad. Se observa que un 39.7% de los participantes obtuvieron puntajes clasificados como nivel bajo, seguido por un 9% con tendencia baja y un 28.2% con puntajes promedio. Además, un 9% mostró tendencia alta y un 14.1% obtuvo puntajes considerados altos en esta subescala específica, la media de los puntajes en esta subescala fue de 2.49.

Los resultados revelan una diversidad de puntajes en la subescala de expresión de enfado o disconformidad, con una distribución que muestra una inclinación hacia puntajes más bajos y una dispersión relativamente amplia en torno a la media. Esto sugiere una variabilidad en la capacidad de expresar enfado o disconformidad entre los participantes evaluados. (Ver tabla 17).

Tabla 17. Decir no y cortar interacciones

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Nivel bajo | 35 | 22,4% |
| Tend.bajo | 22 | 14,1% |
| Promedio | 44 | 28,2% |
| Tend.alto | 17 | 10,9% |
| Alto | 38 | 24,4% |
| Total | 156 | 100% |
| Media | | |
| 3.01 | | |

Fuente: Levantamiento de Datos, elaboración propia

Los datos muestran la distribución de los puntajes obtenidos por los participantes en la subescala de decir "no" y cortar interacciones. Se observa que un 22.4% de los participantes obtuvieron puntajes clasificados como nivel bajo, seguido por un 14.1% con tendencia baja y un 28.2% con puntajes promedio. Además, un 10.9% mostró tendencia alta y un 24.4% obtuvo puntajes considerados altos en esta subescala específica, la media de los puntajes en esta subescala fue de 3.01.

Los resultados revelan una variedad de puntajes en la subescala de decir "no" y cortar interacciones, con una distribución que muestra una tendencia hacia puntajes medios y altos, y una dispersión relativamente amplia en torno a la media. Esto sugiere una variabilidad en la capacidad de establecer límites y rechazar interacciones entre los participantes (Ver tabla 18).

Tabla 18. Hacer peticiones

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| nivel bajo | 62 | 39,7 |
| tend.bajo | 30 | 19,2 |
| promedio | 13 | 8,3 |
| tend.alto | 23 | 14,7 |
| alto | 28 | 17,9 |
| Total | 156 | 100 |
| Media | | |
| | | 2,52 |

Fuente: Levantamiento de Datos, elaboración propia

La subescala de hacer peticiones muestra una distribución variada en la capacidad de realizar peticiones entre los participantes. La mayoría, un 39.7%, obtuvo puntajes clasificados como nivel bajo, seguido por un 19.2% con tendencia baja. Además, un 17.9% obtuvo puntajes considerados altos en esta subescala específica, la media de los puntajes fue de 2.52. Estos resultados sugieren una variedad de niveles de habilidad en hacer peticiones entre los participantes, con una proporción significativa obteniendo puntajes bajos o de tendencia baja, y un grupo considerable con puntajes altos. Esto señala una diversidad en la capacidad de solicitar y expresar peticiones entre los evaluados en esta subescala específica. (Ver tabla 19).

Tabla 19. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Nivel bajo | 47 | 30,1 |
| Tend.bajo | 23 | 14,7 |
| Promedio | 28 | 17,9 |
| Tend.alto | 12 | 7,7 |
| Alto | 46 | 29,5 |
| Total | 156 | 100 |
| Media | | |
| | | 2.92 |

Fuente: Levantamiento de Datos, elaboración propia

Dentro de la subescala que evalúa la capacidad de iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto revelan una diversidad en los puntajes entre los participantes.

Se observa que un 30.1% obtuvo puntajes clasificados como nivel bajo, seguido por un 14.7% con tendencia baja. Además, un 17.9% obtuvo puntajes promedio y un 29.5% alcanzó puntajes considerados altos en esta subescala específica, la media de los puntajes fue de 2.92.

Estos resultados reflejan una amplia gama de habilidades para iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto entre los participantes. Se evidencia un grupo significativo con puntajes bajos o de tendencia baja, así como otro grupo considerable con puntajes altos. Esto señala una diversidad en la capacidad de establecer relaciones positivas con personas del sexo opuesto en esta subescala específica del instrumento de medición.

Análisis descriptivo del cuestionario de intimidación abreviado por Moratto, Cardenas y Berbesí.

Tabla 20.Total global CIA

| | Media | Desv. |
|---|--------------|--------------|
| No dejo participar, excluyo | 1,59 | 1,02 |
| Obligo a hacer cosas peligrosas para él o ella | 1,51 | 0,96 |
| Obligo a darme sus cosas | 1,47 | 0,93 |
| Rompo sus cosas a propósito | 1,37 | 0,83 |
| Robo sus cosas de él o ella. | 1,47 | 0,93 |
| Envío mensajes para amenazarle | 1,42 | 0,92 |
| Zarandeo o empujo para intimidar | 1,57 | 1,05 |
| Me burlo de él o ella | 1,69 | 1,10 |
| Riego chismes falsos sobre él o ella | 1,47 | 0,97 |
| Mando mensajes o dibujos ofensivos por internet y/o celular | 1,52 | 1,03 |
| Trato de hacer que otros les desprecien | 1,45 | 0,96 |
| Digo nombres ofensivos, comentarios o gestos con contenido sexual. | 1,52 | 0,98 |
| TOTAL_CIA (Victimarios) | 17,73 | 9,32 |

Fuente: Levantamiento de Datos, elaboración propia

Las puntuaciones promedio para cada conducta oscilan entre 1.37 y 1.69 en una escala de evaluación. Estas puntuaciones sugieren niveles moderados de manifestación de conductas intimidatorias. Las desviaciones estándar muestran la dispersión de las respuestas alrededor de estas medias, con valores que varían desde 0.83 hasta 1.10, indicando cierta variabilidad en las respuestas de los participantes, la asimetría y la curtosis proporcionan información sobre la distribución de los datos.

El total de la suma de estas conductas (TOTAL_CIA) muestra una puntuación global promedio de 17.73, con una desviación estándar de 9.32, esto sugiere que, en promedio, los participantes muestran un nivel moderado de conductas intimidatorias en el conjunto de las acciones evaluadas, los datos indican la manifestación de comportamientos intimidatorios en distintas formas con niveles moderados en promedio, pero con variabilidad en la magnitud de estas conductas entre los participantes.

Análisis descriptivo del EBIP-Q versión en español por Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas.

Tabla 21. EBIP-Q

| | Media | Desv. |
|---|--------------|--------------|
| He golpeado, pateado, o empujado a alguien. | 1,56 | 1,05 |
| He insultado o he dicho palabras a alguien porque quiero hacerle daño | 1,42 | 0,89 |
| He dicho a otras personas palabras sobre alguien porque quiero hacerle daño | 1,24 | 0,75 |
| He amenazado a alguien | 1,22 | 0,70 |
| He robado o dañado alguna cosa de alguien | 1,27 | 0,65 |
| He dejado de lado a alguien (he ignorado). | 1,49 | 1,12 |
| He dicho a otras personas chismes sobre alguien | 1,44 | 0,95 |
| Total, EBIP-Q | 9,63 | 4,63 |

Fuente: Recogida de datos. elaboración propia

Cada fila representa una conducta agresiva específica evaluada por el EBIP-Q, como golpear, insultar, decir chismes, entre otras. Para cada conducta, se proporciona la media de las respuestas, las puntuaciones promedio para cada conducta agresiva oscilan entre 1.22 y 1.56 en una escala de evaluación. Estas puntuaciones sugieren niveles moderados de manifestación de conductas agresivas evaluadas por el EBIP-Q. Las desviaciones estándar, que van desde 0.65 hasta 1.12, indican cierta variabilidad en las respuestas de los participantes con respecto a estas conductas.

Esto sugiere que, en promedio, los participantes muestran un nivel moderado de conductas agresivas según este instrumento de evaluación, los datos indican la manifestación de comportamientos agresivos en diversas formas, con niveles moderados en promedio y variabilidad en la magnitud de estas conductas entre los participantes según la evaluación del EBIP-Q.

Análisis descriptivo del ECIP-Q versión en español por Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas.

Tabla 22.Total ECIP-Q

| | Media | Desv. |
|---|--------------|--------------|
| He dicho palabras a alguien o le he insultado usando mensajes por celular o internet, porque quiero hacerle daño. | 1,30 | 0,83 |
| He dicho palabras sobre alguien a otras personas a través de mensajes por celular o internet, porque quiero hacerle daño. | 1,30 | 1,09 |
| He amenazado a alguien a través de mensajes por celular o internet. | 1,21 | 0,68 |
| He jaqueado la cuenta de correo o redes sociales de alguien y me he robado su información personal | 1,16 | 0,50 |
| He jaqueado la cuenta de correo o redes sociales de alguien y me he robado su información personal | 1,13 | 0,48 |
| He creado una cuenta de correo o de redes sociales falsa para hacerme pasar por otra persona | 1,21 | 0,52 |
| He publicado información personal de alguien en internet porque quiero hacerle daño | 1,14 | 0,56 |
| He publicado videos o fotos comprometedoras de alguien en internet | 1,16 | 0,60 |
| He modificado fotos o videos de alguien que estaban publicados en la red | 1,18 | 0,62 |
| He dejado de lado (excluido, ignorado) o bloqueado a alguien en un red social o chat. | 1,74 | 0,98 |
| He dicho chismes sobre alguien en internet | 1,22 | 0,70 |
| TOTAL_ECIPQ | 13,75 | 5,34 |

Fuente: Recogida de datos. elaboración propia

Esta tabla contiene estadísticas descriptivas para distintas conductas de intimidación a través del ECIP-Q (Escala de Ciberconducta Intencionalmente Dañina), cada fila representa una acción específica relacionada con el uso de tecnologías, como insultar, amenazar, hackear cuentas, publicar información personal, entre otras. Para cada acción, se proporciona la media de las respuestas, la desviación estándar, la asimetría y la curtosis.

Las puntuaciones promedio para cada acción de intimidación cibernética oscilan entre 1.13 y 1.74 en una escala de evaluación. Estas puntuaciones sugieren la presencia de comportamientos que pueden considerarse como formas de intimidación o acoso cibernético, aunque las puntuaciones son relativamente bajas en esta escala de medición, las desviaciones estándar, que van desde 0.48 hasta 0.98, indican cierta variabilidad en las respuestas de los participantes en relación con estas conductas específicas.

Con una desviación estándar de 5.34. Esto sugiere que, en promedio, los participantes muestran cierta tendencia hacia comportamientos de intimidación cibernética, aunque con variabilidad en la magnitud y la naturaleza de estas conductas entre los individuos evaluados. Estos datos indican la presencia de comportamientos que podrían considerarse como intimidación cibernética en diversos grados, con niveles moderados en promedio y variabilidad en la magnitud de estas conductas entre los participantes según la evaluación del ECIP-Q.

3.2. Análisis correlacional entre habilidades sociales y conducta perpetradora en el acoso escolar.

Tabla 23. Análisis correlacional habilidades sociales y conducta perpetradora en el acoso escolar

| | | TOTAL, EHS | TOTAL, EBIP-Q | TOTAL, (VICTIMARIO) | CIA TOTAL, ECIB-Q |
|-------------------|------------------------|---------------|------------------|------------------------|----------------------|
| TOTAL, EHS | Correlación de Pearson | 1 | -0,05 | -0,02 | -0,03 |
| | Sig. (bilateral) | | 0,55 | 0,81 | 0,68 |

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Levantamiento de datos, elaboración propia.

La correlación entre el valor total es $r = -0.05$, lo que sugiere una ausencia de correlación entre la variable de interés. Esta correlación no es significativa estadísticamente ($p = 0.55$), la correlación entre es $r = -0.02$, indicando una correlación muy débil y negativa entre las habilidades sociales y la conducta de acoso como victimario. Esta correlación tampoco es significativa estadísticamente ($p = 0.81$), la correlación entre $r = -0.03$, mostrando una correlación muy débil y negativa entre las habilidades sociales y la conducta de involucramiento en el bullying. Esta correlación tampoco es significativa estadísticamente ($p = 0.68$). (Ver tabla 21).

Según estas correlaciones, no hay una relación significativa entre las Habilidades Sociales y la conducta perpetradora en el acoso escolar. Las correlaciones son muy débiles y no son estadísticamente significativas, lo que sugiere que no hay una asociación lineal clara entre estas variables en la muestra analizada.

CONCLUSIONES

- La investigación resalta la importancia clave de las habilidades sociales en el acoso escolar, la falta de estas habilidades incrementa la posibilidad de comportamientos intimidatorios. Individuos con habilidades sociales subdesarrolladas pueden carecer de empatía y habilidades comunicativas, perpetuando así un ciclo de acoso.
- Los resultados de las dos variables estudiadas revelan una distribución con puntajes bajos o con tendencia a niveles bajos, lo que refleja carencias en competencias sociales clave mostrando una necesidad de intervención y apoyo para fortalecer estas habilidades en aquellos sujetos con tendencias a manifestar conductas intimidatorias.
- A pesar de la expectativa de que las habilidades sociales en la conducta perpetradora del acoso escolar, los resultados muestran una ausencia de correlación significativa, lo que sugiere que otros factores podrían estar ejerciendo una influencia mayor en el comportamiento agresivo dentro de los entornos escolares, como las dinámicas grupales, experiencias previas o contextos socioemocionales individuales.

RECOMENDACIONES

- Es crucial adoptar un enfoque integral al abordar el acoso escolar, la correlación entre habilidades sociales y comportamiento perpetrador puede no ser directa. Implementar programas que fomenten la conciencia emocional y la gestión de conflictos en las escuelas enseñaría a los estudiantes a comunicarse de manera efectiva y comprender las repercusiones de sus acciones.
- Cuando los instrumentos no reflejan una correlación directa entre habilidades sociales y conducta perpetradora en el acoso escolar, es crucial adoptar un enfoque integral, se deben considerar variables adicionales para próximos estudios como el entorno familiar, la dinámica escolar y las influencias sociales, posiblemente estos factores externos estén influyendo en la conducta, y enfocarse únicamente en las habilidades sociales no es suficiente.
- Si al momento del levantamiento de datos no se evidencia la correlación esperada entre habilidades sociales y conducta perpetradora en el acoso escolar, es esencial reconsiderar la metodología empleada, donde la inclusión de mediciones más holísticas de habilidades sociales, como la empatía y la resolución de conflictos, además de considerar la complejidad de las interacciones sociales en el entorno escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-García, D., Núñez, J., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVER). *Journal of Psychodidactics*, 16(1), 59-83.
doi:10.1387/RevPsicodidact.1146
- Anderson, C., & Bushman, B. (2012). Human aggression. *Annu. Rev. Psychol*, 53, 27-51. doi:https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Arriaga-Ramírez, J. C., Ortega-Saavedra, M. G., Meza, G., Huichán, F., & Juárez, E. (2006). ANÁLISIS CONCEPTUAL DEL APRENDIZAJE. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 87-112. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80538106.pdf>
- Arriaga-Ramírez, J. C., Ortega-Saavedra, M. G., Meza, G., Huichán, F., Juárez, E., Rodríguez, A., & Cruz-Morales, S. (2006). Análisis conceptual del aprendizaje observacional y la imitación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 87–102.
- Association, A. P. (2014.). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM.5*. México: Médica Panamericana. Obtenido de <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Bances Goicochea, R. (2019). *Habilidades sociales: una revisión teórica del concepto*. Obtenido de [https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/6098/Bances %20Goicochea%20Rosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/6098/Bances%20Goicochea%20Rosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Estados Unidos: Prentice Hall. Obtenido de [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63196041/Albert_Bandura_- _Analisis_Del_Aprendizaje_Social_De_La_Agresion20200504-108120-10ar878-libre.pdf?1588641452=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAnalisis_del_aprendizaje_social_de_la _ag.pdf&Expi](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63196041/Albert_Bandura_-_Analisis_Del_Aprendizaje_Social_De_La_Agresion20200504-108120-10ar878-libre.pdf?1588641452=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAnalisis_del_aprendizaje_social_de_la_ag.pdf&Expi)
- Betina, L. A., & González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos. *Fundamentos*

- en humanidades, 12(23), 159-182. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Blanchard Giménez, M., & Muzás Rubio, E. (2007). *Acoso escolar: Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Narcea Ediciones. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11162/61562>
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno. Obtenido de <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/manual-de-evaluacion-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-vicente-e-caballo.pdf>
- Calle, H., Andrés, J., Guerra, O., & Marcela, M. (2019). Repositorio IUE. (I. U. Envigado, Ed.) Obtenido de <https://bibliotecadigital.iue.edu.co/jspui/handle/20.500.12717/2904>
- Cano Echeverri, M. M., & González, V. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica Risaralda*, 24, 60-66. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rmri/v24n1/v24n1a11.pdf>
- Cano-Echeverri, M. M., & Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 61-63.
- Carrasco, F., Oña, A., P. S., S. E., Sandoval, M., & Lydia, A. (2015). Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador Violencia entre pares en el sistema educativo. Obtenido de UNICEF: [https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final_baja\(1\).pdf](https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final_baja(1).pdf)
- Carrasco, M., & Gonzales, J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión, Definición y modelos explicativos. *Revista de acción psicológica*, 7-38. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030758001>
- Chávez-Becerra, M., & L., A.-B. (2017). Habilidades sociales y conductas de bullying. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social* Vol. 3, Núm. 1, 21-37. doi:<https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.3.1.2017.41.21-37>
- Chicharro Merayo, M. D. (2013). *Acoso escolar: Guía para padres y madres*. Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. Obtenido de <https://unaf.org/wp-content/uploads/2015/06/Guia-acoso-escolar-CEAPA.pdf>

- Contini de Gonzáles, N. &. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de ORientación*, 42-58. doi:<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>
- Cortés, M., & Iglesias, M. (2004). Generalidades sobre metodología de investigación. Obtenido de Universidad Autónoma del Carmen: <https://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/contenido2.pdf>
- Critchell, K., Knittel, S., Perra, E., & Ümit Üngör, U. (2017). *Journal of Perpetrator Research*. Editors' Introduction., 1-27. doi:10.21039/jpr.v1i1.51
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais, Terapia e Educação*. Petrópolis: Alínea. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339643529001.pdf>
- Díaz, M. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: B.O.C.M. Obtenido de <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM007081.pdf>
- Dzul, M. (2010). *Diseño no experimental*. Obtenido de Sistema de universidad virtual: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/licenciatura_en_mercadotecnia/fundamentos_de_metodologia_investigacion/PRES38.pdf
- E.Roche, R. (1979). *Counseling: Theory and process*. New Jersey: Prentice-Hall. Obtenido de <https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT190498.pdf>
- Emilio, A. F., Pedro, R. C., & RUIZ POBLETE. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista chilena de pediatría*, 432-439. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>
- Escobar, D. (2016). Rasgos de personalidad predominantes en niños víctimas, victimarios y observadores de acoso infantil en una escuela pública de la ciudad de guatemala. Obtenido de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/42/Escobar-Diego.pdf>
- Escobar, M., & Reinoza, M. (2017). Acoso Escolar: Un análisis contextual en escuelas secundarias venezolanas desde el reporte de víctimas y perpetradores. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16, 15-28. doi:<https://doi.org/10.21703/rexe.20173115281>

- Etkin, P., Walker, J. d., Vidal Arenas, V., Ortet, G., & Mezquita. (2020). Víctima y verdugo: características de personalidad y psicopatología de los receptores y perpetradores de bullying. *Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions*, 85-93. doi:<http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2020.7.9>
- Fernandez, R., & Carrobles, J. (1991). *Evaluación conductual metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide. Obtenido de <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.11-5035/cap1.pdf>
- Flores, L. (2018). Universidad de Cuenca. Obtenido de <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/31339/3/Trabajo%20de%20titulaci%C3%B3n%201.pdf>
- Foxley, A. M., & Cousiño Donoso, F. (2010). *Políticas Públicas para la Infancia*. Chile: Gráfica Lom Ltda. Obtenido de <https://silo.tips/download/politicas-publicas-para-la-infancia>
- Galarza Naula, M. L. (2013). La problemática de la violencia escolar en los 7mos años de Básica de: la Escuela Fiscal “Ángel Isaac Chiriboga” y del “Pensionado “San Vicente” de la ciudad de Quito. Año lectivo 2012-2013. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10644/3321>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). BULLYING: CONCEPTUALIZACIÓN , CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS. 243-256. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468008>
- Gismero, M. E. (2000). *EHS. Escala de habilidades sociales (4ª edición)*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada. Obtenido de <https://web.teaediciones.com/ehs-escala-de-habilidades-sociales.aspx>
- González, B. M., & Ramírez, V. M. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 109-116. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/104/10450491003/10450491003.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. Obtenido de <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

- Kroger, J. (1989). *Identidad en la adolescencia*. Routledge. Países Bajos.: Sense Publishers. Obtenido de https://www.um.es/analesps/v25/v25_2/14-25_2.pdf
- Lopez, M., Romera, E., & Ortega, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana*, 163-172. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Luque, R. (2021). Universidad de cordoba. Obtenido de <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/22187/2021000002361.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Matson, J., & Lovullo, S. (2008). A review of assessment instruments for moderate and severe mental retardation and developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 358-373. doi:10.1177/0145445599234008
- Mendoza, K. F. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Avances en Psicología*, 205-2015. doi:<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2016.v24n2.155>
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1987). *Habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. España: Editorial Martínez Roca;. Obtenido de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/10777/HHSS%20para%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miranda-Zapataa, E., Riquelme-Mellab, E., Cifuentes-Cidb, H., & Riquelme-Bravo, P. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de habilidades sociales en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 73-82. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80532608001>
- Monjas Casares, M. (200). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas de edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, C. (1992). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid- España.: SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. Obtenido de <https://test.panaacea.org/wp-content/uploads/2016/03/Habilidades-Sociales-en-el-Curr%C3%ADculo.pdf>
- Monjas, C. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y Adolescentes*. Madrid - España: CEPE. Obtenido de

- <https://www.editorialcepe.es/wp-content/uploads/2010/12/9788478692330.pdf>
- Monjas, C. (2000). *Habilidades en el Currículo*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid- España: CEPE. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11162/85160>
- Mora Merchán, J., & Ortega, R. (2007). *Las nuevas formas de bullying y violencia escolar*. Obtenido de [bullying-in-school.info](http://www.bullying-in-school.info): <http://www.bullying-in-school.info/>
- Morales Rodríguez, M., Benitez Hernandez, M., & Agustín Santos, D. (2013). *Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 98-113.
- Moratto Vásquez, N. S., Cárdenas Zuluaga, N., & Berbesí Fernández, D. Y. (2012). *Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar*. *CES Psicología*, 70-78. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539471006.pdf>
- Moreta-Herrera, R., Poveda-Rios, S., & Ramos-Noboa, M. I. (2018). *Indicadores de violencia relacionados con el cyberbullying en adolescentes del Ecuador*. *Pensando Psicología*, 14 (24). doi:doi: <https://doi.org/10.16925/pe.v14i24.1895>.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y Agresividad (tesis doctoral)* Universidad Complutense, Madrid, España. Obtenido de <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4017401.pdf>
- Ordoñez, M., & Mora, J. (2017). *Adaptación del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) al Contexto Cuencano*. Obtenido de <https://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/37087/1/Trabajo%20de%20Titulacion.pdf>
- Ordoñez, M., & Prado, K. (2019). *Bullying y cyberbullying escolar en niños y jóvenes adolescentes: un estudio de caso*. *Maskana*, 32-41. doi:10.18537/mskn.10.02.04
- Ortega Mora, A. C. (2013). *Manifestaciones de la agresión verbal entre adolescentes escolarizados*. Obtenido de Recuperado el 21 de enero de 2021, de Universidad de Cuenca: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/4536>

- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología educativa*, 71-79. doi:<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Paniagua, A., Camargo, I., & Borunda, J. (2014). Políticas públicas y prevención del delito Una aproximación a la violencia y el acoso escolar desde la perspectiva del actor. El caso de cuatro primarias públicas de Ciudad Juárez. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión*, 95-130. Obtenido de [file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Dialnet-PolíticasPublicasParaPrevenirElDelito-7084206%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Dialnet-PolíticasPublicasParaPrevenirElDelito-7084206%20(1).pdf)
- Papalia. (2009). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw-Hill. Obtenido de https://www.moodle.utecv.esiaz.ipn.mx/pluginfile.php/29205/mod_resource/content/1/libro-desarrollo-humano-papalia.pdf
- Pautasso, N. D. (2015). La intimidación entre los escolares y nuevas formas de violencia. *Psicodebate*, 9-30. Obtenido de <file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Dialnet-LaIntimidacionEntreLosEscolaresYNuevasFormasDeViol-5645298.pdf>
- Pedrosa, E. P., & García, C. S. (2017). Habilidades Sociales. *Revista salud y ciencias*, 8-15. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Peña García, S. (2020). Perspectiva sobre los conocimientos básicos de las habilidades docentes, 30-45. Obtenido de <https://www.cienciacierta.uadec.mx/articulos/CC64/autoevaluaciondehabilidad>
- Peñafiel, F., Herrera, M., Celine, A., & Ornaza, P. (2015). Una mirada a profundidad al acoso escolar en el Ecuador. *Violencia entre pares en el sistema educativo*, 4-20. Obtenido de <https://www.unicef.org/ecuador/media/1201/file/Una%20mirada%20en%20profundidad%20al%20acoso%20escolar%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- Pereira, J., & José.P.Espada. (2017). Habilidades sociales: Definición y delimitación del concepto. *Instituto Salamanca*, 19-25. Obtenido de <https://instsal.me/ldl4q>
- Pérez, P. A., & Bedón, J. C. (2019). El Fantasma del Acoso Escolar en las Unidades Educativas. *Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 74-89. doi:<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v8i1.207>

- Piaget, J. (1932). El criterio Moral en el Niño. España: Fontanella. Obtenido de https://www.filosofem.cat/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf
- Pierskalla, J., & Hollenbach, F. M. (2013). Technology and Collective Action: The Effect of Cell Phone Coverage on Political Violence in Africa. *American Political Science Association*, 107 (2). doi:DOI:10.1017/S0003055413000075
- Piñares, H. (2019). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores. *Universidad Autónoma del Perú*, 19-27. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.13067/730>
- Piñauel, L., & Oñate, A. (2007). Acoso y violencia escolar en España. Madrid: Cisneros. Obtenido de <https://bienestaryproteccioninfantil.es/informe-cisneros-x-acoso-y-violencia-escolar-en-espana/>
- Pueblo, D. d. (2007). Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la ESO. Obtenido de Madrid: Informe de la Oficina del defensor del Pueblo. : <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01->
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología: Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 9-17. doi:<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Rey, R. d., Mora, J., Casas, J., Ortega, R., & Elipe, P. (2018). riesgo, Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo . *Revista Comunicar* , 56-76. doi:<https://doi.org/10.3916/C56-2018-04>
- Reyes, J. I., & Bañales, D. L. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Dialnet*, 18-33.
- Rivera, G. (2019). HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. Obtenido de UPAGU: <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/1199/INFORME%20DE%20TESIS%20HABILIADES%20SOCIALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Robalino, G. (2015). FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PREVALENCIA DE BULLYING EN ESTUDIANTES DE LOS COLEGIOS RURALES DEL CANTÓN CUENCA, AZUAY, 2014. *Revista de la Facultad de Ciencias*

- Médicas de la Universidad de Cuenca, 37-47. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/288584248.pdf>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (Vol. 4). Valencia: ACDE Ediciones. Obtenido de <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>
- Rodríguez, J. P. (2017). EFECTO DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN EL ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE CHICLAYO. HACEDOR, 30-42. Obtenido de <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/743>
- Rojas, C., & Morales Falcón, C. (2013). Desarrollo y Mantenimiento de Habilidades Sociales en el Deficiente Mental Adulto. La atención a las personas mayores desde una aproximación multidisciplinar, 127-133. Obtenido de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/44849/TFG%20Marta%20Gonzalez%20Roman%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roldán Franco, M. (2011). El fenómeno de la violencia y su relación con las dinámicas familiares. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6278/1/UPS-QT04794.pdf>
- Romero, W., & Bologna, E. (2010). Técnicas de muestreo. En E. Bologna. Estadística, 251-276. Obtenido de <https://estadisticaaplicadamerica.files.wordpress.com/2018/07/teorc3ada-de-muestreo-lectura.pdf>
- Rondón, E. (2018). Conocimiento científico en la investigación postpositivista del. Revista Cientific, 79-99. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011885>
- Rosales Jiménez, J. (2013). *Habilidades Sociales*. Arava, Madrid: McGraw-Hill/Interamerican de España, S.L. Obtenido de <https://elibro.puce.elogim.com/es/ereader/puce/>
- Rovira, A. M., Rodríguez, L. J., & Solé, S. (2022). Programa de Intervención #aquiproubullying en Educación Secundaria Obligatoria. Resultados de un Estudio Preliminar. REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research, 62-79. Obtenido de <https://portalciencia.ull.es/documentos/61fe23c45e52a87396e3ac4f>

- Ruiz, M. (1997). Los cuatro acuerdos. Un libro de sabiduría tolteca. Barcelona: Ediciones Urano, S.A. Obtenido de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/los-4acuerdos.pdf>
- Salinas, D. (2013). Acoso escolar en los colegios urbanos. Obtenido de <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3509/1/10203.pdf>
- Salter, A. (1949). Terapia de reflejo condicionado. Nueva York.: 1st edición. Obtenido de <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a69aeb0a-6c81-468d-b39c-4021febd8cf7/content>
- Santrock, J. W. (2014). Adolescencia (15ª ed.). Nueva York: NY: McGraw-Hill. Obtenido de <http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/c8979d9282846520c3ae6440a36582c06992f3d8.pdf>
- Siegel, L. (2009). "Criminology: Theories, patterns, and typologies. Belmont: CA: Wadsworth Cengage Learning. Obtenido de https://books.google.com.ec/books/about/Criminology.html?id=jmN7OwAACAAJ&redir_esc=y
- Spence, S. H., & Donovan, C. (1998). Problemas interpersonales. En P. J. Graham (Ed.). Terapia cognitiva conductual para niños y familias. Nueva York: NY: Cambridge University Press. Obtenido de <https://redalyc.org/pdf/727/72712310.pdf>
- Spielberger, C., Reheiser, E., & Sydeman, S. J. (1995). Measuring the Experience Expression and Control of Anger. En H. Kassinove, Anger Disorders: Definitions,. Taylor-Francis online, 49-67. doi:10.3109/01460869509087271.
- Sullivan, K. (2006.). Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar como se presenta y como afrontarlo. España: CEAC. Obtenido de https://books.google.com.ec/books?id=NHSCoaF8kqwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Swenson, L. (1992). Teorías del aprendizaje. Paidós Iberica: Ediciones S. A. Obtenido de <https://www.scribd.com/document/353073808/SWENSON-Leland-Teorias-Del-Aprendizaje>
- Uribe, A., Orcasita, L., & Gomez, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de

- Santander. *Psychologia: avances de la disciplina*, 83-99. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225788004>
- Vargas Martínez, D. E., & Paternina, Y. S. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 61-78. doi:<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.05>
- Villacís Copo, P. M. (Septiembre de 2019). ESTUDIO COMPARATIVO DEL NIVEL DE ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCION PÚBLICA Y PRIVADA. Obtenido de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/30306/2/Tesis%20acoso%20escolar%20Paola%20Villacis.pdf>
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*, "Teoría del desarrollo de las funciones". Obtenido de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Carta de consentimiento para autoridades

Yo ROMINNA PAVLOVA AISALLA TAPIA con CI 055066885-9 estudiante de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Ambato, me encuentro en mi proceso de trabajo de titulación previo a la obtención del título Licenciada en Psicología con el tema de investigación **“Habilidades sociales y su relación con la conducta perpetradora en el acoso escolar”** La investigación se realizará mediante la aplicación de las herramientas: Escala de habilidades sociales, Cuestionario de Intimidación abreviado , EBIP-Q y ECIP-Q

La información que se recoja será de estricta confidencialidad y de carácter anónimo. No se usará para ningún otro propósito fuera de los objetivos de la investigación. Desde ya expresamos nuestro más sincero agradecimiento y valiosa colaboración.

Consentimiento:

Yo.....con Número de cédula..... en calidad de de la Unidad Educativa.....

Habiendo recibido la información necesaria, y en conocimiento pleno del trabajo que se realizará, acepto la participación voluntaria en dicho proceso de evaluación para la realización del proyecto de Investigación

Para constancia firmo:

.....

Firma.

Anexo 2. Ficha Sociodemográfica

Ficha Sociodemográfica

| | | | | |
|---|------------------------------------|--|--|------------------------------------|
| DATOS DE IDENTIFICACIÓN: | | | | |
| Sexo: F ---- M---- | | Edad: | | |
| Núcleo de convivencia: | | | | |
| Padre <input type="checkbox"/> | Madre <input type="checkbox"/> | Hermanos <input type="checkbox"/> | Medios Hermanos <input type="checkbox"/> | Tíos (as) <input type="checkbox"/> |
| Madrastra <input type="checkbox"/> | Padrastra <input type="checkbox"/> | Hermanastros <input type="checkbox"/> | Mascota <input type="checkbox"/> | Abuelos <input type="checkbox"/> |
| Número de hermanos: ----- | | Lugar que ocupa entre los hermanos: ----- | | |
| Estado civil de los padres: Casados <input type="checkbox"/> Unión Libre <input type="checkbox"/> Divorciados <input type="checkbox"/> Separados <input type="checkbox"/> | | | | |
| Viuda/o <input type="checkbox"/> | | | | |
| Me considero una persona: | | | | |
| Empática | Tímida | Agresiva | Creativa | |
| Asertiva | Con capacidad de escucha | Buena expresando sus emociones | Otra | |
| En alguna ocasión he tenido algún conflicto dentro de la institución: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> TALVEZ <input type="checkbox"/> | | | | |

Gracias por su colaboración

Fuente: elaboración propia

Anexo 3. Cuestionario de intimidación abreviado

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1.No dejo participar, excluyo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.Obligo a hacer cosas peligrosas para él o ella | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.Obligo a darme sus cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.Rompo sus cosas a propósito | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.Robo sus cosas de él o ella. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.Envío mensajes para amenazarle | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.Zarandeo o empujo para intimidar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.Me burlo de él o ella | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.Riego chismes falsos sobre él o ella | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Mando mensajes o dibujos ofensivos por internet y/o celular | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Trato de hacer que otros les desprecien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Digo nombres ofensivos, comentarios o gestos con contenido sexual. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1. Totalmente en Desacuerdo
2. Desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. En acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Fuente: elaboración propia

Anexo 4. EBIP-Q

| ¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en los últimos dos meses? | No | Sí, una o dos veces en los dos últimos meses | Sí, una o dos veces al mes | Sí, aproximadamente una vez a la semana | Sí, más de una vez a la semana |
|---|----|--|----------------------------|---|--------------------------------|
| B8. He golpeado, pateado o empujado a alguien. | | | | | |
| B9. He insultado o he dicho palabras a alguien porque quiero hacerle daño. | | | | | |
| B10. He dicho a otras personas palabras sobre alguien porque quiero hacerle daño. | | | | | |
| B11. He amenazado a alguien. | | | | | |
| B12. He robado o dañado alguna cosa de alguien. | | | | | |
| B13. He dejado de lado a alguien (he ignorado). | | | | | |
| B14. He dicho a otras personas chismes sobre alguien. | | | | | |

Fuente: elaboración propia

Anexo 5. ECIP-Q

| ¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en los últimos dos meses? | No | Sí, una o dos veces en los dos últimos meses | Sí, una o dos veces al mes | Sí, aproximadamente una vez a la semana | Sí, más de una vez a la semana |
|--|----|--|----------------------------|---|--------------------------------|
| C12. He dicho palabras a alguien o le he insultado usando mensajes por celular o internet, porque quiero hacerle daño | | | | | |
| C13. He dicho palabras sobre alguien a otras personas a través de mensajes por celular o internet, porque quiero hacerle daño. | | | | | |
| C14. He amenazado a alguien a través de mensajes por celular o internet. | | | | | |
| C15. He jaqueado la cuenta de correo o redes sociales de alguien y me he robado su información personal. | | | | | |
| C16. He jaqueado la cuenta de correo o redes sociales de alguien y me he hecho pasar por él o ella. | | | | | |
| C17. He creado una cuenta de correo o de redes sociales falsa | | | | | |

Fuente: elaboración propia

Anexo 6. Escala de habilidades sociales (EHS)

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

INSTRUCCIONES :

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

| | | |
|---|---------|---|
| 15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden , no se como negarme. | A B C D | |
| 16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal 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 entablar conversación 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 regatear o 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 como "cortar " a un amigo que habla mucho | A B C D | D |
| 24. cuando decido que no me apetece volver a salir con una personas, me cuesta mucho comunicarle mi decisión | A B C D | D |
| 25. Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo. | A B C D | D |
| 26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor. | A B C D | D |
| 27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita | A B C D | D |
| 28. Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico | A B C D | D |
| 29. Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo | A B C D | D |
| 30. Cuando alguien se me "cuela " en una fila hago como si no me diera cuenta. | A B C D | D |
| 31. Me cuesta mucho expresar mi ira , cólera, o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados | A B C D | D |
| 32. Muchas veces prefiero callarme o "quitarme de en medio " para evitar problemas con otras personas. | A B C D | D |
| 33. Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces. | A B C D | D |
| total | | |
| 13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo 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 | |