



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria
de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciada en Psicología

AUTORAS:

Castillo Condor, Dora Alexandra (orcid.org/0000-0002-4004-4986)

Nuñez Sifuentes, Mithzy (orcid.org/0000-0003-3936-1842)

ASESOR:

Dr. Barboza Zelada, Luis Alberto (orcid.org/0000-0001-8776-7527)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Violencia

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Promoción de la salud, nutrición y salud alimentaria

LIMA – PERÚ

2024

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación dedicamos a las personas importantes que han sido fundamental en nuestro desarrollo académico, personal y profesional. A Dios, por guiarnos, darnos fortaleza, valentía, amor incondicional y permitirnos llegar hastaeste instante importante para nuestra formación profesional. Asimismo, a nuestros padres, por ser nuestra mayor fuente de inspiración, y por siempre brindarnos, su amor, paciencia, motivación y su apoyo incondicional hacia nuestros objetivos en esta carrera.

AGRADECIMIENTO

En primera instancia agradecemos a Dios, por darnos fuerza, sabiduría y salud para realizar el presente trabajo de investigación. El cual fue un proceso lleno de nuevas experiencias y de mucho aprendizaje. Así mismo, a nuestros padres, quienes nos apoyaron incondicionalmente en todo el proceso de la carrera, a nuestros amigos por motivarnos e impulsarnos a seguir adelante y a nuestro asesor Luis Alberto Barboza Zelada, quien nos brindó su mayor conocimiento, dedicación y exigencia para realizar la investigación. Finalmente, a la universidad César Vallejo por darnos la oportunidad de formarnos en su casa de estudio.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, BARBOZA ZELADA LUIS ALBERTO, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024", cuyos autores son CASTILLO CONDOR DORA ALEXANDRA, NUÑEZ SIFUENTES MITHZY, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 16.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 07 de Junio del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
LUIS ALBERTO BARBOZA ZELADA DNI: 07068974 ORCID: 0000-0001-8776-7527	Firmado electrónicamente por: LABARBOZAB el 03- 07-2024 14:44:41

Código documento Trilce: TRI - 0757100



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Originalidad de los Autores

Nosotros, CASTILLO CONDOR DORA ALEXANDRA, NUÑEZ SIFUENTES MITHZY estudiantes de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaramos bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024", es de nuestra autoría, por lo tanto, declaramos que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. Hemos mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
MITHZY NUÑEZ SIFUENTES DNI: 74453573 ORCID: 0000-0003-3936-1842	Firmado electrónicamente por: MNUNEZS el 07-06- 2024 20:48:02
DORA ALEXANDRA CASTILLO CONDOR DNI: 76570133 ORCID: 0000-0002-4004-4986	Firmado electrónicamente por: DCASTILLOCO el 07- 06-2024 17:54:13

Código documento Trilce: TRI - 0757101

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DE AUTORES	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	7
III. METODOLOGÍA	22
3.1. Tipo y diseño de investigación	22
3.2. Variables y operacionalización	22
3.3. Población, muestra y muestreo, unidad de análisis	23
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	25
3.5. Procedimientos	29
3.6. Métodos de análisis de datos	30
3.7. Aspectos éticos	30
IV. RESULTADOS	32
V. DISCUSIÓN	41
VI. CONCLUSIONES	49
VII. RECOMENDACIONES	51
REFERENCIAS	53
ANEXOS	65

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Distribución de la muestra en función a las variables sociodemográficas	24
Tabla 2. Prueba de normalidad de las variables acoso escolar, habilidades sociales y sus dimensiones	32
Tabla 3. Correlación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria	33
Tabla 4. Correlación entre el acoso escolar y las dimensiones de las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria	34
Tabla 5. Correlación entre las habilidades sociales y las dimensiones del acoso escolar en los estudiantes de secundaria	35
Tabla 6. Análisis comparativo del acoso escolar y las habilidades sociales según el sexo	36
Tabla 7. Análisis comparativo del acoso escolar y las habilidades sociales según edad	37
Tabla 8. Análisis comparativo del acoso escolar y las habilidades sociales según grado de estudio	38
Tabla 9. Niveles de acoso escolar en los estudiantes de secundaria	39
Tabla 10. Niveles de habilidades sociales en los estudiantes de secundaria	39

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal, determinar la relación entre acoso escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas. Se empleó la metodología cuantitativa básica correlacional. Por lo tanto, se consideró una muestra de 380 estudiantes en un rango de edad de 12 a 17 años [Me= 14; De= 1.7; Mujeres= 269; Hombres= 111] donde se aplicó un muestreo no probabilístico. Respecto a los instrumentos se utilizó el cuestionario Multimodal de interacción escolar (CMIE – IV) de Caballo et al. (2012) y la Escala de habilidades sociales (EHSA) de Herrera (2019). Dentro de los resultados se obtuvo que ambas variables presentaron una correlación negativa y significativa ($Rho = -.531$), con un tamaño del efecto pequeño. Por ende, se concluye que los estudiantes que experimentan mayor acoso escolar tienden a mostrar menos habilidades sociales.

Palabras clave: Acoso escolar, habilidades sociales y estudiantes de secundaria.

ABSTRACT

The main objective of this research was to determine the relationship between bullying and social skills in high school students from public educational institutions in the Comas district. The basic quantitative correlational methodology was used. Therefore, a sample of 380 students in an age range of 12 to 17 years was considered [Me= 14; De= 1.7; Women= 269; Men = 111] where non-probabilistic sampling was applied. Regarding the instruments, the Multimodal School Interaction Questionnaire (CMIE – IV) by Caballo et al. was used. (2012) and Herrera's Social Skills Scale (EHSA) (2019). Within the results, it was obtained that both variables presented a negative and significant correlation ($Rho = -.531$), with a small effect size. Therefore, it is concluded that students who experience more bullying tend to show fewer social skills.

Keywords: Bullying, social skills, and high school students.

I. INTRODUCCIÓN

La violencia es un hecho de acciones negativas que fue creciendo y afectando los aspectos psicosociales a través del uso premeditado del impulso físico o dominio de amenazas o acciones concretas contra uno mismo, otra persona y de forma colectiva con el potencial de provocar lesiones, fallecimiento, perjuicio psicológico y trastornos en el desarrollo del sujeto. Además, (Organización Mundial de la Salud, [OMS], 2014). Esta es la causa de mortalidad en individuos entre edades de 15 a 44 años, representando alrededor de 14% de fallecimiento en hombres y 7% en mujeres.

Además, cuando se trata de niños y jóvenes, la conducta violenta no implica necesariamente una intención perjudicial de dañar a otros, sino que es una acción directa, afirmativa e independiente que tiene consecuencias perjudiciales para los demás. Herrera et al. (2019) describen varios tipos de manifestaciones de violencia en la escuela: Como la agresión: que abarca el comportamiento defensivo natural en respuesta a un entorno o situación coexistente que se percibe como riesgoso o amenazante. Dado que no se trata de violencia escolar, este tipo de comportamiento puede suceder en cualquier persona que se encuentre ante una intimidación que inquieta su integridad. El comportamiento violento puede desarrollarse si las respuestas agresivas son desproporcionadas o se vuelven un hábito en una relación. Agresiones físicas: Se definen como peleas cuando dos personas se enfrentan físicamente entre sí debido a un desacuerdo, falta de control o mala resolución de conflictos, empleando cualquier tipo de arma, llegando a una situación perjudicial.

Por otro lado, un estudio del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019) encontró que 3 de cada 10 alumnos de 13 a 15 años sufrieron persecución o amenazas en el colegio, independientemente de las diversas formas de violencia frente a los infantes. Como resultado de un estudio que analizó los datos en la Encuesta Mundial de Salud Estudiantil, consideró datos de 317.869 estudiantes con edades de 12 a 17 años, donde hallaron que el 30,5% de ellos experimentaron acoso escolar. Parte de los principales hallazgos de un metaanálisis actualizado de estudios de victimización en línea y acoso escolar realizados en México por Vega (2019). Se logró demostrar y confirmar la existencia de acoso escolar en México, lo cual fue posible gracias a la colaboración de varios

estudios demostrados. Concluyendo que al menos uno de cada cinco estudiantes es víctima o atacante. El engrandecimiento de la frecuencia de acoso escolar aumenta la probabilidad que los estudiantes desarrollen depresión, aislamiento y baja autoestima. (Massé y Torres, 2020; Palacio et al., 2019). Inclusive llegar a casos de suicidio como quitarse la vida y no sufrir (Ordóñez y Prado, 2019; Medina y Reverte, 2019).

Asimismo, uno de cada tres niños o adolescentes a nivel global alguna vez ha sido acosado por sus pares (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021). América Latina también fue clasificada como el estado con índices altos de violencia en el mundo. Los diversos cambios en las áreas social, cultural, económica y política demuestran esto. Los diversos cambios sociales, culturales, económicos y políticos demuestran esto. Rivera (2020) Se destaca que en Latinoamérica hay aumento de casos de hostigamiento en los últimos años, representando el 70%. Según la Encuesta Nacional de Niños y Adolescentes de Ecuador, la intimidación en los colegios es común, con un 69% en los niños de 8 a 17 años y un 64% en los niños de 10 a 18 años. Además, el 57% de los niños tienen tendencia a destruir las pertenencias de otros compañeros y el 69% insultar a compañeros más jóvenes (Mendieta et al., 2019).

A nivel nacional, el acoso escolar es un hecho negativo que se ido incrementando con mayor frecuencia durante los años. Como resultado, según el informe más reciente del Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar (SiseVe) del Ministerio de Educación (MINEDU, 2023), se registraron 1972 hechos de acoso escolar en todo el país. De ellos, el 49% eran físicos, el 34% eran psicológicos y el 18 % eran sexuales. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales (ENARES, 2019), el 68,5% de los jóvenes peruanos de 12 a 17 años alguna vez han sido víctimas de maltrato físico, verbal y/o psicológico en la escuela.

Además, de octubre a noviembre de 2018, el 38% de los colegios en zonas urbanas no incluyó instrucciones para abordar la violencia escolar en sus reglamentos, el 58% lo hizo, y el 4% restante no proporcionó información al respecto. Estos factores son clave para percibir el problema que causan estas prácticas entre los estudiantes, así como para identificar y denunciar el acoso escolar entre compañeros. (Defensoría del Pueblo, 2019).

De igual manera, Cornejo (2021) descubrió en su indagación realizada en Lima que la intimidación entre estudiantes y personas externas a la institución educativa muestra una alta probabilidad de continuar aumentando, lo que ha llevado a la confirmación de hechos como castigos físicos, humillaciones y abusos sexuales. En Perú, hay 3.575 estudiantes que asisten a clases en 770 escuelas provenientes de 10.256 instituciones educativas nacionales y privadas, por lo que las plazas escolares en el Perú no son inapreciables.

A nivel distrital, se encontraron hallazgos donde Medina y Rubiños (2023) en su investigación en una institución de Comas, encontraron niveles moderados de violencia escolar en las aulas, con un 69% de incidencias, siendo significativamente alto. Además, se descubrió un alto nivel de violencia tecnológica, con problemas verbales, físicos y cibernéticos, lo que hace que este fenómeno sea un problema constante para los estudiantes en las instituciones educativas.

Por otro lado. Respecto a las habilidades sociales, se evidencian estudiantes dentro de las instituciones educativas que no han adquirido o desarrollado sus habilidades sociales, principalmente en el entorno escolar. Por lo que pueden enfrentar diversos problemas o dificultades al momento de interactuar, tener limitaciones para relacionarse con los demás, presentar dificultades en su comunicación, ya que no expresan sus sentimientos ni emociones de manera apropiada con sus compañeros de clase. Así mismo, el niño o adolescente que es afectado o sufre de comportamientos agresivos de sus iguales, siempre estará en una posición desventajosa, enfrentando diferentes obstáculos para protegerse de dichas conductas agresivas. Por ende, lo que conlleva aislarse, ser rechazado y ser víctima de fastidios y abusos continuos y estas experiencias o vivencias pueden alterar su bienestar emocional, físico, psicológico y su sentido de relacionarse dentro del ambiente escolar, sintiéndose vulnerado. (Acebo y Carrasco, 2019).

Por ello, todo individuo presenta características particulares desde el momento de la concepción y al formar parte de un grupo social cuenta con la capacidad de adaptación. Ya que, en el transcurso de la adolescencia, el estudiante se incorpora a un conjunto de seres humanos, siendo crucial su adaptación social y personal. En ese sentido, la asertividad se considera como una capacidad de habilidad propia, perfeccionada y admitida, inclusive teniendo en cuenta que su capacidad de comunicación puede presentar dificultades propias de su edad, es

decir, el adolescente con habilidades sociales desarrolladas puede reconocer, ser competente y gestionar sus emociones y de las demás personas, permitiendo contribuir y fortalecer en sus relaciones interpersonales y adaptarse a las demandas de su entorno (Esteves et al., 2020).

Por su parte, Rodríguez (2020) afirma que las habilidades sociales mejoran la forma de interactuar con otras personas a través de las destrezas sociales, las cuales son esenciales para una educación adecuada desde las habilidades y competencias individuales. Asimismo, la conducta social es adquirida con el transcurso del tiempo, y los periodos en la niñez y la adolescencia están relacionadas con el contexto que depende del proceso social y surge cuando el sujeto participa en la interacción social. Por otro lado, la familia es el primer referente en la construcción de la socialización mediante instrucciones básicas para percibir el mundo exterior y actuar ante él. (Suárez y Vélez, 2020).

En diferentes estudios recientes se ha explorado la correspondencia de acoso escolar en diversas variables. Por ejemplo, Castellanos y Reyes (2023) encontraron una correspondencia de denegación con el acoso escolar y la autoestima. Por otro lado, Pinares (2019) investigó la conexión de acoso escolar y destrezas sociales en jóvenes, observando niveles elevados de acoso escolar y una relación negativa entre estas variables. Además, Cagua (2019) analizó cómo el acoso escolar se corresponde con el rendimiento académico, concluyendo con una correlación inversa y significativa. Por último, Sánchez (2021) llevó a cabo un análisis de indagación de formas de interacción familiar a su vez la relación de acoso, encontrando una asociación negativa entre ambos, siendo así que las técnicas de educación influyen en las relaciones de los infantes hacia otros compañeros.

Por todo lo antes mencionado, al ser una problemática existente, se destacó la necesidad de investigar el acoso escolar y la relación con las habilidades sociales, en la comunidad estudiada. Ya que es una de las dificultades más habituales entre niños y adolescentes que preocupa a los padres y profesores principalmente por los comportamientos impulsivos en los tratos con sus compañeros siendo el desafío más importante debido a cómo se manifiesta y cómo afecta la vida de los afectados. Por otro lado, también, se evidencian pocos estudios actualizados que estén centrados en estudiantes, específicamente en escolares de

establecimientos públicos en el distrito de Comas. Sin embargo, el incremento alarmante de casos de acoso escolar indica que los agresores están ejerciendo una presión continua sobre los adolescentes víctimas, lo cual puede tener consecuencias significativas en su capacidad para defenderse siendo vulnerable dentro del entorno escolar ya que es un indicador significativo de dificultades para la adaptación del estudiante a nivel social llegando a la adultez. (Terán, 2019). Por lo tanto, para prevenir este tipo de casos es importante establecer programas, talleres que apoyen a escolares en el fortalecimiento de sus habilidades para interactuar y protegerse, capacitándolos para manejar sus emociones y resolver conflictos de manera asertiva tanto en el entorno escolar como en cualquier otro ámbito.

Ante lo indagado previamente, se formula la pregunta: ¿Cuál es el nivel de relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024?

Para respaldar como justificación, Hernández – Sampieri y Mendoza (2018) implica exponer las razones fundamentales por las cuales es crucial realizar dicho estudio. Esto implica identificar las carencias o necesidades que motivan a los investigadores a seleccionar un tema particular para investigar, ya sean estas razones de naturaleza externa, interna o subjetiva. (Baena, 2017). Por lo tanto, el desarrollo de la investigación a nivel teórico, sobre el problema fue beneficioso para percibir la correspondencia existente entre el acoso escolar y habilidades sociales. Además, estos hallazgos también serán de gran utilidad para obtener nuevos datos y conocimientos como antecedentes para investigaciones futuras sobre el tema.

Del mismo modo, a nivel metodológico, se consideró de gran aporte para la conceptualización en lo que refiere ambas variables y para nuevos estudios a nivel nacional. Asimismo, se utilizó instrumentos debidamente aprobados por su validez, confiabilidad, y utilidad para los nuevos estudios. Finalmente, desde una perspectiva social, fue de suma importancia llevar a cabo este tipo de estudios, dado que los casos de acoso escolar han aumentado con el tiempo. Por ello, al obtener resultados significativos previamente investigados, las autoridades municipales, docentes y todo el personal de diversas instituciones educativas públicas pueden tomar medidas preventivas ante estos incidentes, con el fin de reducir casos de acoso especialmente en los centros educativos. Asimismo, iniciar

con el manejo de las capacidades sociales de los estudiantes, permitiendo mejorar su potencialidad para interactuar y desenvolverse eficazmente ante la sociedad.

Por tal razón, se estableció la finalidad principal, determinar el nivel de relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas de distrito de Comas, 2024. Asimismo, de forma específica; se determinó la relación entre el acoso escolar y las dimensiones de habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones públicas. Seguidamente, se determinó la relación entre las habilidades sociales y las dimensiones de acoso escolar en alumnos de secundaria de Instituciones públicas. Por otro lado, se comparó la variable acoso escolar según sexo, edad y grado de estudio en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas. También se comparó la variable habilidades sociales según sexo, edad y grado de estudio en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas. Por último, se determinó el nivel de acoso escolar y de habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas.

Por ese motivo, se presenta la siguiente hipótesis general, donde se afirma que existe correspondencia inversa y significativa entre el acoso escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas 2024. Asimismo, como hipótesis específicas, fueron: existe una correlación inversa y significativa entre el acoso escolar y las dimensiones de las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de Instituciones Educativas públicas seguidamente, existe relación inversa y significativa entre las habilidades sociales y las dimensiones del acoso escolar en estudiantes de secundaria de Instituciones Educativas públicas. Por otra parte, la tercera hipótesis fue existe diferencias significativas en acoso escolar según sexo, edad y grado de estudio, siendo los estudiantes con edades que oscilan de 15 a 17 años del 3^o a 5^o grado los más afectados. Finalmente, la cuarta fue existe diferencias significativas en las habilidades sociales según sexo, edad y grado de estudio dentro del rango de 12 a 14 años, de 1^o a 3^o grado los más afectados.

II. MARCO TEÓRICO

A nivel local, Lanza (2019) realizó un estudio con el fin de establecer la relación entre ambas variables en estudiantes de secundaria en Arequipa. La investigación abarcó a estudiantes, de primer y segundo nivel, con edades entre 12 y 17 años, emplearon un método cuantitativo, descriptivo correlacional y diseño no experimental. Como instrumento utilizaron evaluación de habilidades sociales y el instrumento de intimidación y ofensa con sus semejantes. Los resultados mostraron que la totalidad de los escolares tenían habilidades sociales básicas 62% y el 30% presentó riesgo de ser víctimas de acoso, mientras que el 17% eran perpetradores. Se concluyó que el acoso escolar era más frecuente entre estudiantes con habilidades sociales básicas.

Córdova (2021) ejecutó su exploración para comprobar la correspondencia entre acoso escolar y las destrezas interpersonales en escolares de secundaria en Cajamarca. La muestra fue compuesta por 219 alumnos de 12 a 17 años. La investigación fue de tipo transversal básico, descriptivo, correlacional y de diseño no experimental, como instrumento empleó Cuestionario de acoso escolar CUVE-ESO 3 de Álvarez y Dobarro (2013) y Escala de Habilidades Sociales E.H.S. de Gismero, adaptada por Palacio en 2018. Los hallazgos mostraron una reciprocidad inversa y demostrativa con las dos variables ($Rho = -.437^{**}$, $p = 0.000$). Se concluyó que altos niveles de violencia escolar se asocian con bajas competencias en habilidades sociales.

Pacheco (2021) realizó una investigación para examinar la correlación entre las habilidades sociales y el acoso escolar en escolares de nivel secundario de una institución educativa. La muestra incluyó a 300 estudiantes, tanto hombres como mujeres, de 11 a 17 años, desde el 1º hasta el 5º grado. El estudio fue correlacional y no experimental de corte transversal. Donde utilizaron el cuestionario de acoso escolar de Cisneros (2005) y la lista de chequeo de habilidades de Goldstein (2003). Los resultados mostraron que las estudiantes mujeres tenían mayor probabilidad de ser víctimas de maltrato escolar que los estudiantes varones. Las formas de acoso incluyeron desprecio, burla, restricción de la comunicación, intimidación o presión, aislamiento social y acoso verbal, siendo los hombres acosados con mayor frecuencia que las mujeres. Las diferencias entre varones y mujeres fueron significativas ($p < 0,05$), excepto en

factores como la coerción, la exclusión, la ansiedad social y el robo. Se concluyó la existencia de una asociación denegación entre ambas variables, de modo que a mayor desarrollo social está relacionado con un menor acoso escolar, y viceversa.

Valenzuela (2023) desarrolló una exploración para determinar la correspondencia de ciberacoso y las habilidades sociales en escolares de secundaria. La muestra consistió en 80 participantes de nivel secundaria. La indagación fue interrelacional no experimental, de corte transversal. Asimismo, utilizó el Test de Cyberbullying (TCB) y el Cuestionario de Habilidades Sociales de Goldstein, estandarizado por Tomas y Lescano (2003). Los hallazgos indicaron que la variable de ciberacoso se presentó en una tasa baja del 27,5%, habiendo disminuido en un 13,8%. Además, el 58,8% de los estudiantes carecían de habilidades sociales, mientras que el 22,5% poseían habilidades sociales normales y el valor efectivo final fue del 18,8%. Se obtuvieron valores muy por debajo de 0,05 ($p=0,000$), con un valor de Spearman de 0,808. Se concluyó que preexiste una correspondencia de ciberacoso y capacidades sociales en escolares en la población estudiada.

García y Pretel (2021) ejecutaron una investigación para analizar la correlación de acoso y las habilidades sociales en escolares de secundaria de una institución educativa. Donde se consideró una muestra de 280 estudiantes entre 12 y 17 años. Asimismo, el estudio fue correlacional descriptivo con un diseño no experimental. Utilizando el cuestionario Autotest de Acoso Escolar de Piñuel y Oñate (2005) y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2010). Por ello, los hallazgos indicaron correlación inmediata y significativa entre acoso y habilidades sociales ($r_s = .397$). Se observó coherencia entre ambas variables, salvo en la dimensión de "hacer una solicitud". También, se encontraron diferencias según el sexo, con mayor incidencia en niños. No se hallaron similitudes en cuanto al nivel educativo o edad. En conclusión, se determinó que los rangos tanto acoso escolar fueron de niveles bajos y las habilidades sociales disminuidos.

Samame (2020) elaboró un estudio donde tuvo como propósito examinar la correspondencia de acoso escolar y destrezas sociales en la adolescencia. La muestra incluyó a 100 participantes, de ambos sexos, de 12 y 18 años. Este estudio fue de manera descriptiva, correlacional, transversal, con un diseño no experimental. Se utilizaron el instrumento de violencia Escolar CUVE3- ESO y

también la lista de chequeo de habilidades sociales LCHS. Donde se revelaron una asociación contradictoria y moderadamente fuerte en ambas variables ($\rho = -.542$, $p < .05$) y una asociación inversa moderadamente fuerte entre violencia escolar y habilidades sociales, encontrándose una asociación significativa ($\rho = -.429$ a $-.488$), y una correlación inversa típica de fuerza moderada a baja de habilidades sociales y la violencia escolar ($\rho = -.278$ a $-.519$). No se demostraron discrepancias estadísticas entre el sexo y edad de los estudiantes respecto a las variables de estudio. Por otro lado, se concluyó que el 60% de adolescentes alcanzó niveles altos en la mejora de capacidades sociales, mientras que el 49% presentó niveles bajos y medio de violencia escolar.

Pinares (2019) ejecutó una exploración con la finalidad de examinar su correspondencia de acoso y destrezas sociales en escolares de un establecimiento nacional. El modelo incluyó 805 estudiantes de secundaria, tanto hombres como mujeres, desde primero hasta quinto grado. La exploración fue interrelacional y de esquema no experimental. Con respecto a los instrumentos, usaron Escala de Habilidades Sociales de Gismero (EHS) (2000) y Autotest de Cisneros de Acoso Escolar, Piñuel y Oñate, (2005). Los hallazgos mostraron que el 57.4% de alumnos exhiben moderado nivel de destrezas sociales, el 21.8% de estudiantes tienen mayores habilidades sociales y el 23.5% tienen niveles bajos de habilidades sociales. En cuanto al acoso, el 57,4% de los estudiantes sufría acoso moderado, seguido del 31,9%, grave y el 10,7%, leve. En ambas variables no se encontraron diferencias relevantes y no existen diferencias detectables por género y clase de familia entre los escolares. Sin embargo, existen diferencias en relación con las variables y calificaciones. Concluyendo que hay correlación inversa significativa entre ambas variables.

Respecto a los antecedentes internacionales, Flores y Soriano (2023) realizaron una indagación con el objetivo de investigar la correspondencia entre habilidades sociales y acoso escolar. Consideraron una muestra de 56 estudiantes, la metodología utilizada fue de diseño cuantitativo de corte transversal y correlacional descriptivo. Asimismo, emplearon dos cuestionarios: Acoso escolar, desarrollada por los investigadores, y la lista de Evaluación de Habilidades Sociales elaborado por el Instituto Nacional Especializado de Salud Mental Honorio Delgado e Hideyo Noguchi. Por ello, los resultados mostraron un valor de 98% de los

estudiantes que percibieron un nivel medio de acoso, evidenciando conductas agresivas en el entorno escolar. En cuanto a habilidades sociales, el 92% obtuvieron niveles que variaron entre medio bajo, promedio alto y promedio, lo que sugiere variabilidad en su capacidad para relacionarse adecuadamente. Utilizando el coeficiente Rho de Spearman, se encontró reciprocidad baja en ambas variables, con un valor de r de -0.3893 . Esto representa que a gran nivel de habilidades sociales será relacionado con una menor incidencia de acoso escolar. El valor de p , fue de 0.003 , respaldó la hipótesis del estudio.

Aragón et al. (2019) realizaron un estudio cuyo objetivo principal fue identificar y estudiar su correspondencia de acoso, ciberacoso y estrategias interpersonales, manejando una muestra de 865 estudiantes. El diseño de la exploración fue transversal descriptivo e interrelacional. En la indagación emplearon Escala de Bullying y Habilidades Sociales de Chávez y Aragón (2014), para evaluar tres aspectos de conducta. Los hallazgos encontrados revelaron la magnitud de dichos comportamientos de bullying el cual se alteraron de 12% a 44%, mientras que las del ciberbullying estuvieron entre el 9% y el 25.8%. Se encontró que los estudiantes con habilidades sociales más desarrolladas experimentaron menos bullying y ciberbullying. En cambio, aquellos con dificultades para expresar sus sentimientos y emociones, así como aquellos con conductas de enojo encubierto, tenían mayor tendencia a involucrarse en comportamientos de bullying y ciberbullying.

Bazaga (2022) llevó a cabo una investigación acerca de la relación de acoso escolar y las habilidades sociales. La muestra consistió con una participación de 506 estudiantes, los cuales 262 eran varones y 244 mujeres de 3° y 2° de dos instituciones nacionales en Málaga, España. Donde utilizaron un muestreo no probabilístico por conveniencia propia. Asimismo, los instrumentos utilizados fueron el instrumento sobre acoso escolar por Brighi et al. (2012) y Ortega et al. (1995), así como la escala de habilidades sociales de Goldstein (1978). Por ello, los resultados señalaron una existencia a relacionarse ambas variables. Por lo que, se identificaron la presencia como espectadores, víctimas y acosadores, enfatizando la necesidad de analizar individualmente y de manera multidisciplinaria para validar estas identificaciones y evitar el fenómeno. Se concluyó que a gran nivel de habilidades sociales disminuye la posibilidad de tender a ser víctima o acosador.

Igualmente, evidenciando a los espectadores que exhiben niveles más altos de habilidades sociales en comparación con las posibles víctimas y los acosadores. Detectando que los acosadores sobresalen en una habilidad social específica: que es la manipulación.

Masabanda y Gaibor (2022) llevaron a cabo una indagación relacionada a acoso escolar y habilidades sociales con la finalidad de conocer la unión de ambas variables, utilizando una muestra definida de 91 alumnos de ambos sexos, el cual el 56.0% eran hombres y el 44.0% mujeres, entre edades de 13 y 14 años (media = 13.7 años). El estudio adoptó una metodología no experimental, correlacional con un corte transversal, empleando un enfoque cuantitativo y bibliográfico. Para la acogida de información, utilizaron el Autotest Cisneros de Acoso Escolar creado por Piñuel y Oñate (2005), así como la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein, adaptada por Ambrosio (1995). Los hallazgos obtenidos revelaron que la totalidad de los escolares examinados experimentaron niveles bajos o casi bajos de acoso escolar, y mostraron niveles adecuados o excelentes habilidades sociales. Se evidenciaron discrepancias demostrativas como en el sexo y la relación con acoso escolar. Además, se halló una correspondencia inversa leve entre el acoso escolar y las habilidades sociales.

Silva et al. (2019) establecieron una exploración para estudiar las habilidades sociales, aceptación con sus compañeros y amistad con estudiantes que experimentaron acoso escolar desde la primaria hasta la secundaria. La muestra fue considerada de 408 alumnos de sexto grado provenientes de seis escuelas públicas en el interior de São Paulo, Brasil, el 54.9% fueron mujeres y el 45.1% varones, y una edad promedio de 11.3 años (DE = 0.6 años). La metodología empleada fue descriptiva y correlacional, donde emplearon estudios de diferencia y el uso de correlación de Spearman para encontrar la información. Utilizaron varios cuestionarios para la acogida de datos, considerando Escala de agresión y victimización entre pares desarrollada por Cunha et al. (2009), el Sistema Multimedia de Habilidades Sociales para Niños (SMHSC) de Del Prette y del Prette (2005), y la Escala Sociométrica de Martín (2009). Los resultados mostraron que el 59.1% de los alumnos estuvieron involucrados en situaciones de acoso escolar: el 33.1% como agresores, el 14.5% como víctimas y el 10.5% como víctimas-agresores. Los niños mostraron una mayor frecuencia como agresores (57.0%) y

víctimas-agresores (51.2%), no obstante, de manera continua las niñas fueron más víctimas siendo el (64.4%) o no estaban involucradas en el acoso (62.6%). Concluyéndose, que estos hallazgos sobresalen, por lo que se considera importante desarrollar intervenciones para prevenir y reducir el acoso escolar durante las transiciones escolares. Es crucial considerar las diferencias de género al diseñar dichas intervenciones.

Después de revisar los antecedentes de la investigación, se exploraron los aspectos teóricos-conceptuales basados en la macroteoría que sustenta este estudio, desde la perspectiva del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), mencionado por Cervantes et al. (2013). Este modelo destaca la interconexión de distintos subsistemas en la sociedad, donde la conducta humana está influenciada por su entorno inmediato y se ve afectada por las relaciones dentro de dicho entorno, así como en los entornos más amplios en que los individuos se desenvuelven. El modelo subraya que la violencia escolar surge dentro del contexto de la violencia social, la cual puede ser provocada por problemas económicos y tensiones entre los componentes del sistema en su conjunto, influyendo así en los individuos en su desarrollo y en la forma en que interactúan dentro de estos sistemas, ya sea perpetuando los patrones existentes o modificándolos. Es esencial reconocer la importancia de los diferentes subsistemas que influyen en los comportamientos violentos en las escuelas y buscar políticas educativas y culturales, además de emplear los medios de comunicación para intervenir en los microsistemas y promover entornos más seguros y saludables.

En el contexto revisado, se presenta los cuatro sistemas de Bronfenbrenner. El microsistema se refiere acerca del sujeto, incluyendo las conductas, roles y relaciones típicas de los entornos diarios donde la persona interactúa directamente, como el hogar, el trabajo y el círculo social cercano. El mesosistema abarca las conexiones de varios contextos donde la persona está involucrada activamente, como el ámbito familiar, laboral y las actividades sociales. Estos microsistemas se expanden o modifican cuando el individuo se adentra en nuevos entornos, lo que refleja la interacción dinámica entre los diferentes ambientes en los que se desenvuelve el individuo.

Por otro lado, el exosistema se refiere a situaciones en donde la persona no participa de manera directa, pero donde ocurren eventos que influyen y afectan lo que sucede en su entorno inmediato o son influenciados por lo que sucede en ese entorno (como el lugar de trabajo de la pareja o los grupos sociales de la pareja, etc.). Mientras que el macrosistema se refiere a los aspectos culturales que abarcan sistemas económicos, sociales, políticos, entre otros, los cuales influyen en aspectos estructurales, ideologías y otorgan significado a las interacciones y actividades en las redes sociales.

Asimismo, estos sistemas pueden ser similares, como si estuvieran basados en un mismo modelo principal, y funcionan de manera semejante. Sin embargo, entre grupos sociales distintos, estos sistemas pueden presentar diferencias significativas. Por lo tanto, al analizar y comparar estos sistemas en diferentes clases sociales, grupos étnicos, religiosos o sociedades completas, es posible identificar y diferenciar las características ecológicas de estos contextos sociales de manera sistemática. Finalmente, el Ontosistema se basa a los aspectos internos del sujeto, como su edad, sexo y salud, mientras que el Cronosistema hace alusión al periodo en que la persona vive y se desarrolla. (Bronfenbrenner, 1979, p. 44).

Respecto a la primera variable dentro del estudio, “Bullying” descende del término inglés “bull” como significado es “toro”, en ese sentido, hace referencia en la forma de actuar como un toro al momento de sobrepasar ante los demás sin consideración alguna. Las versiones más frecuentes del bullying al español son intimidación, hostigamiento y victimización que ocurre entre compañeros en entornos escolares. (Lugones y Ramírez, 2017).

Respecto la evolución histórica del acoso escolar, durante muchos años el bullying ha sido un tema de discusión en diversas sociedades globales, sin recibir la atención pertinente, a pesar de la seriedad del problema. Lugones y Ramírez (2017). El nombre fue acuñado en 1993 por el especialista Dan Olweus (Noruega), quien inició las primeras investigaciones a nivel internacional sobre intimidación sistemática elaboradas en los años 1970. Los resultados logrados en las investigaciones fueron divulgados en el manual de Suecia en 1973 y en los Estados Unidos en 1978 publicó un artículo titulado “La violencia en las aulas: Los acosadores y los niños agresivos”. En ese mismo año, 1970, tres jóvenes en norte

de Noruega se suicidaron, donde el creador halló que fueron torturados mediante ataques físicos por sus pares dentro del colegio, este trágico evento motivó al Ministerio de Educación a lanzar una operación a nivel local en contra del acoso escolar. Como resultado, se creó el primer "Programa de Prevención Olweus Bullying". Este programa originario se propagó implicando a 2.500 alumnos de 42 colegios dentro de dos años y medio. Las estadísticas mostraron una baja del 50% en los informes de estudiantes sobre amenaza y acoso hacia otros; los maestros también reportaron resultados similares en sus evaluaciones sobre la intimidación y sus problemas.

En el ámbito de estudio sobre el bullying. Dan Olweus ha sido reconocido como una figura central y líder en la investigación de este fenómeno. En Finlandia, durante los años 70, Lagerspetz lideró las primeras investigaciones, mientras que, en Noruega, a partir de 1982, bajo la dirección de Olweus, se iniciaron estudios y campañas contra el acoso escolar, impulsadas por incidentes que involucraron a tres adolescentes. Estos eventos fueron el punto de partida para las investigaciones sistemáticas sobre el bullying. En Reino Unido, en tiempos de 1970, Lowenstein comenzó con sus investigaciones sobre el asunto abordado. En España, la primera investigación fue realizada en una comunidad acentuada de Madrid a finales de los años 80. (Lugones y Ramírez, 2017).

En el aspecto epistemológico abordado, se señala que el individuo pierde control en las relaciones humanas al ser dominadas por normas sociales que crea una relación desigual entre la sociedad y el individuo, subordinando así la acción individual ante las estructuras sociales establecidas. Además, según Blumer, el interaccionismo simbólico se centra en las interpretaciones que los individuos hacen de una situación particular, sus propias conductas y de los demás (Briones, 1996). Estas interpretaciones se comprenden estudiando los significados que los implicados atribuyen a las situaciones, objetos e individuos con los que interactúan y significados que emergen de la dinámica de la interacción misma. De este modo, cada persona simboliza y construye cognitivamente su entorno actuando según la interpretación que da a una situación específica, siendo influenciada por un marco cognitivo formado por significados socialmente construidos y personalmente interpretados (Acosta, 2014).

Desde el marco fisiológico, se fundamenta la teoría del poder de Foucault, la cual permite entender que el poder no solo se convierte en autoridad, sino también en sujeción para aquellos que pierden ese poder. En una relación de autoridad, se identifica dos partes: una que cede su libertad y poder a la otra, que se convierte en el individuo con la autoridad para ejercer el poder concedido. Esto establece una dinámica de sujeción y obediencia, donde el primero otorga al segundo el derecho de dominarlo, controlarlo y castigarlo en caso de desobediencia. En síntesis, cuando la autoridad se convertía en poder absoluto, surgía no solo el sometimiento, sino también la resistencia; en toda relación de poder surgía una contra resistencia hacia ese poder. Dentro de las dinámicas de poder en la educación, esto se manifiesta en la autoridad que el docente ejercía sobre los estudiantes, siendo percibido como una figura de guía con poder absoluto y máxima autoridad. Los estudiantes eran obligados a obedecer las directrices del docente y eran vistos como materia prima que el maestro debía moldear. La educación se limitaba entonces a la transmisión de conocimientos centrada en la memorización, la disciplina física, el acatamiento y la sumisión (Esteban, 2015).

Por otro lado, el término acoso escolar se refiere a situaciones en las que uno o más estudiantes intimidan a otro mediante insultos, comentarios despectivos, humillaciones, exclusión social, agresiones físicas y chantajes. Estas situaciones pueden prolongarse durante meses o incluso años, teniendo consecuencias muy negativas afectando tanto a la víctima como a los espectadores y al propio agresor (Bentley, 1995). Además, la persistencia de estas interacciones es grave para las víctimas, causando una baja autoestima, niveles de ansiedad y, en ocasiones, depresión, lo cual dificulta su adaptación al entorno escolar y teniendo un impacto negativo en su desarrollo psicosocial. (Suriá y Martínez, 2006). Por lo tanto, Caballo et al. (2012) describen que el acoso escolar se caracteriza por una persistente diferencia de poder en las relaciones entre los estudiantes dentro del entorno escolar, donde se observan actos de control y subordinación que se prolongan durante largos periodos de tiempo. Por otro lado, Piñuel y Oñate (2005) determinan al acoso escolar como un insulto oral o físico a estudiantes de manera regular e intencionada por parte de uno o varios compañeros.

Del mismo modo, Ortega et al. (2001) enfatizaron que los componentes situacionales del acoso escolar se manifiestan cuando uno o más grupos de

estudiantes se comportan violentamente hacia otros compañeros, hostigándolos a través de ataques físicos, bromas, molestias, chantajes, aislamiento social y supresión de su entorno, controlando así su inseguridad y capacidad para defenderse. Por lo tanto, el acoso escolar es identificado como una de las formas principales de violencia, lo cual genera una gran preocupación entre padres, profesores y psicólogos.

En el marco teórico anteriormente descrito, se incluye el modelo de aprendizaje social desarrollo por Bandura (1978), el cual argumenta que los individuos aprenden nuevos comportamientos mediante la observación, y la experiencia de ser recompensadas o castigadas. Además, esta teoría establece cuatro condiciones para que las personas aprendan a emitir conductas: atención, para adquirir conocimiento a partir de las acciones observadas; retención, para recordar lo observado; reproducción, para tener la habilidad de ejecutar el comportamiento observado; y motivación, para sentir la motivación suficiente para adoptar la conducta, lo cual implica tener una razón sólida para hacerlo. Según esta teoría, el aprendizaje no se limita a asociaciones simples de estímulo y respuesta, sino que implica una adquisición cognitiva del comportamiento, teniendo en cuenta el modelo observado (Jara, Olivera y Elmer, 2018).

En otras teorías López, et al. (2015), mencionan que el hogar, es el entorno más cercano a los estudiantes que merecen una atención considerable. Se observa que gran parte del entorno educativo evidencian la ausencia de afecto y falta de comunicación en el hogar, lo cual tiene una repercusión relevante en el comportamiento agresivo del escolar dentro de las instituciones escolares. Por lo que sugieren como actividad principal capacitar a los padres para fomentar habilidades de comunicación, asertividad, y dedicar tiempo suficiente a los hijos para brindarles apoyo. Además, destacan la insuficiencia que existe en una educación y en base a ello trabajar en valores democráticos y monitoreo constante para evitar el aumento de violencia en los medios audiovisuales.

En cuanto a los factores de la variable, Caballo et al. (2012) establecieron cinco categorías de comportamiento: Las conductas intimidatorias, incluye molestar, ridiculizar, burlarse, humillar y realizar bromas de mal gusto; la victimización recibida , que implica ser ignorado, maltratado, empujado, herido, engañado y coaccionado a hacer cosas en contra de la propia voluntad; el

observador activo, que involucra comportamientos como proteger a la persona acosada, informando a un adulto cuando un estudiante está siendo molestado, intenta calmar al atacante y evita las ofensas de sus pares; acoso extremo/ciberacoso, que incluye acciones como faltar a clases por miedo a ser golpeado o chantajeado, y causar molestias a través de llamadas telefónicas, móviles, internet o redes sociales; y finalmente, el observador pasivo, que se refiere a comportamientos pasivos como simplemente prestar atención sin intervenir o retirarse del lugar donde está ocurriendo el acoso verbal o físico hacia estudiante.

La teoría del aprendizaje social, en términos generales, hace referencia a que las personas involucradas en la delincuencia y la violencia aprenden otros comportamientos de la misma manera. Según Sutherland (1939), una teoría del aprendizaje conocida como asociación diferencial que indica que los individuos adquieren tanto la motivación como las técnicas de conducta de aquellos con quienes mantienen relaciones cercanas y frecuentes. En otras palabras, si las personas que se frecuentan y valoran participando activamente en actividades delictivas o violentas, es probable que aprendan hacer lo mismo. El entorno más notable donde alguien puede aprender sobre la infracción y la intimidación y de cómo llevarlas a cabo provienen principalmente de su entorno familiar. Esto se sustenta con evidencia que indica que los perpetradores de violencia escolar frecuentemente provienen de hogares abusivos o descuidados. (Postigo et al., 2013; citado en Reyes y Sánchez, s/f).

Otras investigaciones consideraron diferenciar términos "emoción", "sentimiento" y "estado de ánimo", aunque todos se refieren a afectos (positivos o negativos) que tienen impacto psicológico en quienes los experimentan, se describe en términos de emociones, sentimientos y estados de ánimo. La emoción es una respuesta rápida y abrupta del cuerpo a estímulos específicos, con un fuerte impacto fisiológico. Mientras que, el sentimiento se define como el proceso cognitivo asociado a la emoción, que proporciona una evaluación valorativa de la realidad y genera afectos positivos o negativos de manera más duradera y con un impacto fisiológico menor. El estado de ánimo se entiende como un conjunto continuo de sentimientos relacionados pertenecientes a una misma familia emocional, como la tristeza que puede incluir desaliento, frustración, desesperación, desilusión y nostalgia. Estos términos describen procesos afectivos

que comúnmente se agrupan bajo la categoría general de "emociones" (Vallés, 2014).

Finalmente, Avilés (2006) argumenta que, a medida que los estudiantes crecen, el entorno familiar pierde relevancia y su influencia es desplazada por la interacción con el grupo, donde exhiben comportamientos violentos ganando respeto y prestigio entre sus pares. Esto aumenta la probabilidad que estas conductas agresivas persistan, ya que a esa edad todos desean seguir al líder más fuerte, incluso si es un líder pasivo. Avilés, también señaló que la influencia de los medios audiovisuales es significativa, destacando que la constante exhibición a la intimidación violenta en estos medios aumenta la tendencia hacia la agresividad en la comunicación interpersonal, según evidencian diversos estudios.

La segunda variable se define con el término "habilidades sociales" que fue popularizada por Argyle et al. (1946), citado por Caballo (1996). Se introdujo inicialmente la expresión de "conducta asertiva" para describir de qué manera se manifiestan los sentimientos negativos y se defienden los derechos personales. Los inicios del estudio sobre habilidades sociales se atribuyen a Salter (1949). Por tanto, se investigaron las competencias sociales de los jóvenes a través del desarrollo de destrezas recomendadas, por Prette (2009), que incluye aspectos como la empatía, el autocontrol, la confianza en uno mismo y el enfoque sexual y social.

En los primeros tiempos, Salter et al. (1949) abordaron la competencia social como una habilidad estable y consistente a lo largo del tiempo y en diversas circunstancias, proponiendo clasificaciones de comportamiento al respecto. Desde mediados de los años 1970 hasta la actualidad, la psicología ha mostrado un creciente interés en los aspectos sociales del comportamiento humano, incluyendo las habilidades sociales que han sido estudiadas bajo diferentes nombres en el ámbito de la psicología relacionada al nivel social. Jack y Williams (1930) contribuyeron significativamente a la conceptualización de las habilidades sociales, estableciendo fundamentos teóricos y conceptuales a través de investigaciones diseñadas para evaluar y mejorar el desarrollo mediante programas específicos de habilidades sociales.

Dentro de las teorías fisiológicas, el comportamiento se describe dentro del Conductismo Radical. Esta teoría, desarrollada por Skinner en la década de 1930, se centra en la conducta operante y ha contribuido a la comprensión de los conceptos de habilidades sociales, destacando la importancia del respeto a las contingencias que regulan el comportamiento social de los individuos durante sus interacciones.

Como representación epistemológica, la teoría que se aborda como el aprendizaje social desarrollada por Bandura. Identificó tres factores: factores personales, ambientales y comportamentales. Los factores personales se refieren a las características individuales como las habilidades cognitivas, las afirmaciones y la autoconfianza. Bandura sugirió que las personas con alta autoeficacia en habilidades sociales son más propensas a adoptar comportamientos sociales efectivos. Estas creencias y actitudes pueden influir en la disposición de una persona para interactuar socialmente y desarrollar habilidades sociales sólidas. El segundo factor, el ambiente, abarca los aspectos del entorno social, cultural y físico en el que el individuo está inmerso, facilitando la interacción en diferentes contextos que influyen significativamente en los comportamientos sociales de los demás en su entorno (Dennis, 2007).

Según la OMS (1997), conceptualiza las capacidades sociales como una medida preventiva frente a diversas problemáticas de salud, como el exceso de consumir sustancias y conductas en el aspecto sexual. Por lo que, las habilidades sociales se definen como el desarrollo de capacidades psicosociales fundamentales para afrontar situaciones del mundo real. Se considera frecuentemente que las competencias sociales y las habilidades para la vida tienen significado similar, ya que hacen referencia a tipos de habilidades necesarias para ser desarrolladas.

Caballo (1991) describe las habilidades sociales como la capacidad para interactuar de manera efectiva con otras personas y establecer relaciones interpersonales positivas, expresando emociones asertivas, formas de actitudes, aspiraciones y creencias de forma apropiada respetando las acciones del entorno y logrando solucionar conflictos dentro del contexto de cada situación, con el potencial de mitigar problemas futuros.

Skinner (1938), aborda la teoría de aprendizaje, el cual expresa que las acciones conductuales se moldean debido a las interacciones que ocurren con el entorno social y se desarrollan a partir de esas interacciones. Según este modelo, el proceso de aprendizaje implica una secuencia de estímulo, respuesta y consecuencia, donde las consecuencias positivas o negativas refuerzan o debilitan el comportamiento. Además, destaca que el aprendizaje social, incluye la observación y la interacción interpersonal, contribuyendo al desarrollo de una comprensión cognitiva.

De igual manera, autores como Goldstein et al. (1989) categorizaron las competencias sociales en seis grupos distintos: 1, Competencias sociales fundamentales al principio del desarrollo, 2, habilidades sociales avanzadas y más elaboradas, 3, habilidades que involucran la gestión y comprensión emocional en las interacciones, 4, habilidades para estructurar y manejar situaciones sociales de manera efectiva, 5, habilidades para manejar el estrés y 6, habilidades para enfrentar la agresión. Estos autores explican que las habilidades sociales desarrolladas están vinculadas con las capacidades que un individuo adquiere satisfactoriamente en su entorno social. A medida que se dominan estas habilidades el individuo se beneficia de poder desenvolverse de manera efectiva en la sociedad, siendo capaz de solicitar apoyo, colaborar y expresarse claramente con los demás.

En términos de las dimensiones de la variable, se consideran las siguientes características de las habilidades sociales, que abarcan aspectos de comportamiento, pensamiento y respuesta física. El componente conductual se centra en las acciones específicas que las personas realizan en sus interacciones sociales. Los procesos cognitivos implican la habilidad para procesar y aplicar información de manera eficaz. para generar ideas y conductas. Por otro lado, el componente fisiológico está asociado principalmente con la respuesta del cuerpo ante estímulos específicos o eventos sociales. (Caballo, 2007).

Considerando el modelo del programa de capacitación en competencias sociales de Caballo (2007), se observa que este enfoque fomenta el progreso de mejoras en el ámbito social mediante el modelo a seguir y la práctica en entornos sociales. Este método capacita a las personas para responder de manera competente en diversas situaciones sociales, facilitando su desenvolvimiento en

diversos entornos. Por lo tanto, las habilidades sociales se entienden como herramientas estratégicas para las relaciones interpersonales, constituyendo un conjunto de capacidades que permiten a las personas mejorar sus interacciones de manera adecuada y de calidad, fomentando así un ambiente óptimo y equilibrado en diferentes contextos de desarrollo individual.

Finalmente, las competencias para la vida o habilidades interpersonales. Se entienden como la capacidad de integrarse en grupos colectivos durante actividades específicas. Esto incluye la habilidad de liderar y capacitar a los participantes de manera asertiva y efectiva, facilitando su trabajo conjunto y asegurando el logro de objetivos. Además, estas habilidades se desarrollan psicológicamente a través de la comprensión y manejo de las expresiones emocionales, la confianza en el juicio de los demás y el fortalecimiento de relaciones positivas. Asimismo, la capacidad de disculparse implica reconocer errores y comunicarlos adecuadamente. Del mismo modo, la habilidad de persuadir consiste en informar, convencer y negociar con los demás, teniendo en cuenta sus respuestas e impulsos (Alania y Turpo, 2018).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo

La investigación se basó mediante el tipo básico, presenta un enfoque cuantitativo correlacional, donde se estudió la correspondencia de dos a más variables, sin la necesidad de incorporar variables externas para obtener resultados significativos. (Mejía, 2017).

Diseño

La investigación cuenta con un diseño no experimental, el cual no hubo alteración o manejo de las variables estudiadas, se indagó en su entorno natural, y no modificando ambas variantes de forma adrede (Hernández, 2014). Además, es de corte transversal que implica recopilar datos en determinado momento para describirlos en la investigación, buscando examinar la correspondencia de ambos variables y cómo influye en la función de la otra, teniendo en cuenta los conocimientos y cualidades entre ambas (Arias, 2020).

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Acoso Escolar

Definición conceptual: El acoso escolar se caracteriza por establecer persistencia y diferencia de poder en las relaciones entre los estudiantes dentro del entorno escolar, donde se evidencian actos de control y humillación que perduran durante largo periodo. (Caballo, et al., 2012).

Definición operacional: Se evaluó mediante el cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE. IV), cuyo autor Caballo et al. Este se desarrolló en el año 2012. Además, comprende 36 ítems, cinco factores y una contestación politómica.

Factores: Se describen diferentes tipos de comportamiento dentro del acoso escolar, que incluyen: Conductas intimidatorias con (ítems 2,5,9,13,16,23,25,28,30,33), Victimización recibida con (1,7,11,15,17,20,29,35), Observador activo, (3,19,21,24,26,36) Acoso extremo/ciberacoso con (4,10,12,18,22, 27,31,32) y espectador pasivo con (ítems 6,8,14,34). (Caballo et al., 2012).

Escala de medición: La medición del instrumento cuenta con una contestación de respuestas de tipo Likert y una comprobación ordinal.

Variable 2: Habilidades Sociales

Definición conceptual: Las habilidades sociales se definen como las acciones que una persona lleva a cabo en situaciones interpersonales para expresar emociones, cualidades, aspiraciones, creencias o derechos de forma conveniente, respetando las normas sociales, con el fin frecuente de resolver problemas inmediatos y reducir la contingencia de conflictos futuros. (Caballo, 1991, p.407).

Definición operacional: Se evaluó mediante el cuestionario de habilidades sociales (EHSA) desarrollada por Herrera (2019).

Dimensiones: Comprende tres dimensiones: Componente conductual: (ítems 3,7,10,11). componente cognitivo: (ítems 1,2,4,6,8,12,13,15,17 y 18) y componente fisiológico, (ítems 5,9,14,16 y 19).

Escala de medición: Ordinal, contestación de tipo Likert y conformada por 19 elementos.

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

Dicha población fue constituida por 34,958 estudiantes pertenecientes al distrito de Comas. Para ello, se manejó una población finita de ambas instituciones educativas, la cual cuenta con un total de 1597 estudiantes, siendo mujeres y varones con edades que oscilan de 12 a 17 años, que van de 1^o a 5 grado (Portal Escale, 2023). Del mismo modo, la población hace referencia a un conjunto de sujetos u objetos que han sido identificados y delimitados, lo cual facilita al investigador la selección del modelo y cumplimiento de aspectos establecidos (Arias et al., 2016).

Criterios de inclusión

- Alumnos que estén matriculados en la misma institución educativa pública de Comas.
- Estudiantes de 1.^o y 5.^o grado. Nivel secundaria
- Estudiantes de rango de 12 a 17 años.
- Estudiantes de sexo masculino y femenino.
- Haber aceptado y dado su consentimiento para ser partícipe de la investigación.

Criterios de exclusión

- Estudiantes menores de 11 años
- La falta de aprobación instruido de los padres de familia del estudiante

- Estudiantes que tengan alguna deficiencia física o visual
- Estudiantes que tengan algún diagnóstico mental.
- Estudiantes pertenecientes a otras instituciones públicas y privadas.

Muestra

Según Ludeña y Westreicher (2021). La muestra es la elección de sujetos dentro de un conjunto de población para obtener datos considerables para la indagación. Por lo tanto, la muestra utilizada fue compuesta por 380 estudiantes de establecimientos públicos de Comas. Asimismo, se realizó a través del método encaminado a una población finita, el cual se manejó los siguientes datos: Tamaño de muestra (n) de 380, nivel de confianza (Z) de 95%, con nivel de significancia (p) de 5%, (q) con una posibilidad de que no suceda de 0.5, un tamaño de población N = 34,958 y (e) nivel de error de 5%. Asimismo, López y Facheli (2017) indican que esta sistematización equivale al estudio del conjunto general de elementos que conciernen al ámbito de utilidad.

Tabla 1

Distribución de la muestra en función a las variables sociodemográficas

Institución Educativa	12 años		13 años		14 años		15 años		16 años		17 años		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
I.E 3055 Tupac Amaru	6	1	2	1	27	1	7	1	1	2	3	9	176
I.E Técnico Experimental Jesús Obrero	1	0	1	1	93	1	5	4	1	1	0	0	204
Total	1	1	4	1	12	3	6	1	2	2	3	9	380
	8	2	4	4	0	4	4	4	0	8			

Nota. H: Hombre; M: Mujer.

Muestreo

La investigación se trabajó mediante el muestro no probabilístico por conveniencia, dado que el indagador tiene disposición y facilidad para seleccionar y analizar los participantes debido a su proximidad geográfica. Además, se entiende que el tipo de muestreo es el desarrollo para seleccionar un conjunto de sujetos de un sector con el fin de estudiarlas y describir las características de toda la población. (Ochoa, 2015, como se citó en Vázquez, 2017).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica: Se manejó la técnica de recopilación de datos, mediante la encuesta, a partir de respuestas de los participantes, con la finalidad de conseguir datos relevantes para ambas variables de la indagación. (López y Fachellin, 2015).

Instrumentos: Hernández y Mendoza (2018) indican que los cuestionarios se emplean para tantear las variables en una exploración. Siendo así, para la presente averiguación se manejó el cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) y escala de habilidades sociales (EHSA).

INSTRUMENTOS

El primer instrumento de medición utilizado **fue el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)**, que evalúa los aspectos relacionados con el acoso escolar, desarrollado por Caballo et al. (2012) de procedencia española, el cuestionario está conformada por 36 ítems y mide cinco factores: comportamientos intimidatorios, victimización recibida, observador activo, acoso extremo/ciberacoso y observador pasivo.

El instrumento establece una variante de tipo Likert para las respuestas, se considera como 1 "nunca" y 4 "muchas veces". Está diseñado para aplicarse a niños y adolescentes de 10 a 17 años, sin un tiempo específico para responder. Para su aplicación, se entregó el cuestionario y se explicó las instrucciones, pidiendo a los participantes que marcaran con un aspa la continuidad en la que han experimentado, sentido o percibido situaciones relacionadas al acoso escolar en los últimos dos meses, tanto dentro como fuera del entorno escolar, ya sea como agresores o víctimas, asegurando la privacidad de las respuestas. Además, los ítems del factor de observador activo se calificaron de manera inversa. Los baremos para evaluar el nivel integral escolar son: 36-57 (Bajo), 58-78 (Medio) y 79-144 (Alto).

A través del proceso de análisis factorial exploratorio e integrando la matriz de correspondencias de forma policóricas con rotación oblicua (Promax), identificaron inicialmente ocho factores, donde realizaron un análisis (Horn, 1965) que descartó seis factores, indicando que cinco o seis serían más adecuados. Finalmente, obtuvieron por cinco elementos que manifestó con un 54,65% de diferencia total. El primer componente, centrado en comportamientos intimidatorios, tuvo como valor de 9,29 explicando con el 21,12% de la diferencia. Además, el

segundo factor, enfocado a victimización recibida, tuvo un valor directo de 7,08 explicando con el 16,10% de la varianza.

Continuando, con el tercer componente, denominado como observador activo, tuvo un valor directo de 3,46 y explicando con el porcentaje de 7,86% de la variabilidad, en cuanto el cuarto factor, relacionado con acoso extremo y ciberacoso, mostró un valor de 2,21 que explicó con el 5,03% de la variabilidad. Finalmente, el quinto factor, observador pasivo, presentó un valor único de 1,99 explicando el 4,53% de la varianza. Respecto a la fiabilidad y su consistencia interna, realizaron mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0,81 en general. Los diferentes factores mostraron valores de 0,90 para comportamientos intimidatorios, 0,87 para victimización recibida, 0,78 para observadores activos, 0,62 para acoso extremo o ciberacoso, y 0,61 para observadores pasivos. Además, la confiabilidad Guttman para ambas mitades fue de 0,85.

En términos de las características psicométricas de la versión adaptada para Perú, se evaluaron con un total de 3847 escolares de ambos sexos, de 1° a 5° grado de secundaria en Trujillo. Noé (2014) determinó la confiabilidad utilizando el coeficiente de Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.863, el cual es considerado como adecuado. Además, en el análisis factorial, utilizaron la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (K.M.O.) también, consideraron el test de esfericidad de Bartlett (Cortina, 1993). Los resultados obtenidos de las pruebas indicaron que el análisis factorial era apropiado, con un valor de K.M.O. superior a 0.60 y un análisis de esfericidad de Bartlett significativa. Esto aseguró que el proceso obtenido de los datos era adecuado para la realización de un análisis factorial eficiente, al contrastar los medios de correspondencia observado con los coeficientes de reciprocidad parcial (Visauta, 2007).

Además, determinaron la correspondencia del ítem-test para el ajuste de eficacia de la idea, considerando aquellos elementos del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar del I al V a modo de medición de diferencia de los ítems, encontrándose una conveniente reciprocidad ítem-test reformada con todos los ítems, con valores superiores a 0.2 (Nunnally y Bernstein, 1995). Esto proporcionó averiguación sobre la firmeza interna del test, contribuyendo a la teoría en la que se basa la prueba.

En el reciente análisis factorial exploratorio del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar aplicado a estudiantes de Trujillo, se hallaron cargas factoriales altas en los cinco principales factores, lo cual cumple con los principios de simplicidad y claridad en la interpretación. El "Factor I" incluyó los ítems 24, 14, 32, 12, 09, 05, 17, 35, 02 y 26, con cargas en el rango de 0.5 a 0.6. El "Factor II" agrupó los ítems 28, 34, 13, 23, 04, 19, 11, 33 y 30, con cargas entre 0.4 y 0.6. El "Factor III" comprendió los ítems 29, 27, 25, 38, 03, 20 y 22, con cargas entre 0.6 y 0.7. El "Factor IV" incluyó los ítems 16, 07, 21, 31, 18, 37, 01 y 10, con cargas desde 0.4 hasta 0.7. Finalmente, el "Factor V" reunió los ítems 15, 06, 08 y 36, con cargas de 0.5 a 0.6, todas consideradas muy significativas (Hair, 1999).

En el estudio inicial, se evaluaron 150 estudiantes de 12 a 17 años en una escuela pública. Se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, Omega y McDonald para determinar la confiabilidad, obteniendo valores por encima de 0.70, que resalta como adecuada consistencia interna hacia el instrumento en general como para sus diferentes dimensiones. (Kalkbrenner, 2021). Además, se ejecutó el proceso de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) manejando el programa Rstudio Desktop para evaluar la distribución interna del instrumento. Los hallazgos mostraron valores del ajuste absoluto: $\chi^2/g1=1.03$, RMSEA= 0.13, y SRMR=0.078, CFI= 9.96 y TLI =9.95 (Cho et al., 2020; Escobedo et al., 2016; Rojas-Torres, 2020)

En cuanto al segundo cuestionario de medición, se utilizó **la Escala de Habilidades Sociales (EHSA)** hecho por Herrera (2019), de origen peruano, con un determinado tiempo de 15 minutos para responder, de manera individual y conjunta, cuenta con 19 ítems. Del mismo modo, el instrumento está orientada hacia estudiantes que oscilan entre 12 y 17 años por ambos sexos, que cursan la educación secundaria. Su propósito es evaluar las diferentes formas de interacción que estos desarrollan.

Respecto a la consigna del cuestionario fue brindar instrucciones según lo referido por el instrumento: Leer detenidamente cada frase y escoger la alternativa que mejor se asemeje y describa en lo que hagan cotidianamente. El instrumento explora y evalúa los aspectos de las habilidades sociales y conformado por tres dimensiones: conductual, cognitiva y fisiológica. Estas dimensiones forman un enfoque tridimensional que evalúan por medio de la escala tipo Likert resaltando cuatro alternativas como: (S=siempre - N=Nunca).

Para interpretar la escala, es fundamental asegurarse de que todas las afirmaciones hayan sido respondidas para proceder con la calificación. Se asignaron valores de puntuación a las respuestas en varios niveles, que van de 0 a 4, sumando luego las opciones de respuesta correspondientes a cada ítem. Una vez obtenidos los puntajes relevantes, cada persona se clasifica en una categoría apropiada según los criterios interpretativos para determinar su nivel de habilidades sociales. En cuanto a los rangos establecidos: el límite superior se encuentra entre 82 y 90 puntos, el límite alto está en el rango de 73 a 81 puntos, el límite medio se sitúa entre 54 y 62 puntos, y el límite inferior está en el rango de 53 puntos o menos.

En cuanto a la fiabilidad de esta escala, se evaluó utilizando el alfa de Cronbach, consiguiendo valores significativos de 0.743, donde muestra una confiabilidad general suficiente. Se identificaron tres factores basados en un estudio previo (Keith, 2015), los cuales fueron confirmados en el análisis realizado con estudiantes de secundaria en instituciones públicas. Los resultados revelaron índice de ajuste adecuado, con CFI = 0.952, GFI = 0.865, RMSEA = 0.090 y SRMR = 0.0654, lo que quiere decir que la prueba posee adecuada bondad de ajuste.

En cuanto a la evidencia de validez trabajaron mediante el proceso de estudio preliminar de ítems, el cual indicó que esta variable es difícil de medir y que los ítems están relacionados con ella. También, se ejecutaron un análisis de constructo, donde se evaluó el nivel de adecuación muestral en el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) mediante la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), obteniendo un resultado de 0.914. Además, el resultado estimado dentro de la prueba de esfericidad de Bartlett fue de 0.0000, indicando encontrarse significancia estadística ($p < 0.05$). Posteriormente, se utilizó una matriz de componentes rotados para identificar los componentes del instrumento, mostrando asociaciones entre los ítems que permitieron verificar índices de ajuste adecuados en el AFE. Finalmente, la significancia muestral entre los atributos del piloto fue de 0.743 y 0.879.

En el marco de la investigación, se realizó una prueba preliminar con 150 estudiantes que conlleva entre 12 a 17 años de un establecimiento estatal. Los resultados indicaron que tanto el coeficiente alfa como el coeficiente omega superaron el umbral de 0.70, asegurando una apropiada consistencia interna como en el instrumento y sus dimensiones (Kalkbrenner, 2021). Además, se realizó el análisis factorial confirmatorio donde se valoraron índices de ajuste absoluto: X^2/df

fue menor que 3, el CFI superó 0.90, el TLI también fue superior a 0.90, y el RMSEA y SRMR fueron iguales o inferiores a los valores establecidos (Morata-Ramírez et al., 2015). Estos resultados indicaron que, en el piloto, el AFC alcanzó los siguientes valores: $\chi^2/gf = 1.18$, RMSEA = 0.00, y SRMR = 0.045, CFI = 1.00 y TLI = 1.00, los cuales fueron considerados adecuados según los criterios establecidos por (Cho et al., 2020; Escobedo et al., 2016; Rojas-Torres, 2020).

3.5. Procedimientos

La presente investigación se ejecutó de manera secuencial. Para ello, se inició definiendo las variables a investigar, seguido de análisis de estudios previos relacionados con el tema y la conceptualización teórica de las variables mediante fuentes confiables como revistas científicas, artículos y tesis. Además, se hizo exploraciones en varios buscadores como: Dialnet, Scielo, Redalyc, Scopus, Renati y Alicia. Luego, se seleccionaron los instrumentos para la investigación: Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) desarrollado por Caballo et al. (2012) y la Escala de Habilidades Sociales (EHSA) creada por Herrera (2019), ambos validados con buena fiabilidad y validez. Para la recolección de datos, se obtuvieron las autorizaciones correspondientes de las instituciones educativas y los autores de los cuestionarios manejados. Se gestionaron solicitudes a la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, obteniendo el consentimiento de los padres y el asentimiento de los estudiantes para participar voluntariamente en la evaluación. Los instrumentos se aplicaron conforme a criterios de inclusión y exclusión, respetando el tiempo estipulado de aproximadamente 15 a 20 minutos para cada prueba. Antes de la evaluación, se proporcionó una explicación clara sobre el propósito del estudio, las instrucciones para completar los cuestionarios obteniendo la aprobación instruida y del asentimiento de los participantes, certificando la privacidad y anonimato para con sus respuestas. De igual forma, se siguieron estándares éticos y formativos que protegían la identidad y la información obtenida. Al finalizar la recolección de datos, se descendió al estudio estadístico para obtener resultados descriptivos y cuantitativos. Finalmente, se realizaron conclusiones y recomendaciones basadas en los hallazgos dentro del contexto de la población estudiada.

3.6. Métodos de análisis de datos

Respecto al alcance hacia los objetivos establecidos, se optó por recoger los datos utilizando Microsoft Excel Versión 2019 para organizar y clasificar la información de manera eficiente. Posteriormente, se procedió al análisis de datos utilizando SPSS versión 26 y Jamovi donde se procesaron todos los datos numéricos recolectados. Además, se realizó análisis inferencial que incluyó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (S-W), reconocida por su alta potencia y eficacia estadística en muestras pequeñas (Shapiro y Wilk, 1965). Los resultados mostraron que los datos no seguían una distribución normal, por lo que se recurrió a estadísticas no paramétricas. Para el análisis de correlación estadística, se empleó la función Rho de Spearman, que mide la magnitud de la correlación entre +1 y -1, con un p-valor menor a 0.05, indicando una relación directa o inversa entre las variables. La prueba U de Mann Whitney se utilizó para comparar grupos según el sexo, definiendo las diferencias entre dos muestras. Para comparar grupos por edad y nivel educativo, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis (Flores et al., 2019, p. 4). Además, se analizaron los tamaños de efecto, considerados pequeños en todos los casos, según los parámetros establecidos por Cohen (1988). Finalmente, se emplearon estadísticas de frecuencia y porcentaje para identificar los niveles predominantes de las variables analizadas.

3.7. Aspectos éticos

El trabajo de investigación se llevó a cabo conforme al artículo 79 del código de ética profesional de psicólogos del Perú, el cual enfatiza la protección de los derechos de los autores y la confidencialidad de los datos de los participantes. Se obtuvo permiso formal mediante cartas de presentación de los autores de los instrumentos utilizados y se aplicaron citas adecuadas según las normas de derechos de autor, siguiendo las pautas de la American Psychological Association (APA, 2021). Además, se cumplió con el Código de Ética en la Investigación de la Universidad César Vallejo, particularmente en el capítulo III, artículo 4º, que establece los principios para mantener la integridad científica. Se dio una comunicación abierta con los estudiantes para asegurar si comprendieron las instrucciones de su participación en la investigación, garantizando la seguridad y confidencialidad de sus datos. También, se obtuvieron los permisos necesarios de los autores de los instrumentos utilizados, conforme a los artículos 9 y 10 del código

mencionado.

Por otro lado, se enfatizó la importancia de incorporar los principios bioéticos en la investigación y aplicarlos de manera equilibrada. Por ello, en este estudio se consideró este enfoque para asegurar un tratamiento ético y respetuoso hacia los participantes, maximizando los beneficios permitidos y minimizando las dificultades y riesgos asociados con la participación de los menores. Se evitó cualquier daño asegurando que los estudiantes dieran su consentimiento informado y garantizando su seguridad y bienestar durante todo el proceso de investigación. Los datos e información recolectados se manejaron exclusivamente con propósitos académicos y los resultados se comunicaron a las instituciones educativas, proponiendo posibles intervenciones basadas en los hallazgos del estudio. Finalmente, respecto al principio de justicia, se actuó de acuerdo con la necesidad como investigador, manteniendo imparcialidad en la selección de los participantes e impidiendo algún tipo de diferencia (Gómez, 2009).

IV. RESULTADOS

Tabla 2

Prueba de normalidad de las variables acoso escolar, habilidades sociales y sus dimensiones

Variables y dimensiones	Shapiro Wilk (S.W.)		
	S.W.	gl	p
Acoso escolar	.917	380	<.001
Comportamientos intimidatorios	.921	380	<.001
Victimización recibida	.923	380	<.001
Observador activo	.905	380	<.001
Acoso extremo/ciberacoso	.907	380	<.001
Observador pasivo	.898	380	<.001
Habilidades sociales	.799	380	<.001
Conductual	.733	380	<.001
Cognitivo	.822	380	<.001
Fisiológico	.775	380	<.001

Nota: gl=grados de libertad, p=significancia

En la tabla 2 se evaluó la distribución de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, el cual posee mayor capacidad estadística. Arcones y Wang (2006). Los resultados indicaron que las distribuciones no siguieron una normalidad, ya que el valor de significancia obtenido fue menor a .001. Por lo tanto, se optó por utilizar métodos estadísticos no paramétricos como el coeficiente de correlación de Spearman, la prueba U de Mann-Whitney y la prueba de Kruskal-Wallis (H) para el análisis de datos.

Tabla 3

Correlación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria

		Habilidades sociales
Acoso escolar	Rho de Spearman	-.531
	r ²	.281
	p	<.001
	n	380

Nota: p=significancia, r²=tamaño del efecto, n=muestra

Según se muestra en la tabla 3, se encontró una correlación negativa y estadísticamente significativa ($p < 0.05$) ($Rho = -0.531$, $p < 0.001$) entre la variable de acoso escolar y las habilidades sociales. Esto indica que a medida que aumenta el acoso escolar, disminuyen las habilidades sociales, proporcionando una comprensión que existe como una relación inversa entre estas variables. La magnitud de esta correlación se clasifica como considerable, al situarse entre -0.51 y -0.75 , de acuerdo con la categorización según la propuesta de Mondragón (2014). Asimismo, se calculó un tamaño del efecto pequeño ($r^2 = 0.281$), situándose dentro del intervalo de 0.11 a 0.29 , conforme a los parámetros definidos por Cohen (1988). Estos resultados sustentan la hipótesis que a mayor acoso escolar está vinculado con niveles inferiores de habilidades sociales.

La correlación observada entre ambas variables demostró que puede influir significativamente en las habilidades sociales básicas y avanzadas del estudiante, ya que quienes sufren acoso pueden tener problemas para establecer relaciones saludables, dificultades para integrarse en actividades grupales, manifestar sus ideas y conocimientos adecuados. Asimismo, esto puede generar aislamiento social y dificultar en su crecimiento de habilidades sociales para interactuar positivamente con sus compañeros y en su entorno más cercano. Por lo tanto, es esencial abordar el acoso escolar de manera asertiva y afectiva para preservar la salud emocional de los estudiantes, promoviendo un ambiente escolar seguro y armonioso.

Tabla 4

Correlación entre el acoso escolar y las dimensiones de las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria

	Acoso escolar			
	Rho de Spearman	r ²	p	n
Conductual	-.444	.197	<.001	380
Cognitivo	-.493	.243	<.001	380
Fisiológico	-.510	.260	<.001	380

Nota: p=significancia, r²=tamaño del efecto, n=muestra

En la tabla 4 se observaron correlaciones inversas y significativas entre el acoso escolar y los factores de habilidades sociales, destacándose una correlación considerable para el factor fisiológico (Rho = -0.510, $p < 0.001$), mientras que las relaciones fueron moderadas para los factores conductual y cognitivo (Rho = -0.444 y -0.493, $p < 0.001$), según lo indicado por Mondragón (2014). Aunque el tamaño del efecto se consideró pequeño en todos los casos, conforme a los criterios de Cohen (1988). Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que un aumento en el acoso escolar está asociado con una disminución en las habilidades sociales de tipo conductual, cognitivo y fisiológico.

La correlación encontrada entre el acoso escolar y las dimensiones de las habilidades sociales en la muestra estudiada sugiere tener un impacto adverso en las respuestas fisiológicas de los individuos, provocando, temblores, sudoración, dificultades respiratorias, dolores de cabeza, sequedad de garganta, trastornos del sueño, problemas digestivos y mayor posibilidad de presentar enfermedades ante este tipo de situación. Asimismo, puede presentar efectos no adecuados en la conducta y a nivel cognitivo. En términos de comportamiento, puede tener cambios para evitar algunas situaciones, aislamiento social, bajo desempeño escolar y pérdida de interés en actividades previas. Con respecto a los aspectos cognitivos, el acoso puede causar dificultades de concentración, aprendizaje, inseguridades, ansiedad, depresión y pensamientos negativos de sí mismo. Estas consecuencias pueden crear daños significativos en el desarrollo del estudiante. Por ello, es crucial abordar el acoso escolar no solo desde una perspectiva psicológica, sino también

desde una perspectiva fisiológica, conductual y cognitiva para proteger el bienestar emocional del estudiante.

Tabla 5

Correlación entre las habilidades sociales y las dimensiones del acoso escolar en los estudiantes de secundaria

	Habilidades sociales			
	Rho	r ²	p	n
Comportamientos intimidatorios	-.536	.287	<.001	380
Victimización recibida	-.521	.271	<.001	380
Observador activo	-.525	.276	<.001	380
Acoso extremo/ciberacoso	-.530	.281	<.001	380
Observador pasivo	-.538	.289	<.001	380

Nota: p=significancia, r²=tamaño del efecto, n=muestra

En la tabla 5 se evidencian correlaciones inversas y significativas entre las habilidades sociales y los diversos factores del acoso escolar, las cuales son de magnitud considerable en todos los casos, ubicándose entre 0.51 y 0.75 según las directrices de Mondragón (2014). Aunque el tamaño del efecto se consideró pequeño en todos los casos, variando entre 0.11 y 0.29 según los parámetros establecidos por Cohen (1988). Estos resultados respaldan la hipótesis de que un aumento en las diferentes manifestaciones del acoso escolar (como comportamientos intimidatorios, victimización recibida, observador activo, acoso extremo/ciberacoso y observador pasivo) está asociado con una disminución en las habilidades sociales.

Se observa una correlación entre las habilidades sociales y el acoso escolar, destacándose la presencia del factor de observador pasivo en situaciones de acoso escolar, lo que podría implicar una actitud de indiferencia frente a dichas situaciones, como ignorar lo que está evidenciando, falta de apoyo, no comunicar a las autoridades correspondientes o alejarse para no tener relación con el caso. Siendo así, en lugar de actuar o tomar medidas para frenar el acoso, el testigo pasivo prefiere no hacer nada al respecto. Asimismo, el comportamiento intimidatorio predomina y se presentan de diferentes formas, como amenazas

verbales o físicas, bromas constantes, comentarios negativos, exclusión o cualquier forma que busque causar miedo, inquietud o daño a la víctima. El acoso extremo o ciberacoso en situaciones de acoso se caracteriza por comportamientos más perjudiciales para la víctima, ya que estas acciones se dan en las redes sociales, como crear contenidos vergonzosos, hacer comentarios negativos, mensajes continuos en línea para difamar a las personas afectadas, entre otras formas de molestia digital agravando y generando un impacto negativo desde el entorno virtual. El cual estos factores influyen en los afectados, haciendo que no tengan un adecuado desarrollo en sus habilidades sociales, por ende, es esencial detectar y abordar de inmediato cualquier forma de acoso escolar para salvaguardar la integridad y bienestar de todos los involucrados.

Tabla 6

Análisis comparativo del acoso escolar y las habilidades sociales según el sexo

	Sexo	n	Rango promedio	Prueba	TE
Acoso escolar	Hombre	126	185.42	U=15362.0 p=.525	.040
	Mujer	254	193.02		
Habilidades sociales	Hombre	126	190.26	U=15971.5 p=.976	.001
	Mujer	254	190.62		

Nota: p=significancia, n=muestra, U= Man Whitney, TE=tamaño del efecto

En la tabla 6 al comparar el acoso escolar y las habilidades sociales según el sexo, no se hallaron diferencias significativas, debido a que la significancia fue mayor a .05. De la muestra analizada, se ha identificado que tanto hombres como mujeres pueden experimentar acoso escolar y presentar habilidades sociales variadas. Además, psicológicamente pueden responder de acuerdo a factores individuales y contextuales específicos. Es crucial abordar el acoso escolar de manera inclusiva y con sensibilidad de género para asegurar que todos los estudiantes reciban el apoyo y la protección necesaria.

Tabla 7*Análisis comparativo del acoso escolar y las habilidades sociales según edad*

	Edad	n	Rango promedio	Prueba	TE
Acoso escolar	12 a 13 años	90	199.34	H=1.280	
	14 a 15 años	229	190.14		.003
	16 a 17 años	61	178.81	p=.527	
Habilidades sociales	12 a 13 años	90	180.87	H=12.535	
	14 a 15 años	229	204.76		.033
	16 a 17 años	61	151.18	p=.002	

Nota: p=significancia, n=muestra, H= de Kruskal -Wallis, TE=tamaño del efecto

En la tabla 7 al comparar acoso escolar y habilidades sociales en los diferentes grupos de edades no se evidenciaron diferencias significativas, debido a que la significancia fue mayor a 0.05 en todos los casos. Lo que indica que el acoso puede ser una experiencia común independientemente de la edad en el entorno estudiado. Sin embargo, al comparar las habilidades sociales por los mismos grupos, se identificaron diferencias significativas, porque el p valor fue menor a 0.05, lo que indica que el promedio del rango es significativamente mayor en las edades de 14 a 15 años (204.76), siendo este grupo el que mejor desarrolla sus habilidades sociales que las otras edades. mostrando una capacidad de afrontamiento más adecuada mediante el manejo de sus conductas frente al acoso escolar. A su vez, el tamaño de efecto fue mínimo (Domínguez-Lara, 2017).

Tabla 8

Análisis comparativo del acoso escolar y las habilidades sociales según grado de estudio

	Grado	n	Rango promedio	Prueba	TE
Acoso escolar	1	20	226.68	H=24.075 p<.001	.063
	2	72	180.80		
	3	154	217.63		
	4	62	149.21		
	5	72	167.67		
Habilidades sociales	1	20	226.68	H=20.9901 p<.001	.055
	2	72	180.80		
	3	154	217.63		
	4	62	149.21		
	5	72	167.67		

Nota: p=significancia, n=muestra, H= de Kruskal -Wallis, TE=tamaño del efecto

En la tabla 8 al comparar acoso escolar y las habilidades sociales según grado de estudio se encontraron diferencias significativas, porque la significancia fue menor a 0.05 en todos los casos, siendo los estudiantes de primer grado los que evidencian niveles más elevados con un rango promedio de (226.68) en comparación con grados de segundo a quinto. Estos hallazgos indican que los estudiantes del primer grado pueden atravesar o experimentar niveles altos de acoso escolar y mostrar habilidades sociales menos desarrolladas debido a la transición hacia un nuevo entorno educativo, por los cambios de dinámica social y la presión de grupo y la exploración de la identidad. Por lo tanto, psicológicamente es importante brindar apoyo y recursos adecuados a los adolescentes durante este periodo y ayudarlos a desarrollar habilidades sociales saludables y enfrentar el acoso escolar. Asimismo, el tamaño de efecto fue mínimo en ambos casos (Domínguez-Lara, 2017).

Tabla 9*Niveles de acoso escolar en los estudiantes de secundaria*

General		
Niveles	f	%
Alto	206	54.2
Medio	75	19.7
Bajo	99	26.1

Nota: f=frecuencia, %=porcentaje

En la tabla 9 se evidencia que, para la variable de acoso escolar, 206 estudiantes muestran niveles altos, correspondiendo al 54.2%, seguido a ello 75 estudiantes corresponde al nivel medio con el 19.7%. Finalmente, 99 estudiantes poseen niveles bajos con el 26.1%. Por ello, se ha determinado que, en la población investigada, el acoso escolar puede tener un fuerte impacto psicológico en los estudiantes, ya que puede provocar un incremento de trastornos psicológicos y aislamiento social.

Tabla 10*Niveles de habilidades sociales en los estudiantes de secundaria*

General		
Niveles	f	%
Superior	0	0
Alto	0	0
Bajo	276	72.6
Inferior	104	27.4

Nota: f=frecuencia, %=porcentaje

En la tabla 10 se evidencia que la mayoría de 276 estudiantes, muestran niveles bajos de habilidades sociales, lo que equivale al 72.6% del total, en segundo lugar, 104 estudiantes muestran características similares en este aspecto correspondiendo al nivel inferior con el 27.4%. Finalmente, para los niveles alto y superior no se presentaron casos. Por ello, estos hallazgos encontrados son preocupante en la población estudiada, ya que la falta y baja capacidad de

habilidades sociales puede conducir al acoso y afectar a los estudiantes psicológicamente al dificultarles establecer relaciones interpersonales sanas para resolver conflictos de manera constructiva. Por tanto, promover el crecimiento de habilidades sociales positivas dentro del ambiente educativo puede ayudar a prevenir el acoso y promover relaciones más saludables entre los estudiantes.

V. DISCUSIÓN

El problema del acoso escolar en la actualidad ha llevado que la mayoría de los estudiantes experimenten diversas angustias y preocupaciones a nivel mundial, especialmente los niños y adolescentes afectados. Asimismo, se ha observado comportamientos que involucran actos de agresión física o psicológica por parte de uno o más estudiantes durante un período prolongado. Por otro lado, de acuerdo con un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019), aproximadamente el 30% de los estudiantes entre 13 y 15 años han experimentado acoso o amenazas en la escuela, independientemente de otras formas de violencia contra menores. Por esta razón, en este contexto se planteó como objetivo general investigar la relación entre el acoso escolar y las competencias sociales en estudiantes de secundaria de escuelas públicas en el distrito de Comas, 2024. Para ello, se emplearon el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) y la Escala de Habilidades Sociales (EHSA).

El objetivo principal reveló una correlación significativa y negativa entre el acoso escolar y las habilidades sociales, evidenciada por un coeficiente de Spearman de $-.531$ y un efecto de tamaño pequeño ($r^2 = .281$). Estos hallazgos concuerdan con estudios previos realizados por Córdova (2021) y Samame (2020), quienes también encontraron correlaciones negativas significativas entre la violencia escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria. En particular, Córdova reportó un coeficiente de correlación de $-.437$, mientras que Samame observó correlaciones que variaban entre $-.278$ y $-.542$ en diferentes mediciones. Estas correlaciones sugieren consistentemente que un aumento en el acoso escolar se relaciona con una disminución en las habilidades sociales de los estudiantes.

El contraste entre los hallazgos empíricos actuales y los antecedentes muestra una consistencia notable en la magnitud de las correlaciones negativas entre el acoso escolar y las habilidades sociales, respaldando la idea de que intervenciones efectivas podrían mejorar significativamente las competencias sociales en entornos escolares. Asimismo, la teoría de Olweus (1970) proporciona un marco conceptual robusto para entender las dinámicas de poder y las consecuencias del acoso sobre las habilidades sociales de los afectados. La integración de estos resultados con la teoría sugiere que las intervenciones

deberían no solo enfocarse en detener el acoso, sino también en promover activamente el desarrollo de habilidades sociales como medida preventiva y correctiva.

Desde un enfoque teórico, la conexión entre el acoso escolar y las habilidades sociales se comprende a través del marco conceptual de Olweus (1970), que lo define como un comportamiento hostil persistente ejercido por un individuo o grupo con menos poder. Este comportamiento abusivo puede deteriorar las habilidades sociales de las víctimas, afectando su capacidad para interactuar y comunicarse efectivamente con sus pares. Además, la intervención histórica de Olweus en la década de 1980, que resultó en reducciones significativas del acoso escolar, subraya la importancia de abordajes proactivos para mejorar las interacciones sociales entre estudiantes.

Para el primer objetivo específico se evidencia correlaciones inversas significativas entre el acoso escolar y distintos componentes de las habilidades sociales, clasificadas según su magnitud. Específicamente, se observó una correlación considerable con el componente fisiológico ($Rho = -.510$, $p < .001$) y correlaciones moderadas con los componentes conductual y cognitivo ($Rho = -.444$ y $-.493$, $p < .001$, respectivamente). Aunque el tamaño del efecto se clasificó como pequeño en todos los casos, los resultados sostienen la hipótesis de que un incremento en el acoso escolar se asocia con una disminución en las habilidades sociales en estos tres ámbitos.

Los hallazgos del presente estudio concuerdan con los reportados por Samame (2020), quien también identificó correlaciones negativas significativas la relación entre la violencia escolar y las habilidades sociales. Aunque Samame reportó un rango más amplio de correlaciones ($Rho = -.278$ a $-.542$), ambos estudios confirman una tendencia general de que un aumento en el acoso o la violencia escolar está vinculado con una reducción en las habilidades sociales que poseen los estudiantes. Esta consistencia refuerza a la validez de las observaciones y sugiere una relación robusta entre estos factores en distintos contextos educativos.

Desde una perspectiva teórica, Alania y Turpo (2018) proporcionan un marco para comprender las habilidades sociales como capacidades fundamentales que incluyen la integración en grupos, liderazgo, capacidad de disculpa y negociación. Estas habilidades no solo facilitan la interacción efectiva dentro de un contexto social, sino que también son esenciales para la resiliencia y el bienestar psicológico de los individuos. El acoso escolar, al afectar negativamente estas habilidades, La disminución de habilidades sociales debido al acoso escolar puede afectar impactando de manera negativa en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes. La relación entre el acoso escolar y la disminución de competencias sociales, especialmente en sus aspectos fisiológicos, conductuales y cognitivos, destaca la necesidad crucial de intervenciones dirigidas específicamente a la prevención y mitigación del acoso escolar.

El segundo objetivo se observaron correlaciones inversas y significativas entre las habilidades sociales con varios aspectos del acoso escolar, con una correlación considerable (Rho entre 51 y 75) y un efecto de tamaño pequeño (ranging from 11 to 29). Esto indica que un aumento en las diversas formas de acoso escolar está vinculado con una reducción en las habilidades sociales, un descubrimiento que subraya la importancia de implementar intervenciones efectivas en ambientes educativos.

Comparando con investigaciones previas, Córdova (2021) también identificó una correlación significativa y negativa entre violencia escolar y habilidades sociales, aunque con un coeficiente algo más bajo (Rho = -.437). Por otro lado, Masabanda y Gaibor (2022) observaron una relación inversa en un contexto donde predominaban bajos niveles de acoso y altos niveles de habilidades sociales, lo cual sugiere una dinámica distinta en diferentes contextos culturales o educativos. Estos antecedentes destacan la variabilidad en la relación entre acoso escolar y habilidades sociales, indicando que factores contextuales y culturales pueden influir en la fuerza de esta asociación.

Desde una perspectiva teórica, el debate se enriquece con las aportaciones de López (2015) y la teoría del aprendizaje social de Berkowitz (1993), que explican cómo la conducta agresiva puede ser aprendida a través de la interacción con el entorno familiar y social. Además, la teoría de los Sistemas de Bronfenbrenner (1987) ofrece un marco útil para comprender cómo diferentes niveles del entorno social interactúan y afectan el comportamiento individual, incluido el acoso escolar. Estos marcos teóricos respaldan la idea de que las intervenciones deben ser holísticas y considerar diversos aspectos del entorno del estudiante. La conexión entre el acoso escolar y la disminución de las competencias sociales resalta la importancia de abordar estos comportamientos desde múltiples dimensiones, como la enseñanza de habilidades sociales, la formación en resolución de conflictos y la promoción de un entorno escolar seguro y acogedor.

En el tercer objetivo específico, la comparación entre acoso escolar y habilidades sociales según el sexo no mostró diferencias estadísticamente significativas, con valores de p mayores a .05. Este resultado indica que no hay variaciones significativas entre hombres y mujeres en cuanto a cómo perciben su satisfacción en relación con estas variables en el contexto educativo evaluado. Los hallazgos contrastan con los antecedentes de Pacheco (2021), quien encontró diferencias significativas entre géneros en algunos aspectos del acoso escolar y las habilidades sociales, aunque otros factores como la coerción y la exclusión no mostraron diferencias significativas. Sin embargo, el estudio de Samame (2020) es coherente con nuestros resultados, ya que también reportó la ausencia de diferencias significativas entre géneros en estas variables.

Desde un enfoque teórico, Aguado, Martínez y Martín (2013) destacan que la interpretación del acoso escolar debe considerarse dentro del contexto en el que ocurre, sugiriendo que las diferencias encontradas en estudios anteriores podrían estar influenciadas por condiciones contextuales específicas que no se replican en el presente estudio. Adicionalmente, Sánchez (2009) y Caballo (1991) proporcionan un marco para entender cómo las características individuales y las habilidades sociales pueden influir en la experiencia y la perpetración del acoso escolar, sin necesariamente implicar diferencias de género. La ausencia de diferencias significativas por género en este estudio podría indicar que las intervenciones y políticas actuales han sido efectivas en minimizar las disparidades de género en la

percepción del estudio no encontró diferencias significativas entre acoso escolar y el desarrollo de habilidades sociales, sugiriendo que factores culturales y estructurales del contexto estudiado podrían no favorecer tales disparidades. Esta interpretación se respalda por la teoría de Salmivalli (1999), que subraya la influencia crucial de los grupos de pares y las dinámicas sociales en la perpetuación del acoso escolar, un fenómeno que podría manifestarse de manera similar entre géneros.

Para el cuarto objetivo específico, no se observaron diferencias significativas en los niveles de acoso escolar entre distintos grupos de edad, lo que indica que el acoso puede ser una experiencia común independientemente de la edad en el entorno estudiado. En contraste, las habilidades sociales exhibieron variaciones notables entre los grupos de edad, especialmente en el grupo de 14 a 15 años. exhibiendo la mejor gestión de estas habilidades. Este hallazgo es relevante ya que indica que ciertas edades pueden ser más propensas a desarrollar y exhibir habilidades sociales más efectivas, lo que puede ser crucial para la intervención y la prevención en contextos educativos.

Los resultados son consistentes con los hallazgos de Samame (2020), quien no encontró discrepancias significativas por edad en relación al acoso escolar y las habilidades sociales, sugiriendo que estos factores pueden ser relativamente estables a través de diferentes edades en algunas poblaciones. Esto podría implicar que las intervenciones dirigidas a combatir las intervenciones dirigidas al acoso escolar y al desarrollo de habilidades sociales deben ser adecuadas para diversas franjas etarias. sin enfocarse exclusivamente en un rango etario específico.

Desde una perspectiva teórica, Aguado, et al. (2013) argumentan que la interpretación del bullying debe considerar el contexto, lo que podría explicar la falta de variación significativa en el acoso escolar entre diferentes grupos de edad. Además, la teoría del aprendizaje social y las observaciones sobre la dinámica de grupo mencionadas por Salmivalli (1999) sugieren que los comportamientos de acoso son aprendidos y reforzados dentro de contextos sociales específicos, que podrían ser constantes a través de diferentes edades. Por otro lado, las teorías sobre las habilidades sociales de Caballo (1991) y Lacunza (2010) proporcionan una base para entender por qué ciertas habilidades sociales pueden desarrollarse más en ciertos grupos de edad. Según Caballo, las habilidades sociales son

esenciales para la interacción efectiva y la resolución de conflictos, mientras que Lacunza resalta la importancia del desarrollo temprano de estas habilidades para la salud mental y la integración social. La evidencia de que los adolescentes de 14 a 15 años muestran mejores habilidades puede reflejar un punto de inflexión en el desarrollo social y cognitivo que facilita una mayor competencia social.

En el quinto objetivo específico, se encontraron disparidades significativas en el acoso escolar y las habilidades sociales según el nivel educativo, siendo los estudiantes de primer grado los que exhibieron niveles más elevados en comparación con los de grados superiores. Este hallazgo sugiere que los estudiantes más jóvenes o aquellos que recién ingresan a la escuela secundaria pueden ser más vulnerables a experimentar o percibir niveles más altos de acoso escolar, así como mostrar habilidades sociales menos desarrolladas.

La teoría propuesta por (Sánchez, 2009; Silva y Martorell, 2001) ofrece una base para entender estos resultados. Sánchez describe que los agresores suelen tener características como la impulsividad y la falta de empatía, lo que puede contribuir a un entorno hostil que afecta principalmente a los estudiantes más jóvenes, quienes aún están desarrollando sus habilidades sociales y de resolución de conflictos. Además, según Silva y Martorell, los déficits en habilidades sociales no solo son indicativos de desequilibrios emocionales y pueden conducir a conductas antisociales o empeorar situaciones de acoso escolar.

En cuanto al sexto objetivo específico, el análisis de los resultados actuales indica que una gran mayoría de los estudiantes experimenta niveles elevados de acoso escolar (54.2%), con un porcentaje menor en niveles medio y bajo. Este patrón de predominancia del acoso escolar en niveles altos es consistente con el estudio de Córdova (2021), donde el 67.36% de los estudiantes también mostraron niveles altos de violencia escolar. Estos datos refuerzan la preocupación sobre la prevalencia del acoso en entornos educativos y su impacto potencial en el desarrollo de los estudiantes.

Contrastando estos hallazgos con los antecedentes proporcionados, encontramos que los estudios de García y Pretel (2021) aporta un panorama complementario donde encontró que la mayoría de los estudiantes muestran déficits en habilidades sociales que requieren fortalecimiento. Además, reportaron una incidencia más baja de acoso escolar, lo que podría sugerir diferencias

metodológicas o contextuales en la medición y percepción del acoso. Es relevante considerar cómo estos factores varían en diferentes contextos geográficos y culturales, como Arequipa y Cajamarca.

Teóricamente, el marco ofrecido por Avilés (2006) proporciona una explicación valiosa sobre cómo las dinámicas de grupo y las influencias de los medios pueden exacerbarse durante la adolescencia, promoviendo actitudes agresivas y el acoso como mecanismos para ganar prestigio y respeto entre pares. Este entendimiento es crucial para abordar las causas subyacentes del acoso escolar y para diseñar intervenciones efectivas que no solo se centren en las víctimas, sino también en los perpetradores y la cultura escolar en general.

Por último, el séptimo objetivo específico, el análisis de los resultados revela una predominancia alarmante del nivel bajo de habilidades sociales entre los estudiantes, con un 72.6% clasificado en este nivel y un 27.4% en nivel inferior, sin casos en los niveles alto y superior. Este hallazgo es especialmente preocupante, considerando que las habilidades sociales desempeñan un papel crucial en el desarrollo integral de los adolescentes y su adaptación social.

Comparando estos resultados con estudios anteriores, se encontraron ciertas discrepancias que podrían atribuirse a diferencias metodológicas o contextuales. Por ejemplo, Valenzuela (2023) reportó que un 58.8% de los estudiantes carece de habilidades sociales adecuadas, lo cual, aunque preocupante, es considerablemente menor que el porcentaje encontrado en el presente estudio. Por otro lado, Samame (2020) observó que el 60% de los adolescentes alcanzó niveles altos en la mejora de capacidades sociales, un contraste marcado con los resultados actuales. Este contraste podría reflejar variaciones en la implementación de programas de habilidades sociales o en la sensibilización sobre la importancia de estas competencias en diferentes contextos educativos.

Desde la perspectiva teórica, la importancia de las habilidades sociales ha sido reconocida y estudiada profundamente desde mediados del siglo XX. Teóricos como Del Prette (2009) han destacado componentes claves para las habilidades sociales como la empatía, el autocontrol y la confianza en uno mismo, los cuales son esenciales para la interacción social efectiva y el bienestar psicológico. Además, según la Organización Mundial de la Salud (1997), las competencias

sociales se identifican como estrategias preventivas frente a problemas de salud como el abuso de sustancias y conductas sexuales de riesgo. La discrepancia entre los resultados actuales y estudios anteriores, junto con la teoría, subraya la importancia de implementar intervenciones educativas y programas estructurados que fomenten el desarrollo de competencias sociales desde una edad temprana. La alta prevalencia de deficiencias en competencias sociales en la muestra sugiere que estos programas podrían no estar siendo aplicados de manera efectiva o llegar a la mayoría de los estudiantes.

Estos hallazgos indicaron que tanto el acoso escolar como las habilidades sociales fueron aspectos cruciales a tener en cuenta en el desarrollo y bienestar de los adolescentes. Sin embargo, hubo limitaciones debido al uso de un muestreo no probabilístico que podría no representar completamente a toda la población estudiantil, lo que limita la generalización de los resultados. Aunque se demostró la fiabilidad de los instrumentos de medición, mediante el uso del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) de Caballo et al. (2012), adaptado al contexto peruano por Noé (2014), donde introdujo sesgos en las respuestas.

Por lo tanto, los resultados de este estudio fueron significativos para comprender la relación recíproca entre el acoso escolar y las habilidades sociales, subrayando la urgente necesidad de abordar este problema desde diversas perspectivas, especialmente en entornos educativos. Estos hallazgos pueden proporcionar información crucial para el diseño de intervenciones y apoyos adecuados durante esta etapa crucial de la vida estudiantil. No obstante, es crucial considerar las limitaciones del estudio, como su alcance limitado, y la necesidad de investigaciones futuras que profundicen en las complejas dinámicas entre el acoso escolar y las habilidades sociales de los estudiantes. Además, la falta de diferencias significativas por sexo en este estudio sugiere que otros factores no explorados podrían influir en la percepción de los adolescentes sobre el acoso escolar.

VI. CONCLUSIONES

PRIMERA

Se encontró una correlación negativa entre el acoso escolar y las habilidades sociales, por lo que los estudiantes que experimentan mayor acoso tienden a mostrar menos competencias sociales. Esto podría reflejar cómo el acoso deteriora la confianza y las habilidades interpersonales necesarias para las interacciones sociales efectivas. A pesar de que la fuerza de la asociación es considerable, el tamaño del efecto indica que otras variables no estudiadas también podrían influir en las habilidades sociales de los afectados por el acoso.

SEGUNDA

A su vez, el predominio de niveles altos de acoso escolar en más de la mitad de los casos evaluados por lo que resalta una preocupante normalización del acoso dentro del entorno estudiado. Este alto porcentaje podría indicar deficiencias en las políticas de intervención y prevención del acoso escolar, así como en la cultura escolar que permite que estos comportamientos persistan.

TERCERA

Del mismo modo, la ausencia de niveles altos o superiores de habilidades sociales en la muestra estudiada es alarmante y señala un déficit significativo en el desarrollo de estas capacidades. Esto puede tener implicaciones a largo plazo en la adaptabilidad social y emocional de los estudiantes, limitando su capacidad para manejar conflictos y construir relaciones saludables.

CUARTA

Asimismo, las correlaciones inversas significativas entre el acoso escolar y diversos aspectos de las habilidades sociales (fisiológico, conductual y cognitivo) sugieren que el acoso no solo afecta globalmente las habilidades sociales, sino que también impacta específicamente en cómo los estudiantes gestionan emocionalmente el acoso, cómo reaccionan conductualmente y cómo procesan cognitivamente las situaciones sociales. Esto puede ser indicativo de cómo el acoso escolar puede alterar profundamente la respuesta de los estudiantes en múltiples niveles, afectando su bienestar general.

QUINTA

También, el hallazgo de correlaciones inversas entre las habilidades sociales y varias formas de manifestaciones del acoso escolar subraya que este fenómeno no es unidimensional y afecta a la víctima de diversas maneras. La disminución de las habilidades sociales puede ser tanto una consecuencia como un facilitador del acoso, sugiriendo un ciclo vicioso donde la falta de habilidades sociales puede exponer a los estudiantes a más acoso.

SEXTA

Del mismo modo, la ausencia de diferencias significativas en la satisfacción con el acoso escolar y las habilidades sociales entre géneros podría indicar que, en este contexto específico, ambos sexos están igualmente afectados por estas variables. Esto podría reflejar una universalidad en los efectos del acoso más allá de las diferencias de género.

SÉPTIMA

Se demostró que la falta de diferencias significativas en el acoso escolar entre grupos de edades sugiere que el acoso es un problema persistente que afecta de manera homogénea a diferentes grupos etarios. Sin embargo, las diferencias significativas en habilidades sociales entre las edades pueden reflejar un desarrollo evolutivo natural donde los adolescentes mayores manejan mejor sus habilidades sociales, posiblemente debido a mayor madurez y experiencia.

OCTAVA

Finalmente, las diferencias significativas en habilidades sociales y los datos sobre el acoso escolar según el grado de estudio sugieren que los estudiantes de primer año podrían ser especialmente vulnerables o menos equipados para manejar las dinámicas sociales del entorno escolar. Esto podría ser indicativo de la necesidad de programas o talleres de apoyo específico para los estudiantes al inicio de su educación secundaria, ayudando a establecer una base sólida para el manejo de interacciones sociales complejas.

VII. RECOMENDACIONES

PRIMERA

Dado el alto índice de acoso escolar y la relación negativa en las habilidades sociales, es aconsejable introducir programas de intervención y prevención desde los primeros años de educación. Estos programas deben centrarse en fortalecer habilidades sociales, fomentar la resiliencia y enseñar técnicas de afrontamiento para reducir los efectos del acoso y promover un ambiente escolar seguro y respetuoso.

SEGUNDA

Es crucial que los maestros y el personal administrativo reciban capacitación regular sobre cómo identificar y manejar situaciones de acoso escolar. Esto incluye formación en estrategias de intervención efectivas, sensibilización sobre el impacto psicológico del acoso y métodos para fomentar un clima escolar inclusivo y de apoyo.

TERCERA

Involucrar a los padres y otros miembros de la comunidad en los esfuerzos para abordar el acoso escolar y fomentar el desarrollo de habilidades sociales. Esto podría incluir talleres para padres, colaboración en actividades escolares y estrategias de comunicación efectiva entre la escuela y el hogar.

CUARTA

Elaborar programas dirigidos específicamente a los estudiantes de primer año, quienes muestran mayores niveles de acoso y menores habilidades sociales, para apoyar su transición y adaptación al entorno escolar. Estos programas podrían incluir mentorías, grupos de apoyo y actividades de equipo que fomenten la cohesión y las habilidades sociales.

QUINTA

Establecer sistemas de monitoreo y evaluación para revisar la efectividad de las políticas y prácticas contra el acoso escolar. Esto debe incluir la recopilación de datos regulares sobre la incidencia del acoso y el desarrollo de habilidades sociales, y ajustes periódicos a los programas basados en esta información.

SEXTA

Implementar campañas de sensibilización que eduquen a todos los estudiantes sobre las consecuencias del acoso escolar y la importancia de las habilidades

sociales. Estas campañas pueden incluir actividades, presentaciones y recursos multimedia que fomenten la empatía, el respeto mutuo y la importancia de una convivencia pacífica.

SÉPTIMA

Dado el contexto del estudio sobre el acoso escolar y las habilidades sociales, se sugiere la utilización de modelos de ecuaciones estructurales en futuras investigaciones. Este enfoque metodológico permitiría un análisis más exhaustivo y detallado de las interrelaciones entre el acoso escolar y las habilidades sociales, abordando las diversas facetas y dimensiones de ambas variables. Este método podría facilitar la identificación de las relaciones causales subyacentes y proporcionar una base sólida para el desarrollo de intervenciones más precisas y eficaces en el entorno educativo.

REFERENCIAS

- Abraira, V. (2002) Desviación estándar y error estándar. *SEMERGEN*, (11), 621-623. <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-familia-semergen-40-pdf-S1138359302741385>
- Acevedo A. C. y Carrasco, D.L. (2019) *habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de la institución educativa santa cruz n°20857, vegeta 2017*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.unjpsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/2529/HABILIDADES%20SOCIALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Acosta -Ruiz., P. (2014). Teoría epistemológica del bullying: fundamentación teórica (1a parte). *Revista Vinculando*, 12(2). https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/teoria-epistemologica-bullying.html
- Alania, R., Márquez, L., Gutiérrez, K., De La Cruz, M., & Ortega, D. (2019). Escala de habilidades sociales avanzadas para estudiantes de Ciencias de la Comunicación. *Revista Conrado*, 15(69), 96-103. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1044>
- American Psychological Association (01 de enero de 2020). Style and Grammar Guidelines. <https://apastyle.apa.org/style-grammarguidelines/index>
- Aragón-Borja, L. E. Chávez - Becerra, M. y Méndez- Lozano, S. M. (2020) Bullying y Cyberbullying: su relación con habilidades sociales en estudiantes de la ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 21 (2), 139-164. <https://psicologiayeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/48/42>
- Arias- Gómez. J., & Villasís-Keever, M., y Miguel– Angel. M (2016). María Guadalupe El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201–206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Asesoría Económica y Marketing Copyright (2009) Calculadora de Muestras. https://www.corporacionaem.com/tools/calc_muestras.php
- Bazaga-Campos, E. (2022). El acoso escolar y las habilidades sociales: una investigación empírica en la Axarquía malagueña en 2021. *Revista Centra De Ciencias Sociales*, 1(2), 31–52. <https://doi.org/10.54790/rccs.9>
- Belsuzarri Claros, R. A, Salvatierra Melgar, A. y Flores Mosquera, Z. E (2023)

- Habilidades sociales y el trabajo en equipo en estudiantes del nivel secundaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 7(29), 1490-1501.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.608>
- Berra-Bortolotti, M.J y Dueñas-Fernández, R. (s/f) Convivencia Escolar y Habilidades Sociales. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 7. 159-165.
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/cgonherm/files/2012/10/Convivencia-escolar-y-habilidades-sociales-12 - No. 7.pdf>
- Caballo, V.E. Salazar, I.C. Olivares, P. Iruña, M. J. Olivares, J y Toledo, R. (2014) evaluación de las habilidades sociales: estructura factorial y otras propiedades psicométricas de cuatro medidas de autoinforme. *Behavioral Psychology*, 22(3) 375-399. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/01.Caballo_Evaluacion_22-3oa.pdf
- Cabello, V. E. (2021) Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Revista psicología conductual*, 1 (1) 73-99.
https://www.academia.edu/25523197/Relaciones_entre_diversas_medidas_conductuales_y_de_autoinforme_de_las_habilidades_sociales
- Cagua, S. (2020). *Relación entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral en los empleados de una empresa manufacturera en Lima, 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/42911/Cagua_MS.M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Camacho, C. (2011) Metodología de la Investigación. <https://metinvest.jimdofree.com/t%C3%A9cnicas/>
- Cancino-Jiménez, D.C., y Cancino-Jiménez, J.I. (2022) Aspectos éticos en el asentimiento de los adolescentes para participar en investigaciones. *Revista Andes pediatria*. 94(1),104 111.
<https://www.revistachilenadepediatria.cl/index.php/rchped/article/view/4516/4363>
- Castellanos, A., y Reyes, B. (2020). *Análisis de la relación entre el acoso escolar y el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de secundaria, 2023*

- [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/134968/Castellanos_IAR-Reyes_BAE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castillo, L. E. (2011) El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>
- Cedeño, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 2218-3620.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-470.pdf>
- Cedillo, L. P. (2020) Acoso escolar cibernético en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Revista Cubana de Medicina*. 59(4) 1362.
<https://scielo.sld.cu/pdf/med/v59n4/1561-302X-med-59-04-e1362.pdf>
- Cho, G., Hwang, H., Sarstedt, M. y Ringle, C. (2020). *Cutoff criteria for overall model fit indexes in generalized structured component analysis. J Market Anal* 8, 189–202. <https://doi.org/10.1057/s41270-020-00089-1>
- Cohen- Imach, S. y Coronel- Claudia, P. (2009). Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y adolescentes. I congreso Internacional de investigación y práctica Profesional en psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de investigación en Psicología del MERCOSUR. Facultad de psicología - Universidad de buenos aires. 492- 494. <https://www.aacademica.org/000-020/753.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2.^a ed.). Erlbaum, Hillsdale. <https://bit.ly/3GUbKhb>
- Córdova, O. (2021) *Violencia escolar y habilidades sociales en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Cajamarca, 2021*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12675913/Cordova_BO-SD.pdf?Sequence=1&isAllowed=y
- Cornejo, X. (2021) *La violencia escolar contra los adolescentes en Perú y sus*

- efectos heterogéneos por género* [Tesis de maestría, Universidad Católica del Perú].
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19497/CORNEJO_SOSA_XIOMI_MILAGROS_VIOLENCIA_ESCOLAR.pdf
- Costales- Ramos., Y Fernández, A., y Macías, C. (2014). Algunas consideraciones teóricas sobre las habilidades sociales. *Revista Información Científica*, 87(5), 949-959. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=551757255019>
- Cortina – García, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Cuervo- Pérez, M. M., y Martínez- Calvero, J. F. (2013) Descripción y caracterización del Ciclo de Violencia que surge en la relación de pareja. *Revista Tesis Psicológica*, 8 (1), 80-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139029198007>
- Cuevas, M., y Marmolejo, M. (2015) Observadores un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento psicológico*. 14 (1). 89- 102. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80144041007.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2024) *Ante cifras alarmantes de bullying defensoría del pueblo presenta estrategia de lucha contra la violencia escolar* (NP-098-2024). <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2024/03/NP-098-2024-Presentación-de-feria-contra-el-bullying-1.pdf>
- De los Santos-Roig, M., y Pérez, C. (2014). Análisis de ítems y evidencias de fiabilidad de la Escala sobre Representación Cognitiva de la Enfermedad (ERCE). *Anales de psicología*, 30(2), 438-449. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S021297282014000200007&script=sci_abstract
- Domínguez-Lara, S. (2017). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación Médica*, 19(4), 251-254. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Eceiza, M. Modesto, A., y Goñi, A. (2008). Habilidades Sociales y Contextos de la conducta Social. *Revista de psicodidáctica*, 113 (1), 1136 - 1034. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513102.pdf>
- Echeburúa- Enrique., Fernández-M., y Corral, P. (2008). ¿Hay diferencias entre la violencia grave y la violencia menos grave contra la pareja? ?: un análisis

comparativo Asociación *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8 (2) 355-382.

<https://www.redalyc.org/pdf/337/33712001001.pdf>

El Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (2018) Investigación básica.

<https://conocimiento.concytec.gob.pe/termino/investigacion-basica/>

Escobedo, M. Hernández, J. Estebané, V., y Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Revista Ciencia y Trabajo*, 18(55), 16-22. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v18n55/art04.pdf>

Esteban- Hilario, K. (2015) La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Revista Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.9.169>

Esteves, A. R. Paredes, R. P. Calcina, C.R., y Yapuchura, C.R. (2020) Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. Comunicación: *Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 11(1), 16–27. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>

Flores, L., y Soriano. L. (2023) *Habilidades Sociales y Acoso Escolar en Estudiantes de la Institución Educativa Gustavo Villa Díaz* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/316fba40-508c-4208-b4b6-3a54a6fd077b>

Flores-Muñoz, P. Muñoz-Escobar, L., y Sánchez-Acalo. (2019) Estudio de potencia de pruebas de normalidad usando distribuciones desconocidas con distintos niveles de no normalidad. *Revista Perfiles*, 21(1), 4-11. http://dspace.esPOCH.edu.ec/bitstream/123456789/11192/1/per_n21_v1_05.pdf

Fundación Belén. (2023). Habilidades Sociales. <https://fundacionbelen.org/taller-padres/habilidades-sociales/>

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

[MLS-Pretel_RIM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Gómez- Sánchez, P. I. (2009). Principios básicos de bioética. *Revista Peruana de Ginecología y Obstetricia*, 55(4), 1-12.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323428194003>

Gómez, A.A. (2018, 10 de octubre). ¿Qué es y para qué sirve el muestreo Estadístico? <https://isdfundacion.org/2018/10/10/que-es-y-para-que-sirve-el-muestreo-estadistico/>

González, A. (2015) *Las habilidades sociales en los fenómenos de violencia y acoso escolar* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional abierta ya distancia de Garacoa].

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3498?show=full>

Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista cubana de medicina general integral*. 37(3). 14-42. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002

Hernández- Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta edición. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>

Herrera, J. (2019) *Construcción de una escala de habilidades sociales EHSA en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de San Martín de Porres, 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo] <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37175?show=full>

Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (2019) Encuesta Nacional sobre relaciones sociales Enares.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Endes2019/

Jara, M. J., Olivera, M. V., & Yerrén, E. J. (2018) Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista de Investigación de estudiantes de Psicología "JANG"*, 7(2), 22-35.

<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1510>

Kalkbrenner, M. (2021). *Alpha, Omega, and H Internal Consistency Reliability Estimates: Reviewing These Options and When to Use Them. Counseling Outcome Research and Evaluation*.

<https://doi.org/10.1080/21501378.2021.1940118>

- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., y Zwi, A. B. (2002). El informe mundial sobre la violencia y la salud. *Biomedica: Revista del Instituto Nacional de Salud*, 22(0), 327-336. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v22isupp2.1182>
- Lanza, I. (2019). *Acoso Escolar y su relación con el Desarrollo de Habilidades Sociales en los estudiantes de VI Ciclo de Educación Secundaria de la institución Educativa “ Deán Valdivia N° 40669 del distrito de Cayma, Región Arequipa*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/a0f6bfe0-a07f-4ca6-8cbf-b0e805426c31>
- Lazo-Legrand, M.F. Palomino-Torres, R. Chacon-Torrico, H. Garayar- Peceros. H., y Jhonnell- Alarco, J. (2022) Exposición a violencia en el hogar y victimización por acoso escolar en adolescentes peruanos. *Revista Cadernos de saude pública*, 38 (8). <https://doi.org/10.1590/0102-311xes070922>
- Lemus, N. (2020, 24 de julio). Habilidades sociales en niños y adolescentes. <https://www.psicologiaclinica.co/category/ninos-y-adolescentes/>
- Library (s/f) Componentes fisiológicos: Efectos de un programa de habilidades sociales en niños de los distritos de Cupi, Llalli, Macari y Umachiri en la Provincia de Melgar Región Puno. 58-60. <https://1library.co/article/componentes-fisiologicos-efectos-programa-habilidades-sociales-ni%C3%B1os-distr.go5pd0my>
- Lloret-Segura, S. Ferreres, A. Hernández, A., y Tomás, M. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Revista Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://psycnet.apa.org/record/2014-40212-041>
- Loggiodice, Z. (S/f). Capítulo III Metodología de la investigación. eumed.net. https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/zll/metodologia-investigacion.html#google_vignette
- López, Pedro., y Fachelli, S. (2017) Metodología de la investigación social cuantitativa. Bellaterra. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163564/metinvsocua_a2016_cap1-2.pdf
- López-Hernández, L. (2015). Agresión entre iguales. Teorías sobre su origen y

- soluciones en los centros educativos. *Opción*, 31(2), 677-699.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568037.pdf>
- Ludeña, J. A. (2021, diciembre 7). Diferencia entre muestra y población. Economipedia. <https://economipedia.com/definiciones/diferencia-entre-muestra-y-poblacion.html>
- Lugones – Botell, M. y Ramírez-Bermúdez (2017) Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 154-162.
<https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/277/132>
- Martínez-Rojas, J.G. (2012) Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela de José María Avilés-Martínez. *Revista Magis*, 5(10), 316. <https://biblat.unam.mx/es/revista/magis/articulo/aviles-martinez-jose-maria-bullying-el-maltrato-entre-iguales-agresores-victimas-y-testigos-en-la-escuela-salamanca-amaru-ediciones-2006-316-p-isbn-84-8196-238-4>
- Masabanda - Pazmiño, M. J., y Gaibor - Gonzales, I. A. (2022) Acoso escolar y su relación con las habilidades sociales en adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10775
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4164
- Méndez- Santurio, J.I. Fernández-Río, J. Cecchini-Estrada, J.A. y Gonzalez-Villora, Sixto. (2021) Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales de psicología*, 37(1), 133–141.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S021297282021000100015&script=sci_arttext&tlng=es
- Mohad-Razali, N. y Bee-Wah. Y. (2011) Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
<https://www.nrc.gov/docs/ML1714/ML17143A100.pdf>
- Mondragón, M. (2014). Uso de correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento científico*, 8(1). 98-104.
<https://revmovimientocientifico.iberu.edu.co/article/view/mct.08111>
- Monelos M. M. (2015) *Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de Educación Secundaria de La Coruña*. [Tesis de doctorado, Universidad

- de la Coruña]. <https://core.ac.uk/download/pdf/61917775.pdf>
- Morata-Ramírez, M., Holgado-Tello, F., Barbero-García, I., y Méndez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio: recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error Tipo I de Ji-Cuadrado y RMSEA. *Acción Psicológica*, 12(1), 79-90. <https://dx.doi.org/doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). Sistema Especializado en Violencia Escolar (SISEVE). <https://siseve.pe/web/>
- Noé, H.M. (2014). Adaptación psicométrica del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología Trujillo*, 16(1), 78-96. https://www.researchgate.net/publication/344484327_ADAPTACION_PSICOMETRICA_DEL_CUESTIONARIO_MULTIMODAL_DE_INTERACCION_ESCOLAR_CMIE-IV_EN_ESTUDIANTES_DE_SECUNDARIA
- Nunnally, J., y Bernstein, I. (1995) Teoría psicométrica, Trad; 3a ed., 2a ed.) <https://goo.su/qoY8zQ>
- Oñate-Cantero, A. y Piñuel- Zabala, I. (2005). Informe Cisneros VII: violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, Eso y Bachiller. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, 2-49. https://convivencia.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/cisneros-viiviolenca_alumnado-200549p.pdf
- Ortega-Rosario, R. D y Mora, J. A. (2001) Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 95-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404107>
- Páez, A. N. Ramírez, M. A. Campos de Aldana, M. S. Duarte, L. M., y Urrea, E.A. (2020). Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes. *Revista Cuidarte*, 11(3), 1-15. <https://revistas.udes.edu.co/cuidarte/article/view/1000/168>
- Patricio- Amaral, M., Maia, F., y Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19 (2), 17-38. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=339643529001>

- Pérez, E., y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pinares, R. H. (2019) *Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores* [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3052167>
- Resolución N° 190-208 CDN- C. PS.P. Código de ética y deontología. Resolución N° 190-208 CDN- C. PS.P. (21 de diciembre del 2017). Código de ética y deontología. <https://www.cpsp.pe/codigo-de-etica-y-deontologia>
- Resolución N°00012-2023 -MINEDU/SPE-OPEP-UPP. Resolución Ministerial (19 de abril del 2013). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4457022/RM_N°_213-2023-MINEDU.pdf?v=1682000612
- Rojas, A. (2023, 26 de octubre) Investigación e Innovación Metodológica. <https://investigacionmetodologicaderojas.blogspot.com/>
- Rojas-Torres, L., (2020). Robustez de los índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio a los valores extremos. *Revista de Matemática: Teoría y Aplicaciones*, 27(2), 383-404 <http://dx.doi.org/10.15517/rmta.v27i2.33677>
- Romero, C.R. y Sánchez, H. (s/f). Perfil diagnóstico de las conductas de bullying (acoso escolar) en escolares de educación primaria y secundaria de colegios públicos del distrito de Santiago de Surco. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1338>
- Samame, M. B. (2020) *Violencia escolar y habilidades sociales en adolescentes de 12 a 18 años, Lima Norte, 2020* [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/52196>
- Sánchez, C. E. (2020). Estrategias de enseñanza y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Juan. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1393/S>

- anchez%20Chavez%2c%20Emily%20Raquel.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Silva, J. Komatsu., A. Zequiñao, M., Pereira, B., Wang, G., y Silva, M. (2019). Bullying, Habilidades sociales, Aceptación de pares y amistad entre estudiantes en transición escolar. *Estudios de psicología (campinas)*, 36, e180060. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e180060>
- Suriá-Martínez, R. (2006) Intervención y estrategias para el Acoso en los centros educativos. *CORE*, 1-9. <https://core.ac.uk/download/pdf/16375802.pdf>
- Suárez – Palacio, P. A., y Vélez, M. (2020). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 173- 198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Sanford-Shapiro, S. y Brandbury-Wilk, M. (1965) An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52, (3-4) 591–611. <https://sci2s.ugr.es/keel/pdf/algorithm/articulo/shapiro1965.pdf>
- Terán- Uffe, R.S. (2019) Acoso escolar. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNTU_1141d3c9b80e4c1541f38c8582b314e5/Description#tabnav
- Unesco (5 de noviembre 2020) Uno de cada tres estudiantes es víctima de acoso. <https://news.un.org/es/story/2020/11/1483622>
- Unicef. (22 de junio de 2019). ¿Como prevenir el acoso escolar? Unicef: <https://www.unicef.es/acoso-escolar-bullying#home>.
- Valle. M; Muñoz. A; Robles. R; Guadalupe. M; Flores. M., y González. G. (2018). Vista de La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*. 79(2). 43-58. <https://pruebas.rieoei.org/RIE/article/view/3180/4010>
- Vallés-Arándiga, A. (2014) Emociones y Sentimientos en el Acoso Escolar. *Revista digital. EOS Instituto Psicopedagógico Perú*. 3(1), 7-17. <https://www.eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/EMOCIONES-Y-SENTIMIENTOS-EN-EL-ACOSO-ESCOLAR.pdf>
- Vázquez-Martínez, M.G. (2017) Muestreo Probabilístico y no Probabilístico. <https://www.gestiopolis.com/wp-content/uploads/2017/02/muestreo-probabilistico-no-probabilistico-guadalupe.pdf>

Visauta- Vinacua, B. (2007) Análisis estadístico con SPSS 14. Estadística básica.
<https://issuu.com/dayanabm4/docs/12555>

Zeladita -Huamán, J. A., Montes- Iturrizaga, I., Moran-Paredes, G. I., Zegarra -
Chapoñan, R., Cuba- Sancho, J. M., y Aparco, J. P. (2020). Factores
asociados a las actitudes hacia la violencia en escolares de las zonas
urbano-marginales de Lima Metropolitana, 2019. *Revista Peruana de
Medicina Experimental Y Salud Pública*, 37(4), 627–635.
<https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.374.5154>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES E ÍTEMS		MÉTODO
¿Cuál es el nivel de relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024?	General Existe correlación inversa y significativa entre el acoso escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024.	General Determinar el nivel de relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas de distrito de Comas, 2024	Variable 1: Acoso Escolar Dimensiones Comportamientos intimidatorios Victimización recibida Observador activo Acoso extremo/ciberacoso Observador pasivo		Diseño: No experimental de corte transversal. Nivel descriptivo Correlacional
	Específicos: a) Existe una correlación inversa y significativa entre el acoso escolar y las dimensiones de las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de Instituciones Educativas públicas. b) Existe relación inversa y significativa entre las	Específicos: a) Determinar el nivel de acoso escolar en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas. b) Determinar el nivel de habilidades sociales en estudiantes de secundaria de Instituciones	Variable 2: Habilidades Sociales Dimensiones Conductual Cognitivo Fisiológico		POBLACIÓN-MUESTRA N= 34,958 n= 380 Instrumentos (CMIE-IV) (EHSA)
				Ítems 1 al 36	
				Ítems 1 al 19 1 al 19	

- habilidades sociales y las dimensiones del acoso escolar en estudiantes de secundaria de Instituciones Educativas públicas.
- c) Existe diferencias significativas en acoso escolar según sexo, edad y grado de estudio siendo los estudiantes dentro del rango 15 a 17 años del 3° a 5° grado los más afectados.
- d) Existe diferencias significativas en las habilidades sociales según sexo, edad y grado de estudio dentro del rango 12 a 14 años 1° a 3° grado los más afectados.
- Educativas públicas.
- c) C) Determinar la relación entre las habilidades sociales y las dimensiones de acoso escolar en estudiantes de secundaria de Instituciones públicas.
- d) d) Comparar la variable acoso escolar según sexo, edad y grado de estudio en estudiantes de secundaria de Instituciones Educativas públicas.
- e) e) Comparar la variable habilidades sociales según sexo, edad y grado de estudio en estudiantes de secundaria de Instituciones Educativas públicas.

Instrumentos
(CMIE-IV)
(EHSA)

Anexo 2: Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	ESCALA	VALOR FINAL
Acoso Escolar	El acoso escolar se caracteriza por una persistente diferencia de poder en las relaciones entre los estudiantes dentro del entorno escolar, donde se evidencian actos de control y humillación que perduran durante largos periodos de tiempo. (Caballo, et al., 2012)	Se evaluó mediante el cuestionario multimodal de interacción (CMIE. IV), cuyo autor es Caballo et al. Este se desarrolló el 2012. Además, comprende 36 ítems, cinco factores y una contestación política.	Comportamientos intimidatorios	Humillaciones Hablar mal Pegar a sus iguales	2,5,9,13,16,23, 25,28,30,33	Ordinal	Alto 79 - 144. Medio de 58 - 78 Bajo de 36 – 57.
			Victimización recibida	Ser rechazado Maltratado Reprochado.	1,7,11,15,17, 20,29,35		
			Acoso extremo/ciberacoso	Se produce a través del internet, en las redes sociales, por mensajes de textos, llamadas, Publicaciones negativas.	4,10,12,18,22, 27,31,32		
			Observador activo		3,19,21,24,26, 36		
			Observador pasivo		6,8,14,34		
				Contribuir y apoyar al acosador mediante la mirada participe del comportamiento violento .			
				Permanecer en silencio, no hacer nada Marcharse cuando un compañero es atacado.			

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	ESCALA	VALOR FINAL
Habilidades Sociales	<p>Caballo (1991) Define las habilidades sociales como el "Conjunto de acciones que un individuo realiza en un contexto interpersonal para expresar sentimientos, actitudes, deseos, creencias o derechos de una manera apropiada respetando esos comportamientos de los demás y que a menudo resuelve el problema inmediato de la situación en cuestión con la probabilidad de que los problemas disminuirá en el futuro" (p.407).</p>	<p>La variable se evaluará mediante la aplicación de la escala de Habilidades sociales (EHSA) que fue desarrollada por Herrera (2019). asimismo, conformada por 19 ítems y comprendiendo tres dimensiones.</p>	Conductual	<p>Los gestos El lenguaje Comportamientos Comunicación verbal No verbal</p>	<p>3,7,10,11 1,2,4,6,8,12,13,15,17 y 18</p>	Ordinal	<p>Superior entre 82 y 90. Alto entre 73 y 81 Bajo entre 54 y 62 Inferior es de 53</p>
			Cognitivo	<p>Proceso de almacenamiento cognitivo contestaciones que se conservan almacenados. capacidades y potencialidades conductuales.</p>	<p>5,9,14,16 y 19</p>		
			Fisiológico	<p>La aceleración fisiológica del cuerpo la respiración, el ritmo cardiaco La sudoración.</p>			

Anexo 3: Instrumentos

Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)

Caballo et al. (2012)

Iniciales del nombre: Sexo:.....

Edad:..... Grado:.....Colegio.....

A continuación, se describen algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una X en el número que mejor explique cuántas veces has vivido estas situaciones en los dos últimos meses. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.

N°	Señala cuántas veces has vivido las siguientes situaciones los dos últimos meses	Nunca	Pocas	Bastante	Muchas
1	Me han ignorado (pasando de mí o haciéndome el vacío)				
2	He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.)				
3	Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (p. ej., darle el bocadillo, el dinero, hacerle sus deberes, etc.) me meto para cortar la situación				
4	He puesto excusas para faltar a clase por temor a que se metan conmigo				
5	Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero				
6	Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marchó				
7	Me han insultado				
8	Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marchó				
9	Me he reído de algún compañero				
10	Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)				
11	Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos)				
12	He faltado a actividades para evitar que se metan conmigo				
13	Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase.				
14	Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marchó				
15	Se han reído o burlado de mí				
16	Hago bromas pesadas a otros compañeros				
17	Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga				
18	Han colgado fotos o vídeos míos en internet o se los han pasado a través del móvil sin mi consentimiento				
19	Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero				
20	Me han puesto motes que me hacen sentir mal				
21	Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación				
22	Me obligan a hacer cosas que no quiero (p. ej., dar el bocadillo, el dinero, hacer sus deberes, etc.)				
23	Me río cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros				
24	Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para cortar la situación.				
25	Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole motes, etc.)				
26	Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo				
27	He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc.				
28	Si pegan a otro compañero animo para que continúe la situación				
29	Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás				
30	Me burlo de algunos compañeros				
31	He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido				
32	Me han amenazado con hacer daño a mi familia				
33	Cuando se meten con algún compañero me río				
34	Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marchó				
35	Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p.ej. Tirarme cosas, empujarme,				

	no dejarme pasar, etc.				
36	He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro				

señala el lugar o lugares donde suelen suceder la mayoría de las situaciones anteriores:

<input type="checkbox"/> En la entrada/salida del centro	<input type="checkbox"/> En el patio
<input type="checkbox"/> En los pasillos	<input type="checkbox"/> En la clase
<input type="checkbox"/> En los servicios/WC	<input type="checkbox"/> En la calle

Muchas gracias por tus respuestas y colaboración.

Escala de Habilidades Sociales (EHSA)

5. De J. Herrera Cardozo

Nombre y apellidos:..... Edad:.....

Sexo:..... Fecha:.....

6.

7. INSTRUCCIONES

8.

La presente escala es para que te puedas conocer mejor a ti mismo. Los resultados serán discretos y confidenciales. Elige solo una alternativa por cada frase y marca la respuesta. No uses mucho tiempo en cada frase. Esto no es un examen no hay respuestas buenas ni malas lo importante es que seas sincero al responder. Usa la siguiente tabla para responder.

9.

N°		S siempre	CS Casi siempre	CN Casi nunca	N Nunca
1	Me da miedo que los demás me rechacen o ignoren al intentar acercarme a conversar				
2	Puedo defender mi punto de vista ante los demás				
3	Prefiero mantenerme callado o hablar poco en eventos o reuniones sociales				
4	Comparto mis gustos o preferencias con los demás				
5	Me sudan las manos cuando estoy frente a los demás				
6	Me es fácil hacer preguntas durante una conversación.				
7	Mi tono de voz es seguro y fuerte cuando hablo con las personas				
8	Me es muy fácil llegar hacer nuevos amigos				
9	Respiro rápidamente cuando converso con las personas				
10	Me es fácil sonreír cuando algo me agrada				
11	Hablo bastante cuando estoy con un grupo de personas				
12	Considero que las personas que son malas merecen recibir tratos negativos.				
13	Cuando tengo que estar dentro de un grupo de personas puedo llegar a sentirme cómodo(a)				
14	Mi corazón palpita aceleradamente cuando hablo delante de las personas				
15	Me gusta que los demás me incluyan en sus diferentes actividades (paseos, salidas, cine, etc.)				
16	Mi cuello, brazos o piernas me duelen cuando hablo frente a los demás.				
17	Me es fácil compartir mis sentimientos y emociones con los demás				
18	Respeto las ideas u opiniones de los demás a pesar de estar en desacuerdo con ellas				
19	Me pongo nervioso(a) cuando hablo con otra persona.				

10.

El sentirse a gusto con uno mismo es la condición necesaria para relacionarse con otro. Erich From

Anexo 4: Ficha sociodemográfica

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

CENTRO EDUCATIVO		
NOMBRES: APELLIDOS:		
EDAD: 12-13-14-15-16-17	SEXO: - Femenino - Masculino	GRADO EDUCATIVO: 1° A 5° Grado secundaria
Institución Educativa Pública		

Anexo 5: Cartas de presentación de la escuela firmadas para el piloto



"Año De La Unidad La Paz Y El Desarrollo"

Los Olivos, 26 de Octubre de 2023

CARTA INV. N°1600 -2023/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Danny Rolando Romero Luna
Director
I.E. Santiago Antúnez de Mayolo

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para las Srtas. **Castillo Cóndor, Dora Alexandra** con DNI 76570133, código de matrícula N° 7002291220 y **Núñez Sifuentes Mithzy** con DNI 74453573, con código de matrícula N° 7002293119 estudiantes de la carrera de psicología, quienes desean realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciadas en Psicología titulado: "Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024". Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Jefe de Escuela Profesional de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

Mg. Danny Rolando Romero Luna
DIRECTOR
UGEL 04 - COMAS

Anexo 6: Cartas de presentación de la escuela firmada para la muestra final



"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Los Olivos, 27 de Febrero de 2024

CARTA N° 039 -2024/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.
DIEGO LARRY CABIESES ESPINOZA
DIRECTOR GENERAL
IE 3055 TUPAC AMARU
AVENIDA JOSÉ PARDO 100- COMAS

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para los estudiantes **CASTILLO CONDOR, DORA ALEXANDRA** con DNI **76570133**, con código de matrícula N° **7002291220** y **NUÑEZ SIFUENTES, MITHZY** con DNI **74453573**, con código de matrícula N° **7002293119** estudiantes de la carrera de psicología del XI ciclo quienes desean realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: **"ACOSO ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE COMAS, 2024"**. Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con la Muestra final obtenida.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, sólo para fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovar los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



Mg. Erika Roxana Estrada Alomia
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte



Diego L. Cabeses Espinoza
DIRECTOR I.E. 3055 TUPAC AMARU
08/03/2024



I.E. 3055 TUPAC AMARU

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia,
y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Lima, 06 de marzo del 2024

Mg. Erika Roxana Estrada Alomía
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte.

Presente:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a su vez hacer de su conocimiento que las estudiantes **CASTILLO CÓNDOR, DORA ALEXANDRA** identificado con **DNI 76570133** y **NUÑEZ SIFUENTES, MITHZY** con **DNI 74453573**, estudiantes de la carrera de psicología del XI ciclo, se le brinda el acceso y las facilidades para que realicen su trabajo de Investigación: para optar el título de licenciados en Psicología titulado: "**ACOSO ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE COMAS, 2024**". Dentro de las aulas, en las horas de tutoría, en el nivel secundario, siendo confidencial y anónima la participación de los estudiantes para dicha investigación.

Sin otro particular, me despido de usted.

Atentamente.



DIEGO LARRY CABIESES ESPINOZA

DNI:

Director

Los Olivos, 13 de Marzo de 2024

CARTA N° 197 -2024/EP/PSI, UCV LIMA-LN

Sr.
JOSÉ MANUEL ACEVEDO LUNA
DIRECTOR GENERAL.
I.E TÉCNICO EXPERIMENTAL JESÚS OBRERO
AV. REPÚBLICA DEL PERÚ 862, COMAS 15311

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización para los estudiantes **CASTILLO CONDOR, DORA ALEXANDRA** con DNI **76570133**, con código de matrícula N° **7002291220** y **NUÑEZ SIFUENTES, MITHZY** con DNI **74453573**, con código de matrícula N° **7002293119** estudiantes de la carrera de psicología del XI ciclo quienes desean realizar su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: **"ACOSO ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE COMAS, 2024"**. Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con la Muestra final obtenida.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, sólo para fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovar los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



Mg. Erika Roxana Estrada Alomia
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte



19/3/2024



I.E. JESUS OBRERO

"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia,
y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"

Lima, 13 de marzo del 2024

Mg. Erika Roxana Estrada Alomia
Coordinadora de la Escuela de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte.

Presente:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a su vez hacer de su conocimiento que las estudiantes **CASTILLO CÓNDOR, DORA ALEXANDRA** identificado con **DNI 76570133** y **NUÑEZ SIFUENTES, MITHZY** con **DNI 74453573**, estudiantes de la carrera de psicología del XI ciclo, se le brinda el acceso y las facilidades para que realicen su trabajo de investigación: para optar el título de licenciados en Psicología titulado: "**ACOSO ESCOLAR Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO DE COMAS, 2024**". Dentro de las aulas, en las horas de tutoría, en el nivel secundario, siendo confidencial y anónima la participación de los estudiantes para dicha investigación.

Sin otro particular, me despido de usted.

Atentamente.



JOSÉ MANUEL ACEVEDO LUNA.

DNI:

Director

Anexo 7: Carta de solicitud de autorización de uso de instrumentos remitido por la Universidad.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

"Año De La Unidad La Paz Y El Desarrollo"

CARTA N° 1589 - 2023/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 25 de octubre de 2023

Autor:

- **Vicente E. Caballo**

Adaptación Peruana: Hugo Martín Noé Grijalva (2014)

Presente. -

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a las Srtas. **Castillo Cóndor, Dora Alexandra** con DNI **76570133** estudiante del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; con código de matrícula N° **7002291220** y **Núñez Sifuentes, Mithzy**, con DNI **74453573** estudiante del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; con código de matrícula N° **7002293119**, quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciada en Psicología titulado: "**Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024**", este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **Cuestionario Multimodal de Interacción (CMIE-IV)**, a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovar le los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Jefe de Escuela Profesional de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

CARTA N° 1590 - 2023/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 25 de Octubre de 2023

Autor:

- **Jakeline G. Herrera Cardozo**

Presente. -

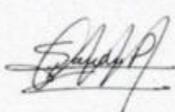
De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a las Srtas. **Castillo Córdor, Dora Alexandra** con **DNI 76570133** estudiante del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; con código de matrícula N° **7002291220** y **Nuñez Sifuentes, Mithzy**, con **DNI 74453573** estudiante del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; con código de matrícula N° **7002293119**, quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciada en Psicología titulado: "**Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024**", este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **Escala de Habilidades Sociales (EHSA)**, a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovar los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca
Jefe de Escuela Profesional de Psicología
Filial Lima - Campus Lima Norte

Anexo 8: Autorización de uso del instrumento Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)

PERMISO DE AUTORIZACIÓN DEL INSTRUMENTO Externo Recibidos x

MITHZY NUNEZ SIFUENTES <mnunezs@ucvvirtual.edu.pe>
para vcaballo

sáb, 28 oct 2023, 20:25

Mediante el presente nos dirigimos a usted para saludarlo, quienes le escribimos, somos estudiantes del pregrado del décimo ciclo de la carrera de psicología de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú. Nuestros nombres son: Dora Alexandra Castillo Córdor y Mithzy Nuñez Sifuentes. Quiénes en esta oportunidad estamos realizando un proyecto de investigación para obtener el grado de Licenciatura en Psicología, por lo que, hemos indagado y estamos interesados en su instrumento: Cuestionario Multimodal Interacción Escolar (CMIE-IV). Por ello, le pedimos su autorización para hacer uso en está presente investigación, que realizaremos. Esperamos su comprensión y contar con su apoyo, gracias de antemano.

1 archivo adjunto • Analizado por Gmail

CARTA DE AUTO...

vcaballo <vcaballo@ugr.es>
para mi

lun, 30 oct 2023, 15:42

Estimados alumnos:

Por medio de la presente tienen mi permiso para utilizar el CMIE-IV en su proyecto de investigación. Aunque supongo que ya tienen el cuestionario, se lo incluyo también en este mensaje así como los ítems que conforman cada factor. Para hallar la puntuación de cada uno de ellos, sólo es necesario sumar la puntuación de los ítems que lo componen.

Un cordial saludo,

Vicente

Autorización de uso del instrumento Escala de Habilidades Sociales (EHSA)

AUTORIZACIÓN DE USO DE INSTRUMENTO Externo Recibidos x

Jakeline Herrera <jakelinehc.hrseb@gmail.com>
para bcc: mi

mié, 6 dic 2023, 15:18

Buenos días estimada

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez responder a la Carta N° 1590 presentada el día 01 de diciembre, indicando que se revisó su solicitud y se otorga la autorización para el uso del instrumento: ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES EHSA construido en 2019, para su investigación: "Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024". Podrá encontrar el manual y normas de interpretación dentro de los anexos del producto de investigación.

Le reitero mis felicitaciones por el estudio de esta variable deseándole muchos éxitos en su investigación.

Saludos cordiales

Lic. Jakeline Gabriela Herrera Cardozo

MITHZY NUNEZ SIFUENTES <mnunezs@ucvvirtual.edu.pe>
para Jakeline

mié, 6 dic 2023, 15:28

Gracias Licenciada.

Anexo 9: Consentimiento informado o asentimiento

Consentimiento Informado (*)

Título de la investigación: “Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024”.

Investigador (a) (es): Castillo Condor, Dora Alexandra y Nuñez Sifuentes Mithzy

Propósito del estudio

Se le invita a participar en la investigación titulada “Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024”, cuyo objetivo es: “Determinar la relación entre acoso escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de comas, 2024”. Esta investigación es desarrollada por estudiantes de pregrado de la carrera profesional de psicología de la Universidad César Vallejo del campus Lima - Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución educativa.

Tras obtener un resultado empírico que asegura y cuantifica la problemática, se pueden establecer estrategias de intervención acorde a las necesidades de la población beneficiaría, ayudando a resolver estos casos de acoso escolar y mejorando las habilidades sociales de los estudiantes que son víctimas de este hecho dentro de las instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: “Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distritode Comas, 2024”.

Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 10 minutos y se realizarán en la hora de Tutoría en el aula de clases correspondiente, de la institución educativa. Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía)

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con las Investigadoras Castillo Cóndor, Dora Alexandra y Nuñez Sifuentes, Mithzy. Email: Dacstillococ@ucvvirtual.edu.pe y mnunezs@ucvvirtual.edu.pe y Docente asesor Dr.Barboza Zelada, Luis Alberto. email: LABARBOZAB@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos:

.....

Fecha y hora:

.....

Consentimiento Informado del Apoderado**

Título de la investigación: “Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024”.

Investigador (a) (es): Castillo Condor, Dora Alexandra y Nuñez Sifuentes Mithzy

Propósito del estudio

Se le invita a participar en la investigación titulada “Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024”, cuyo objetivo es determinar la relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024. Esta investigación es desarrollada por estudiantes de pregrado, de la carrera profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución.

Tras obtener un resultado empírico que asegura y cuantifica la problemática, se pueden establecer estrategias de intervención acorde a las necesidades de la población beneficiaría, tratando de evitar y ayudar casos de acoso escolar y mejorar las habilidades sociales de los estudiantes en instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024.

Procedimiento

Si usted acepta que su hijo participe y su hijo decide participar en esta investigación (enumerar los procedimientos del estudio):

Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerá datos personales y algunas preguntas sobre la investigación:

Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 10 minutos y se realizará en la hora de Tutoría en el aula de clases correspondiente, de la institución.

Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía)

Su hijo puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

La participación de su hijo en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su hijo tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su hijo es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con las Investigadoras Castillo Cóndor, Dora Alexandra y Nuñez Sifuentes, Mithzy. Email: Dacstillococ@ucvvirtual.edu.pe y mnunezs@ucvvirtual.edu.pe y Docente asesor Dr. Barboza Zelada, Luis Alberto. email: LABARBOZAB@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo participe en la investigación.

Nombre y apellidos:

.....

Fecha y hora:

.....

Asentimiento Informado

Título de la investigación: “Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024”.

Investigador (a) (es): Castillo Condor, Dora Alexandra y Nuñez Sifuentes Mithzy

Propósito del estudio

Se le invita a participar en la investigación titulada “Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024”, cuyo objetivo es determinar la relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024. Esta investigación es desarrollada por estudiantes de pregrado, de la carrera profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución.

Tras obtener un resultado empírico que asegura y cuantifica la problemática, se pueden establecer estrategias de intervención acorde a las necesidades de la población beneficiaría, tratando de evitar y ayudar casos de acoso escolar y mejorar las habilidades sociales de los estudiantes en instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerá datos personales y algunas preguntas sobre la investigación Titulada: “Acoso escolar y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2024”.
2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 10 minutos y se realizará en la hora de Tutoría en el aula de clases correspondiente, de la institución.

Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía)

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea

participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia) Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institucional término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con las Investigadoras Castillo Cóndor, Dora Alexandra y Nuñez Sifuentes, Mithzy. Email: Dacstillococ@ucvvirtual.edu.pe y mnunezs@ucvvirtual.edu.pe y Docente asesor Dr. Barboza Zelada, Luis Alberto. email: LABARBOZAB@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos:

.....

Fecha y hora:

.....

Anexo 10: Resultados del piloto

Tabla 11.

Análisis de Confiabilidad por Consistencia Interna de la Escala de Acoso Escolar (n=150)

Variable y dimensiones	Alfa (α)	Omega (ω)	N° de ítems
Escala total	.904	.921	36
Comportamientos intimidatorios	.843	.842	10
Victimización recibida	.801	.797	8
Acoso extremo/ciberacoso	.847	.845	8
Observador activo	.773	.778	6
Observador pasivo	.727	.700	4

Los datos en la tabla 11 señalan que los coeficientes alfa y omega superan el valor de .70, lo cual garantiza una consistencia interna adecuada del instrumento y sus dimensiones (Kalkbrenner, 2021).

Tabla 12

Análisis de Confiabilidad por Consistencia Interna de la Escala de Habilidades Sociales (n=150)

Variable y dimensiones	Alfa (α)	Omega (ω)	N° de ítems
Escala Total	.980	.980	19
Conductual	.929	.930	4
Cognitivo	.960	.962	10
Fisiológico	.921	.922	5

Los datos en la tabla 12 revelan que los coeficientes alfa y omega superan el umbral de .70, lo cual garantiza una consistencia interna adecuada del instrumento para la escala total y las dimensiones (Kalkbrenner, 2021).

Tabla 13*Análisis Estadístico de los ítems de la Escala de Acoso Escolar (n=150)*

Dimensiones	Ítems	M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	Aceptable
Comportamientos intimidatorios	2	1.45	0.58	0.84	-0.27	.36	.85	Sí
	5	1.60	0.81	1.34	1.36	.57	.44	Sí
	9	1.79	0.83	1.16	1.27	.58	.46	Sí
	13	1.49	0.78	1.71	2.61	.70	.65	Sí
	16	1.64	0.75	1.10	1.08	.66	.56	Sí
	23	1.60	0.68	0.70	-0.60	.68	.62	Sí
	25	1.55	0.74	1.37	1.73	.62	.51	Sí
	28	1.36	0.65	1.91	3.53	.45	.54	Sí
	30	1.47	0.68	1.42	1.74	.58	.47	Sí
Victimización recibida	33	1.44	0.68	1.53	2.03	.63	.55	Sí
	1	1.88	0.75	0.59	0.17	.44	.52	Sí
	7	2.12	0.88	0.48	-0.39	.43	.59	Sí
	11	1.43	0.66	1.86	4.39	.60	.51	Sí
	15	1.85	0.90	0.76	-0.29	.65	.73	Sí
	17	1.61	0.80	1.30	1.30	.52	.42	Sí
	20	1.64	0.85	1.32	1.17	.56	.59	Sí
	29	1.67	0.83	1.14	0.70	.69	.75	Sí
35	1.67	0.88	1.34	1.18	.55	.67	Sí	
Acoso extremo/ciberacoso	4	1.28	0.69	2.63	6.42	.62	.73	Sí
	10	1.28	0.65	2.71	7.67	.57	.72	Sí
	12	1.19	0.56	3.31	11.16	.67	.81	Sí
	18	1.36	0.69	2.17	4.76	.59	.72	Sí
	22	1.39	0.75	1.97	3.16	.59	.61	Sí
	27	1.31	0.72	2.42	5.15	.73	.79	Sí
	31	1.27	0.66	2.77	7.50	.73	.67	Sí
32	1.15	0.48	4.04	18.46	.69	.60	Sí	
Observador activo	3	1.97	0.94	0.85	-0.04	.63	.58	Sí
	19	2.15	1.00	0.63	-0.57	.61	.55	Sí
	21	2.33	0.93	0.50	-0.56	.50	.41	Sí
	24	2.07	1.04	0.74	-0.58	.73	.70	Sí
	26	2.11	0.99	0.63	-0.58	.74	.71	Sí
	36	2.08	0.91	0.83	0.12	.54	.46	Sí

	6	1.75	0.86	1.18	1.03	.58	.61	Sí
Observador pasivo	8	1.53	0.68	1.18	1.20	.57	.58	Sí
	14	1.80	0.87	1.16	1.01	.63	.66	Sí
	34	1.52	0.76	1.64	2.70	.52	.53	Sí

Nota: M: Media; DE: Desviación estándar; g1: coeficiente de asimetría de Fisher; g2: coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de homogeneidad corregida; h2: comunalidad

Los datos presentados en la tabla 13 indican que los ítems presentan valores de asimetría y curtosis que se encuentran en un rango aceptable de +/-1.5, lo que sugiere una distribución aproximadamente normal, exceptuando los ítems 4, 10, 11, 12, 13, 18, 22, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33 y 34 (Pérez y Medrano, 2010). A su vez, se identificaron valores de IHC y comunalidades mayores a .30 que denotan una correlación significativa entre los elementos y una varianza explicada satisfactoria, respectivamente (De los Santos-Roig y Pérez, 2014; Lloret-Segura et al., 2014). Estos hallazgos afirman que todos los ítems poseen atributos apropiados para su implementación en los siguientes análisis.

Tabla 14.

Análisis de Confiabilidad por Consistencia Interna de la Escala de Habilidades Sociales (n=150)

Dimensiones	Ítems	M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	Aceptable
Conductual	3	2.66	1.11	-0.22	-1.30	0.83	0.82	Sí
	7	2.76	1.20	-0.35	-1.44	0.84	0.83	Sí
	10	2.55	1.14	-0.13	-1.40	0.88	0.88	Sí
	11	2.76	1.14	-0.40	-1.25	0.79	0.77	Sí
Cognitivo	1	2.56	1.25	-0.05	-1.64	0.88	0.82	Sí
	2	2.69	1.10	-0.18	-1.32	0.86	0.79	Sí
	4	2.71	1.13	-0.24	-1.33	0.83	0.74	Sí
	6	2.74	1.17	-0.35	-1.36	0.84	0.75	Sí
	8	2.61	1.20	-0.18	-1.51	0.84	0.76	Sí
	12	2.85	1.03	-0.51	-0.86	0.78	0.67	Sí
	13	2.79	1.11	-0.45	-1.15	0.82	0.74	Sí
	15	2.71	1.07	-0.20	-1.23	0.74	0.62	Sí

	17	2.75	1.09	-0.35	-1.18	0.81	0.71	Sí
	18	2.63	1.15	-0.21	-1.39	0.87	0.80	Sí
	5	2.62	1.13	-0.20	-1.34	0.79	0.75	Sí
	9	2.65	1.21	-0.19	-1.53	0.82	0.79	Sí
Fisiológico	14	2.72	1.12	-0.26	-1.32	0.77	0.73	Sí
	16	2.77	1.09	-0.42	-1.10	0.81	0.78	Sí
	19	2.57	1.10	-0.09	-1.29	0.79	0.75	Sí

Nota: M: Media; DE: Desviación estándar; g¹: coeficiente de asimetría de Fisher; g²: coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de homogeneidad corregida; h²: comunalidad

Los datos presentados en la tabla 14 indican que los ítems tienen valores de asimetría y curtosis se encuentran en un rango aceptable de +/-1.5, lo que sugiere una distribución cercana a la normal, exceptuando los ítems 1 y 8 (Pérez y Medrano, 2010). Además, se identificaron valores de IHC y comunalidades superiores a .30 que denotan una correlación significativa entre los elementos y una varianza explicativa satisfactoria, respectivamente (De los Santos-Roig y Pérez, 2014; Lloret-Segura et al., 2014). En virtud de estos hallazgos, se afirma que los ítems poseen atributos suficientes para su implementación en los próximos análisis.

Tabla 15

Análisis comparativo de acoso escolar según el sexo

Variable	Mujeres		Hombres		U	p	g
	Mdn	Rango	Mdn	Rango			
Acoso escolar	63.5	99	57.0	76	2460.0	.200	.122

Nota: Mdn=Mediana; U=U de Mann Whitney; p=nivel de significancia; g=g de Hedges

En la tabla 15 se observa que la puntuación del grupo de mujeres (Mdn=63.5; Rango=99) fue ligeramente superior al de los hombres (Mdn=57.0; Rango=76) concerniente al nivel de acoso escolar; asimismo, el p valor reportado al estar por encima de .05 representa que no existen diferencias estadísticas entre ambos grupos (Quispe et al., 2019). Por otro lado, el tamaño del efecto, tras ser analizado

se determinó que era pequeño ($g=.122$), lo que es indicativo que tanto los hombres y las mujeres tienen la misma probabilidad de padecer acoso escolar (Domínguez, 2018)

Tabla 16

Análisis comparativo de las habilidades sociales según el sexo

Variable	Mujeres		Hombres		U	p	g
	Mdn	Rango	Mdn	Rango			
Habilidades sociales	55.5	57	57.5	56	2722.0	.770	.028

Nota: Mdn=Mediana; U=U de Mann Whitney; p=nivel de significancia; g=g de Hedges

En la tabla 16 se observa que la puntuación del grupo de hombres (Mdn=57.5; Rango=56) fue ligeramente superior al de las mujeres (Mdn=55.5; Rango=57) concerniente al nivel de habilidades sociales; asimismo, el p valor reportado al estar por encima de .05 representa que no existen diferencias estadísticas entre ambos grupos (Quispe et al., 2019). Por otro lado, el tamaño del efecto, tras ser analizado se determinó que era pequeño ($g=.028$), lo que es indicativo que la diferencia en habilidades sociales entre hombres y mujeres es pequeña y puede no ser muy significativa en términos prácticos (Domínguez, 2018).

Tabla 17

Análisis comparativo de acoso escolar según la edad

Variable	13 años		14 años		15 años		16 años		17 años		K-W	p	g
	Mdn	Rango											
Acoso escolar	71.0	0	60.0	42	63.0	99	57.0	49	64.5	21	1.03	.905	.007

Nota: Mdn=Mediana; K-W=U de Kruskal-Wallis; p=nivel de significancia; g=g de Hedges

En la tabla 17 se observa que las puntuaciones obtenidas de la comparación por grupos, no se observó diferencias en el acoso escolar con relación a la edad de los participantes, debido a que el nivel de significancia obtenido fue superior a .05. Lo cual también puede verificarse al observar que los puntajes de cada una de las edades, al no evidenciar una marcada diferencia entre sí; siendo el grupo de 13 años quienes tuvieron el mayor puntaje (Mdn=71.0; Rango=0). Por otro lado, el tamaño del efecto fue pequeño, lo que es indicativo que la edad afecta de forma una nula o mínima sobre el acoso escolar (Cohen, 1988).

Tabla 18

Análisis de Validez de Estructura Interna de la Escala de Acoso Escolar (n=150)

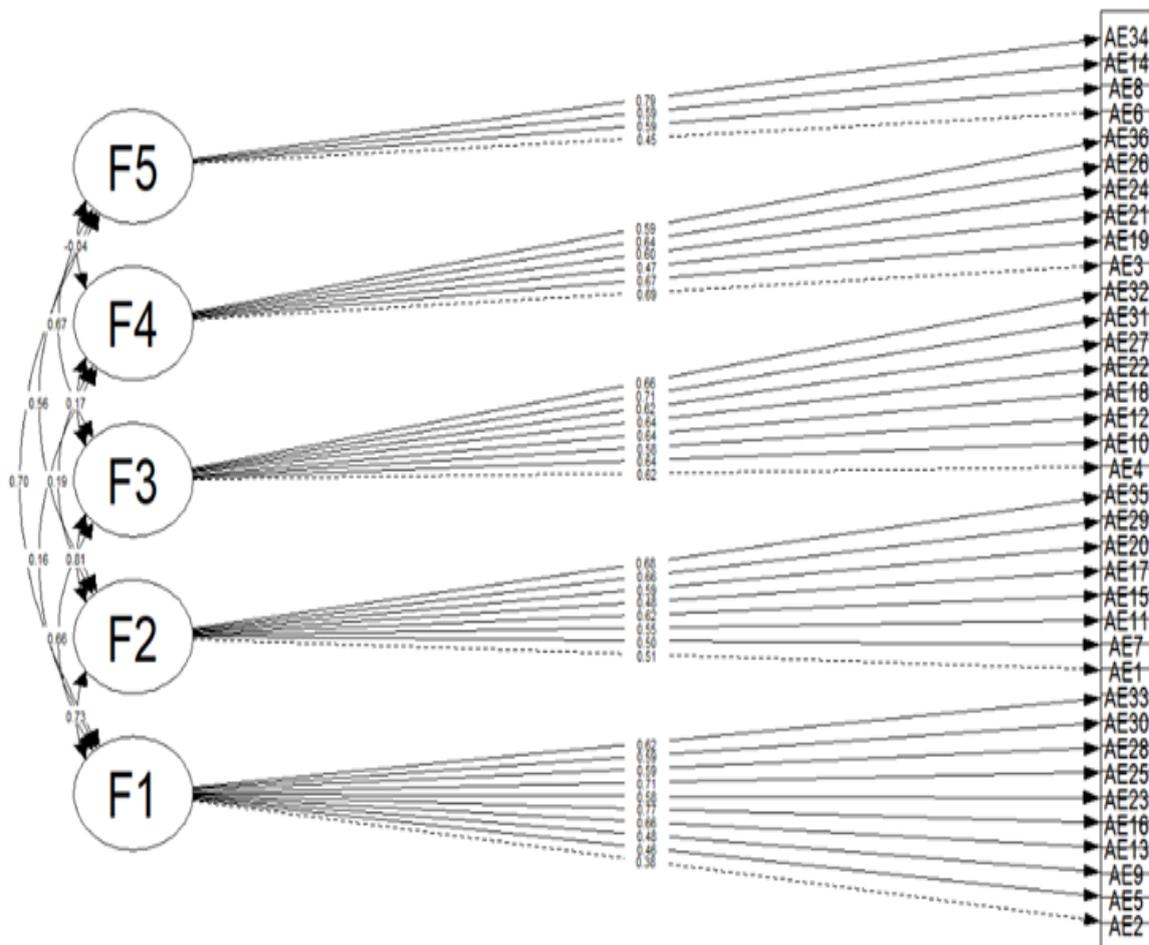
	X ² /gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo original	1.03	.996	.995	.013	.078

Nota: X²/gl: chi cuadrado sobre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

En la tabla 18 el análisis factorial confirmatorio del modelo de cinco factores se llevó a cabo en virtud de la estructura original del instrumento. Se trabajó con el estimador Mínimos Cuadrados No Ponderados (ULS) por contar con datos ordinales y una muestra inferior a 200 casos (Morata-Ramírez et al., 2015). Se observaron índices estadísticos que cumplen con los criterios de adecuación para la bondad de ajuste: X²/gl es menor que 3, el CFI supera el valor de .90, el TLI también es superior a .90, el RMSEA es igual o inferior a .08 y SRMR menor a .08 ((Cho et al., 2020; Escobedo et al., 2016; Rojas-Torres, 2020).

Figura 1.

Gráfico de senderos del AFC de la Escala de Acoso Escolar (n=150)



La figura 1 muestra que los valores obtenidos en el AFC para las cargas factoriales son mayores a .30, lo que se considera adecuado (Lloret-Segura et al., 2014).

Tabla 19.

Análisis de Validez de Estructura Interna de la Escala de Habilidades Sociales (n=150)

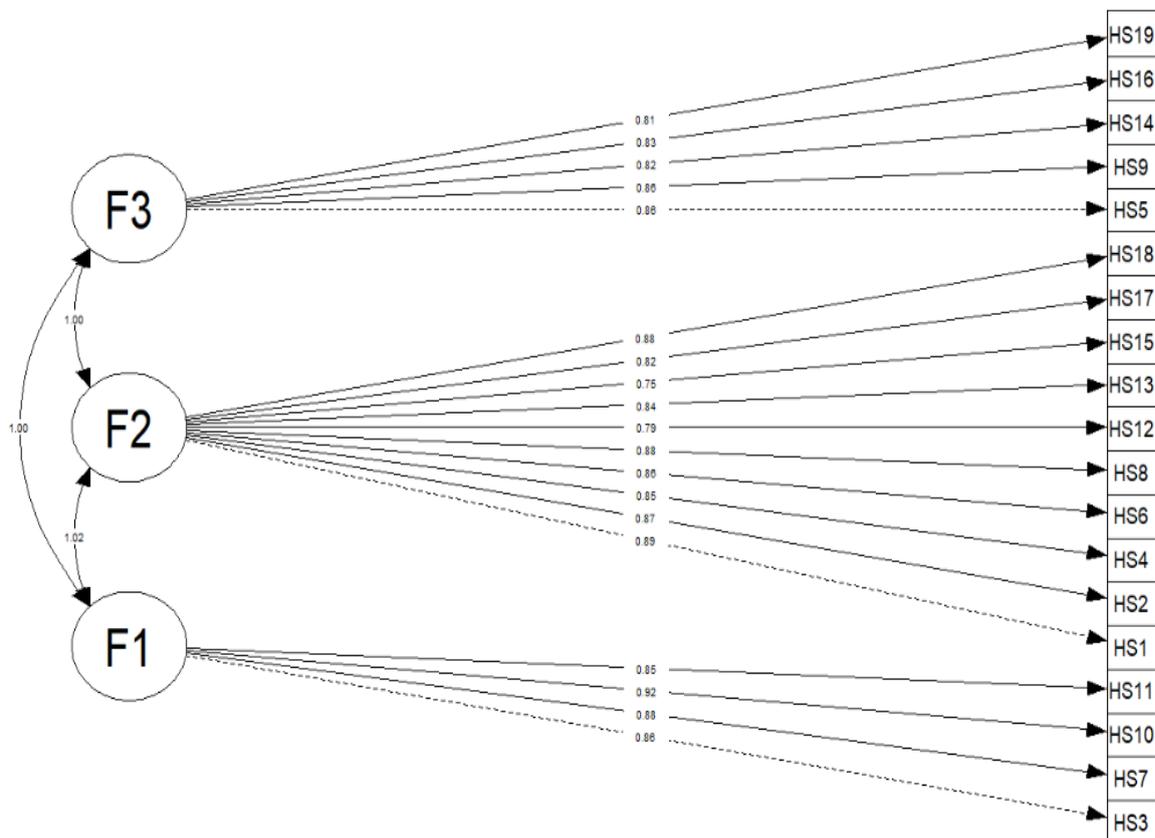
	X ² /gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo original	1.18	1.00	1.00	.000	.045

Nota: X²/gl: chi cuadrado sobre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

En la tabla 19 el análisis factorial confirmatorio del modelo de tres factores se llevó a cabo en virtud de la estructura original del instrumento. Se empleó el método de estimación de Mínimos Cuadrados No Ponderados (ULS) debido a la naturaleza ordinal de los datos y al tamaño de la muestra, que no superaba los 200 casos, (Morata-Ramírez et al., 2015). Se observaron índices estadísticos que cumplen con los criterios de adecuación para la bondad de ajuste: X^2/gf es menor que 3, el CFI supera el valor de .90, el TLI también es superior a .90 y el RMSEA y SRMR es igual o inferior a .08 (Cho et al., 2020; Escobedo et al., 2016; Rojas-Torres, 2020).

Figura 2.

Gráfico de senderos del AFC de la Escala de Habilidades Sociales (n=150)



La figura 2 muestra que los valores obtenidos en el AFC para las cargas factoriales fueron superior a .30, lo que se considera adecuado (Lloret-Segura et al., 2014).

Tabla 20

Percentiles originales del Cuestionario Multimodal de interacción (CMIE.IV)

Total, de nivel de Acoso Escolar	
Alto	79 -144
Medio	59 - 79
Bajo	76 - 57

Tabla 21

Percentiles originales de la Escala de Habilidades Sociales

Total, de nivel de Habilidades Sociales	
Superior	82 - 90.
Alto	73 - 81
Bajo	54 - 62
Inferior	53

Anexo 12: Escaneo de criterio de los jueces

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)". La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

Nombre del juez:	Pamela Zavala Barrueto		
Grado profesional:	Maestría <input checked="" type="checkbox"/> (x)	Doctor	()
Área de formación académica:	Clínica (x)	Social	()
	Educativa <input checked="" type="checkbox"/> (x)	Organizacional	(x)
Áreas de experiencia profesional:	Clínica – Organizacional		
Institución donde labora:	DLN		
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años <input checked="" type="checkbox"/> (x)	Más de 5 años	<input checked="" type="checkbox"/> (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado. Habilidades Gerenciales		

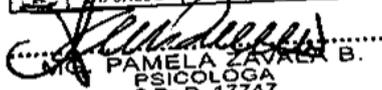


2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)
Autora:	Vicente E. Caballo, Martha Caldero, Benito Arias, Isabel C. Salazar y María J. Irurtia. (2012)
Procedencia:	Española
Administración:	Individual o colectivo.
Tiempo de aplicación:	No especificado
Ámbito de aplicación:	Educativo y clínico



PAMELA ZAVALA B.
PSICÓLOGA
C.P.S.P. 17747
Firma del evaluador

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)". La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

6. Datos generales del juez

Nombre del juez:	María Odolinda Rivera Salazar	
Grado profesional:	Maestría <input checked="" type="checkbox"/> ()	Doctor (x)
Área de formación académica:	Clínica (x)	Social ()
	Educativa (x)	Organizacional (x)
Áreas de experiencia profesional:	Investigación	
Institución donde labora:	UCV	
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años <input type="checkbox"/> ()	Más de 5 años <input checked="" type="checkbox"/> (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado. Ideación suicida: Un análisis de los factores psicosociales en adolescentes, 2022	



7. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

8. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)
Autora:	Vicente E. Caballo, Martha Caldero, Benito Arias, Isabel C. Salazar y María J. Inurria. (2012)
Procedencia:	Española
Administración:	Individual o colectivo.
Tiempo de aplicación:	No especificado
Ámbito de aplicación:	Educativo y clínico



María O. Rivera Salazar
 Psicóloga
 FIRME del Evaluador
 C.R.S.P. 19148

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)". La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

11. Datos generales del juez

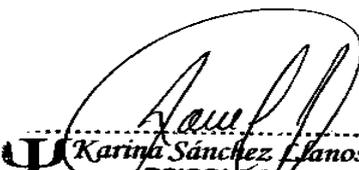
Nombre del juez:	Karina Paola Sánchez Llanos	
Grado profesional:	Maestría <input checked="" type="checkbox"/> ()	Doctor (x)
Área de formación académica:	Clinica ()	Social ()
	Educativa (x)	Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Área Educativa	
Institución donde labora:	UCV	
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años <input type="checkbox"/> () Más de 5 años <input checked="" type="checkbox"/> (X)	
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.	

12. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

13. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)
Autora:	Vicente E. Caballo, Martha Caldero, Benito Arias, Isabel C. Salazar y María J. Irujia. (2012)
Procedencia:	Española
Administración:	Individual o colectivo.
Tiempo de aplicación:	No especificado
Ámbito de aplicación:	Educativo y clínico



Karina Sánchez Llanos
PSICÓLOGA
GPSP 23840
Firma del evaluador

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)". La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

16. Datos generales del juez

Nombre del juez:	María Milagros Cubas Peti	
Grado profesional:	Maestría (x)	Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Educativa (x)	Social () Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Docencia Universitaria / Psicología	
Institución donde labora:	UCV	
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (x)	
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.	

17. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

18. Datos de la escala

Nombre de la Prueba:	Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)
Autora:	Vicente E. Caballo, Martha Caldero, Benito Arias, Isabel C. Salazar y María J. Inurria. (2012)
Procedencia:	Española
Administración:	Individual o colectivo.
Tiempo de aplicación:	No especificado
Ámbito de aplicación:	Educativo y clínico


Lic. Milagros Cubas Peti
PSICÓLOGA
C.R.P. 21035
Firma del evaluador

Tabla 22***Jueces expertos***

JUEZ	NOMBRE	GRADO	CARGO
1	Pamela Zavala Barrueto C.Ps.P. 17747	Magister	"Docente universitario de la Universidad César Vallejo"
2	María Odolinda Rivera Salazar C.Ps.P. 15148	Doctora	"Docente universitario de la Universidad César Vallejo"
3	Karina Paola Sánchez Llanos C.Ps.P. 23810	Doctora	"Docente universitario de la Universidad César Vallejo"
4	María Milagros Cubas Peti C.Ps.P. 21036	Maestría	"Docente universitario de la Universidad César Vallejo"

Criterios para elección de jueces expertos

1. Ser psicólogo habilitado
2. Ser Magister y/o Doctor
3. Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar)
4. Experiencia en intervención en casos de violencia (educativo y/o clínico)

Perfiles

- Pamela Zavala Barrueto (C.Ps.P. 17747)

CRITERIOS	SI	NO
Ser psicólogo habilitado	X	
Ser Magister y/o Doctor	X	
Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar)	X	
Experiencia en intervención en casos de violencia (educativo y/o clínico)	X	

- María Odolinda Rivera Salazar (C.Ps. P 15148)

CRITERIOS	SI	NO
Ser psicólogo habilitado	X	
Ser Magister y/o Doctor	X	
Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar)	X	
Experiencia en intervención en casos de violencia (educativo y/o clínico)	X	

- Karina Paola Sánchez Llanos (C.Ps.P. 23810)

CRITERIOS	SI	NO
Ser psicólogo habilitado	X	
Ser Magister y/o Doctor	X	
Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar)	X	
Experiencia en intervención en casos de violencia (educativo y/o clínico)	X	

- María Milagros Cubas Peti (C.Ps.P 21036)

CRITERIOS	SI	NO
Ser psicólogo habilitado	X	
Ser Magister y/o Doctor	X	
Experiencia en docencia universitaria (interacción con población a estudiar)	X	
Experiencia en intervención en casos de violencia (educativo y/o clínico)	X	

Anexo 13: Sintaxis del programa usado o códigos de R Studio

(Dependiendodel programa usado y a criterio del asesor)

```
#Libs
```

```
library(psych) #Datos descriptivos y m?s
```

```
library(dplyr) #Funci?n %>%
```

```
library(lavaan)#AFC
```

```
library(semTools)#Invarianza
```

```
library(semPlot)#graficos de aFC
```

```
#Ruta
```

```
da=BasePiloto
```

Análisis Factorial Confirmatorio de Acoso Escolar

```
My_model<-
```

```
'F1=~AE2+AE5+AE9+AE13+AE16+AE23+AE25+AE28+AE30+AE33
```

```
F2=~AE1+AE7+AE11+AE15+AE17+AE20+AE29+AE35
```

```
F3=~AE4+AE10+AE12+AE18+AE22+AE27+AE31+AE32
```

```
F4=~AE3+AE19+AE21+AE24+AE26+AE36
```

```
F5=~AE6+AE8+AE14+AE34'
```

```
fit<-cfa(model = My_model, data = da, ordered=FALSE, estimator="ULS")
```

```
summary(fit, fit.measures = TRUE, standardized=T)
```

```
fitMeasures(fit, c("cfi", "nfi", "tli", "agfi", "gfi", "nfi", "rmsea", "srmr"))
```

```
semPaths(fit, whatLabels="std",
```

```
  style = "lisrel", layout = "tree3",
```

```
  intercepts = FALSE, residuals = FALSE, thresholds = FALSE,
```

```
  rotation = 2, sizeMan = 3,sizeLat = 7, shapeMan = "rectangle", shapeLat =
```

```
"circle",
```

```
  edge.color = "black", nDigits = 2, edge.label.cex = 0.6, label.prop=2)
```

```
modindices(fit,sort=TRUE, maximum.number = 20)
```

Análisis Factorial Confirmatorio de Habilidades Sociales

```
My_model<-'F1=~HS3+HS7+HS10+HS11
```

```
F2=~HS1+HS2+HS4+HS6+HS8+HS12+HS13+HS15+HS17+HS18
```

```
F3=~HS5+HS9+HS14+HS16+HS19'fit<-cfa(model = My_model, data = da,
```

```
ordered=FALSE, estimator="ULS")
```

```
summary(fit, fit.measures = TRUE, standardized=T)
fitMeasures(fit, c("cfi", "nfi", "tli", "agfi", "gfi", "nfi", "rmsea", "srmr"))
semPaths(fit, whatLabels="std",
  style = "lisrel", layout = "tree3",
  intercepts = FALSE, residuals = FALSE, thresholds = FALSE,
  rotation = 2, sizeMan = 3, sizeLat = 7, shapeMan = "rectangle", shapeLat =
"circle",
  edge.color = "black", nDigits = 2, edge.label.cex = 0.6, label.prop=2)
modindices(fit, sort=TRUE, maximum.number = 20)
fiabilidad<-reliability(fit, return.total = TRUE)
fiabilidad
```

Sintaxis de resultados con muestra final

```
EXAMINE VARIABLES=AETotal AeFactor1 AeFactor2 AeFactor3 AeFactor4 AeFactor5  
HSTotal HSFactor1 HSFactor2 HSFactor3
```

```
/PLOT NPLOT
```

```
/STATISTICS DESCRIPTIVES
```

```
/CINTERVAL 95
```

```
/MISSING LISTWISE
```

```
/NOTOTAL.
```

```
NONPAR CORR
```

```
/VARIABLES=AETotal HSTotal
```

```
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
```

```
/MISSING=PAIRWISE
```

```
NONPAR CORR
```

```
/VARIABLES=AETotal HSFactor1 HSFactor2 HSFactor3
```

```
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
```

```
/MISSING=PAIRWISE
```

```
NONPAR CORR
```

```
/VARIABLES=HSTotal AeFactor1 AeFactor2 AeFactor3 AeFactor4 AeFactor5
```

```
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
```

```
/MISSING=PAIRWISE
```

```
NPAR TESTS
```

```
/M-W= AETotal HSTotal BY Sexo(1 2)
```

```
/MISSING ANALYSIS.
```

```
NPAR TESTS
```

```
/K-W=AETotal HSTotal BY EdadGrupo(1 3)
```

```
/MISSING ANALYSIS
```

```
NPAR TESTS
```

```
/K-W=AETotal HSTotal BY Grado(1 5)
```

```
/MISSING ANALYSIS.
```

Anexo 14: Evidencia de aprobación del curso de conducta responsable de investigación



CASTILLO CONDOR DORA ALEXANDRA



Fecha de última actualización: 07-09-2023

ORCID

id 0000-0002-4004-4986



Conducta
Responsable en
Investigación

Fecha: 02/11/2023

https://ctivitae.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=353398



NUÑEZ SIFUENTES MITHZY



Fecha de última actualización: 06-09-2023

ORCID

0000-0003-3936-1842



Conducta
Responsable en
Investigación

Fecha: 02/11/2023

https://ctivitae.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=353401