

Innovación psicológica:

Salud, educación y cultura



Editores:

Manuel Ernesto Riaño Garzón • Javier Leonardo Torrado Rodríguez
Edgar Alexis Díaz Camargo • Jhon Franklin Espinosa Castro

 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Res. 23095. del MEN

Innovación psicológica: Salud, educación y cultura

Editores:

Manuel Ernesto Riaño Garzón · Javier Leonardo Torrado Rodríguez
Édgar Alexis Díaz Camargo · Jhon Franklin Espinosa Castro

**INNOVACIÓN PSICOLÓGICA:
SALUD, EDUCACIÓN Y CULTURA**

©Manuel Ernesto Riaño Garzón - Javier Leonardo Torrado Rodríguez - Edgar Alexis Díaz Camargo - Dolly Enith Vargas Martínez - William Alejandro Jiménez Jiménez - Juan Manuel Durán Rodríguez - Vicente Enrique Caballo Manrique - Gladys Patricia Rosero Reyes - Diego Andrés Rivera Porras - Karina Yurley Mora Wilches - Diana Milena Forero Montañez - María Judith Bautista Sandoval - Andrea Isabel Bacca Vega - Jair Eduardo Márquez González - Marlen Karina Fernández Delgado - Nidia Johanna Bonilla Cruz - Mónica Valeria Orellano Tuta - Oriana Marcela Chacón Lizarazo - Vilma Merchán Morales - María Cristina Quijano Martínez - Katherine Díaz Upegui - Natalia Cadavid Ruiz - Sebastián Jiménez Jiménez - Ana Karina Álvarez Rozo - Karla Daniela Castro Ortiz - Elisa Viviana Loaiza Díaz - Jeimy Tatiana Salas Rolón - Andrea Estefanía Carrillo Boada - Yensi Roxanna Torres Mantilla - Yeison Vaca Sánchez - Erika Marcela Correa Castellanos - Valmore Bermúdez Pirela - Yudy Karina Chaparro Suárez - Sergio Humberto Barbosa Granados - Lina María Ospina Rodríguez - Heidy Ramírez Casas - Carolina Rozo Celis - María Fernanda Alarcón Carvajal - Yessica Georney Montes Serrano - Ismael Alejandro Bejarano Caicedo - Astrid Carolina Cárdenas Uribe - Marlyn Vanessa Quintero Villamizar - Dahyanna Scarley Rosas Riveros

Editores: Manuel Ernesto Riaño Garzón - Javier Leonardo Torrado Rodríguez - Edgar Alexis Díaz Camargo - Jhon Franklin Espinosa Castro

**Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; Administración de Negocios;
Departamento de Ciencias Sociales y Humanas**

Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales

Director: Marly Johana Bahamón Muñeton

Grupo de Investigación Sinapsis Educativa y Social

Director: Marbel Lucia Gravini Donado

Grupo de Investigación Altos Estudios de Frontera (ALEF)

Director: Rina Mazuera Arias

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Septiembre de 2017

Evaluación de propuesta de obra: Diciembre de 2017

Evaluación de contenidos: Enero de 2018

Correcciones de autor: Abril de 2018

Aprobación: Mayo de 2018

Innovación psicológica:

Salud, educación y cultura

Editores:

Manuel Ernesto Riaño Garzón - Javier Leonardo Torrado Rodríguez
Édgar Alexis Díaz Camargo - Jhon Franklin Espinosa Castro

Manuel Ernesto Riaño Garzón, Javier Leonardo Torrado Rodríguez, Édgar Alexis Díaz Camargo
Dolly Enith Vargas Martínez, William Alejandro Jiménez Jiménez, Juan Manuel Durán Rodríguez
Vicente Enrique Caballo Manrique, Gladys Patricia Rosero Reyes, Diego Andrés Rivera Porras
Karina Yurley Mora Wilches, Diana Milena Forero Montañez, María Judith Bautista Sandoval
Andrea Isabel Bacca Vega, Jair Eduardo Márquez González, Marlen Karina Fernández Delgado
Nidia Johanna Bonilla Cruz, Mónica Valeria Orellano Tuta, Oriana Marcela Chacón Lizarazo
Vilma Merchán Morales, María Cristina Quijano Martínez, Katherine Díaz Upegui
Natalia Cadavid Ruiz, Sebastián Jiménez Jiménez, Ana Karina Álvarez Rozo, Karla Daniela Castro Ortiz
Elisa Viviana Loaiza Díaz, Jeimy Tatiana Salas Rolón, Andrea Estefanía Carrillo Boda
Yensi Roxanna Torres Mantilla, Yeison Vaca Sánchez, Erika Marcela Correa Castellanos
Valmore Bermúdez Pirela, Yudy Karina Chaparro Suárez, Sergio Humberto Barbosa Granados
Lina María Ospina Rodríguez, Heidi Ramírez Casas, Carolina Rozo Celis, María Fernanda Alarcón Carvajal
Yessica Georney Montes Serrano, Ismael Alejandro Bejarano Caicedo, Astrid Carolina Cárdenas Uribe
Marlyn Vanessa Quintero Villamizar, Dahyanna Scarley Rosas Riveros

 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Res. 23095 del MEN

Innovación psicológica: salud, educación y cultura / editores Manuel Ernesto Riaño Garzón [y otros 3]; Dolly Enith Vargas Martínez [y otros 41] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

388 p. ; 17x24 cm.

ISBN: 978-958-5430-83-9

1. Psicología del aprendizaje – Investigaciones 2. Adolescencia – Aspectos sociales 3. Neuropsicología – investigaciones 4. Trastornos del aprendizaje – Investigaciones 5. Deportistas – Síndromes de Burnout I. Riaño Garzón, Manuel Ernesto, editor II. Torrado Rodríguez, Javier Leonardo, editor III. Díaz Camargo, Édgar Alexis, editor IV. Espinosa Castro, Jhon Franklin, editor V. Vargas Martínez, Dolly Enith VI. Jiménez Jiménez, William Alejandro VII. Durán Rodríguez, Juan Manuel VIII. Caballo Manrique, Vicente Enrique IX. Rosero Reyes, Gladys Patricia X. Rivera Porras, Diego Andrés XI. Mora Wilches, Karina Yurley XII. Forero Montañez, Diana Milena XIII. Bautista Sandoval, María Judith XIV. Bacca Vega, Andrea Isabel XV. Márquez González, Jair Eduardo XVI. Fernández Delgado, Marlen Karina XVII. Bonilla Cruz, Nidia Johanna XVIII. Orellano Tuta, Mónica Valeria XIX. Chacón Lizarazo, Oriana Marcela XX. Merchán Morales, Vilma XXI. Quijano Martínez, María Cristina XXII. Díaz Upegui, Katherine XXIII. Cadavid Ruiz, Natalia XXIV. Jiménez Jiménez, Sebastián XXV. Alvarez Rozo, Ana Karina XXVI. Castro Ortiz, Karla Daniela XXVII. Loaiza Díaz, Elisa Viviana XXVIII. Salas Rolón, Jeimy Tatiana XXIX. Carrillo Boada, Andrea Estefanía XXX. Torres Mantilla, Yensi Roxanna XXXI. Vaca Sánchez, Yeison XXXII. Correa Castellanos, Erika Marcela XXXIII. Chacón Lizarazo, Oriana Marcela XXXIV. Bermúdez Pirela, Valmore XXXV. Chaparro Suárez, Yudy Karina XXXVI. Barbosa Granados, Sergio Humberto XXXVII. Ospina Rodríguez, Lina María XXXVIII. Ramírez Casas, Heidy XXXIX. Rozo Celis, Carolina XL. Alarcón Carvajal, María Fernanda XLI. Montes Serrano, Yessica Georney XLII. Bejarano Caicedo, Ismael Alejandro XLIII. Cárdenas Uribe, Astrid Carolina XLIV. Quintero Villamizar, Marlyn Vanessa XLV. Rosas Riveros, Dahyanna Scarley XLVI. Tit.

150 1584 2017 SCDD 21 ed.

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Julio de 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, É. A., Vargas Martínez, D. E., Jiménez Jiménez, W. A., Durán Rodríguez, J. M.,... Rosero Reyes, G. P. (2018). *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Innovación psicológica:

Salud, educación y cultura

Editores:

Manuel Ernesto Riaño Garzón - Javier Leonardo Torrado Rodríguez
Édgar Alexis Díaz Camargo - Jhon Franklin Espinosa Castro

Manuel Ernesto Riaño Garzón, Javier Leonardo Torrado Rodríguez, Édgar Alexis Díaz Camargo
Dolly Enith Vargas Martínez, William Alejandro Jiménez Jiménez, Juan Manuel Durán Rodríguez
Vicente Enrique Caballo Manrique, Gladys Patricia Rosero Reyes, Diego Andrés Rivera Porras
Karina Yurley Mora Wilches, Diana Milena Forero Montañez, María Judith Bautista Sandoval
Andrea Isabel Bacca Vega, Jair Eduardo Márquez González, Marlen Karina Fernández Delgado
Nidia Johanna Bonilla Cruz, Mónica Valeria Orellano Tuta, Oriana Marcela Chacón Lizarazo
Vilma Merchán Morales, María Cristina Quijano Martínez, Katherine Díaz Upegui
Natalia Cadavid Ruiz, Sebastián Jiménez Jiménez, Ana Karina Álvarez Rozo, Karla Daniela Castro Ortiz
Elisa Viviana Loaiza Díaz, Jeimy Tatiana Salas Rolón, Andrea Estefanía Carrillo Boda
Yensi Roxanna Torres Mantilla, Yeison Vaca Sánchez, Erika Marcela Correa Castellanos
Valmore Bermúdez Pirela, Yudy Karina Chaparro Suárez, Sergio Humberto Barbosa Granados
Lina María Ospina Rodríguez, Heidi Ramírez Casas, Carolina Rozo Celis, María Fernanda Alarcón Carvajal
Yessica Georney Montes Serrano, Ismael Alejandro Bejarano Caicedo, Astrid Carolina Cárdenas Uribe
Marlyn Vanessa Quintero Villamizar, Dahyanna Scarley Rosas Riveros

 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN



Res. 23095 del MEN

Capítulo I: Acoso escolar y habilidades sociales en niños y niñas de 11 a 15 años de la ciudad de Bogotá*

Dolly Enith Vargas Martínez¹
William Alejandro Jiménez Jiménez²
Juan Manuel Durán Rodríguez³
Vicente Enrique Caballo Manrique⁴

* El presente capítulo es el resultado del grupo de investigación Psicología integral y Desarrollo humano de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria los Libertadores, Colombia, en convenio con la Universidad de Granada, España, titulado "Relación entre habilidades sociales y acoso escolar en niños y niñas de 10 a 15 años" con código PSI-002-15, inscrito a la línea de investigación Desarrollo Humano Integrador en el Contexto Social Colombiano, que comenzó en febrero de 2016 y finalizó en diciembre de 2016.

- 1 Magíster en Desarrollo educativo y social. Investigadora principal. Docente tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. devargasm@libertadores.edu.co
- 2 Magíster en Seguridad y Defensa Nacionales. Co-investigador. Docente tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria los Libertadores. wajimenezj@libertadores.edu.co
- 3 Magíster en Desarrollo educativo y social. Co-investigador. Docente tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria los Libertadores. jmduranr@libertadores.edu.co
- 4 Doctor en Psicología. Co-investigador. Profesor e Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. vcaballo@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación pretende identificar los niveles de acoso escolar y de habilidades sociales de niños y niñas de 11 a 15 años de octavo grado de un colegio de la ciudad de Bogotá. El estudio ha sido desarrollado bajo la metodología cuantitativa, descriptiva, a través de la aplicación de los instrumentos Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar CMIE-IV y Cuestionario de Habilidades Sociales CHASO-III. Se encontró que todos los niños y las niñas han sufrido alguna vez de acoso escolar, bien sea participando como agresores, como víctimas o como observadores y que son muy pocos los que tienen un nivel alto de habilidades sociales que quizás les permitieran emplear herramientas para hacer frente a esta problemática.

Palabras clave: acoso escolar, habilidades sociales, víctimas, agresores, observadores, competencia social.

Bullying and social skills in boys and girls from 11 to 15 years of age in the city of Bogotá

ABSTRACT

This research aims to identify levels of bullying and social skills of boys and girls from 11 to 15 years of eighth grade of a school in the city of Bogota. The study has been developed under the quantitative, descriptive methodology, through the application of the instruments Multimodal Questionnaire of School Interaction CMIE-IV and Questionnaire of Social Skills CHASO-III. It was found that all children have suffered from bullying at school, whether participating as aggressors, as victims or as observers and that very few have a high level of social skills that might allow them to use tools to do against this problem.

Keywords: bullying, social skills, victims, aggressors, observers, social competence.

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un problema que está presente posiblemente en todas las instituciones educativas y que requiere una atención especializada urgente dadas las consecuencias tan devastadoras que tiene tanto para los sujetos acosados como para los acosadores y los observadores. Su abordaje como objeto de estudio en el campo de la psicología y la educación es relativamente novedoso, aunque su origen es antiguo en tanto parte de las distintas formas de comprensión e intervención que realiza la pedagogía y otras disciplinas frente a las dinámicas escolares. Las primeras investigaciones sobre este fenómeno vienen propuestas por los estudios realizados por el Dr. Dan Olweus (1978), en la década de los 70 en instituciones escolares de Noruega, encontrando la posibilidad de describir el fenómeno desde el reconocimiento de la incidencia que tiene en las relaciones entre estudiantes y sus consecuencias negativas para aquellos sobre quienes se ejerce agresión y maltrato.

En esta investigación se considera que en la base del fenómeno del acoso escolar hay una relación con las habilidades sociales, tanto en los niños y niñas acosados como en los agresores y en los observadores. De acuerdo con Dueñas y Senra (2009), la agresividad no se puede asumir solamente como una conducta, por cuanto es una disposición, propensión, motivación en el que el acoso escolar se constituye en una herramienta o recurso eficaz para el control del entorno y consecución de los objetivos. En este sentido, llega a integrarse en el repertorio conductual del individuo como una forma de interacción personal. Estudios en ciencias sociales sostienen que el problema del acoso escolar se presenta por las dificultades y problemas en las relaciones interpersonales y en las habilidades sociales, por ende, se identi-

fica como un fracaso en el aprendizaje de la competencia social (Ferreira y Muñoz, 2011; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Sutton y Smith, 1999), que tiene según Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) gran incidencia tanto en el funcionamiento presente como en el futuro desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes, permitiendo que vayan asimilando los roles, las reglas y las normas sociales.

DESARROLLO DE CONTENIDOS

Acoso escolar

El acoso escolar es el resultado de un fenómeno sistemático e intencionado de acciones físicas, verbales o simbólicas por parte de uno o varios estudiantes hacia uno o varios compañeros(as) que promueve y resulta en afectaciones físicas, psicológicas y emocionales para un integrante o grupo de estudiantes al interior de una institución escolar (Lowenstein, 1977; Besag, 1989; Olweus, 1978; Ortega, 1992). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 15 % de los niños y niñas de 11 años y el 9 % de los niños y niñas que tienen 15 años en el mundo sufren de alguno de los tipos de intimidación en el ambiente educativo (Craig y Harel, 2004). América Latina se muestra como un continente donde se reportan cifras significativas de alrededor del 70 %. Las situaciones de acoso escolar se presentan tipificadas en diferentes modalidades, tales como robo, insultos, violencia física y la exclusión del grupo. En Colombia, según la encuesta hecha en 2005 con las pruebas Saber del ICFES, a aproximadamente un millón de estudiantes de colegios públicos y privados, el 28 % de los estudiantes de 5° grado dijo haber sido víctima de acoso escolar en los meses anteriores, el 21 % confesó haberlo ejercido y el 51 % haber sido testigo del mismo. En el grado 9°, las víctimas fueron casi el 14 %, los victimarios el 19 % y los testigos el 56 % (Profamilia, 2015).

Entre las posibles causas que se relacionan con este fenómeno se destacan homofobia (30 %), racismo (25 %), ser hincha de un equipo (20 %), discapacidad (10 %) o por algún aspecto relacionado con el físico (10 %) de acuerdo con la Friends United Foundation (*Diario el Espectador*, 2013). Otros estudios, muestran también cifras altas, por ejemplo, en la ciudad de Cali en Colombia, de acuerdo con Paredes, Álvarez, Lega, y Vernon (2008), el 24 % de los niños y las niñas que cursaban de 6° a 8° grado ha sido víctima de acoso escolar varias veces en un mes. Chaux, Molano y Podlesky (2009) analizaron el fenómeno con más de 50 mil estudiantes ubicados en todos los departamentos de Colombia, encontrando que el 29 % de los estudiantes de 5° grado y el 15 % de los de 9° grado han sido acosados en los últimos dos meses por compañeros de su mismo curso. El acoso escolar, entonces, puede ocurrir por características de personalidad o físicas, por situaciones sociales, por identidad sexual, aunque no siempre corresponde a factores “reales” (Toledo y Magendzo, 2011).

De acuerdo con Toledo y Magendzo (2011), los tipos de acoso escolar son:

1. Físico: que se refiere a golpes, empujones, puños, patadas, halar el pelo, vandalismo, esconder o hacer daño a los objetos personales.
2. Verbal: caracterizada por el empleo de palabras con contenido humillante, grosero, descalificador, burlesco, amenazante, irónico, burlón, etc.
3. Relacional o psicológico: corresponde a la exclusión social, aislamiento, indiferencia, rechazo a otro u otros por parte de un individuo o de un grupo.
4. Virtual o cyberacoso: cuando se agrede permanentemente a alguien a través de los medios electrónicos y de las redes sociales.

En esta interacción, se pueden identificar diversos roles, por ejemplo, el de las víctimas, quienes de acuerdo con Olweus (1998 citado por Castro, 2007): “en general son alumnos rechazados que tienen dificultades para hacer amigos. Poseen al igual que su victimario, deficiencias en sus habilidades sociales. Son los menos populares y desarrollan una mayor actitud positiva hacia sus docentes que los agresores” (p.79). Es por esta razón que pueden estresarse por ser objeto de abuso, no solo por el daño físico y psicológico sino también por el moral, disminuyendo así su autoestima. Se aíslan de sus compañeros, presentan rendimiento escolar bajo, se muestran débiles, inseguros, ansiosos, pueden manifestar depresión y están propensos a cometer suicidio u homicidio, y en ocasiones se vuelven violentos y maltratadores como única salida (Castro, 2011). Hay varios factores que influyen en que un estudiante se pueda convertir en víctima como lo es la baja popularidad, no tener buenas relaciones interpersonales con sus compañeros, bajo manejo de sus sentimientos, timidez e inseguridad, poca asertividad, poco manejo de habilidades sociales (Garaigordobil y Oñederra, 2008). Y, cuando la victimización se prolonga, suelen empezar a manifestar síntomas clínicos que se pueden enmarcar en trastornos adaptativos, cuadros de ansiedad y depresión (Olweus, 1993). Así mismo, estas consecuencias pueden llegar a influenciar negativamente el desarrollo de su personalidad social y muchos resuelven jugar en solitario en el recreo, quedando socialmente cada vez más aislados (Slee, 1995).

Por otra parte, al acosador en general se le atribuye un temperamento agresivo e impulsivo y deficiencias en sus habilidades sociales para comunicarse y resolver conflictos, así como falta de empatía hacia el sufrimiento de su compañero victimizado, ausencia de sentimiento de culpa y necesidad imperiosa de dominar a los demás (Castro, 2011). Como ocurre generalmente, los aco-

sadores no reciben consecuencias negativas por su conducta agresiva y por el contrario, alcanzan sus propósitos (por ejemplo intimidar al otro, mostrar poder), están más cerca de aprender conductas delictivas mediante el refuerzo. Así, aprenden que esa manera de establecer vínculos sociales los lleva a obtener prestigio social, un estilo de dominio-sumisión que puede generalizar a otras esferas en las relaciones interpersonales (familia, pareja, trabajo, ocio) (Musri, 2012). Algunos estudios longitudinales muestran que el 60 % de los agresores identificados en los grados 6° y 9° terminan con problemas de tipo delictivo a los 24 años (Olweus, 1993). Además, Hoover, Oliver y Hazler (1992) apuntan que los agresores crónicos mantienen su comportamiento en la edad adulta y ven muy condicionada su capacidad para desarrollar y mantener relaciones positivas.

Por último, Musri (2012) afirma que los observadores no permanecen libres de consecuencias, ya que tienen miedo de ser victimizados y adquieren también modos inadecuados de abordar las relaciones con los demás. Por un lado, aprenden que mediante conductas agresivas se consigue poder en las relaciones con los demás y acaban considerando la violencia interpersonal como algo inevitable, acostumbrándose a vivir en un clima de tensión en el que las personas fuertes tienen poder sobre las débiles. Además, aprenden a no ayudar al débil, a no implicarse y a pasar por alto casos de injusticia y abuso. Cowie (1998) señala especialmente como consecuencia la desensibilización que se produce en los observadores ante el sufrimiento de otros a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión en la que no son capaces de intervenir para evitarlas. Resalta también que los observadores, en algunos casos, pueden experimentar una sensación de indefensión semejante a la experimentada por la víctima.

Habilidades sociales

Las habilidades sociales son la capacidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción dirigido hacia metas interpersonales o sociales que sean culturalmente aceptadas (Clemence, 2001) y se constituyen en un aspecto que puede contribuir en la comprensión del acoso escolar (Blaya, 2001). Son un conjunto de comportamientos específicos que le permiten a las personas ser percibidas por los demás como socialmente competentes en la ejecución de una tarea social (McFall, 1982; citado por Fox y Boulton, 2005). Aprender y desarrollar estas habilidades es fundamental para conseguir relaciones satisfactorias en el entorno social, ayudando a solucionar y prevenir problemas interpersonales. Merrell y Gimpel (1998, citados por Fox y Boulton, 2005) consideran que una persona socialmente hábil, puede iniciar y mantener relaciones de amistad fácilmente, resolver problemas sociales de manera funcional e integrarse de manera adecuada en cualquier contexto social, a diferencia de las personas que tienen deficiencias en las habilidades sociales porque tienden a experimentar problemas emocionales y comportamentales a lo largo de sus vidas. Aunque se haya considerado por mucho tiempo la relevancia exclusiva de las habilidades académicas, en la actualidad se reconoce la importancia de las habilidades sociales en el mejoramiento del rendimiento académico y de las relaciones interpersonales. Para Schlundt y McFall (1985), existe una correlación entre las habilidades sociales requeridas para actuar de forma competente tanto en el campo académico como en las relaciones sociales, relación que no excluye las diferencias entre ellas, ya que estas dependen de las características, de las tareas, los contextos y situaciones sociales particulares, de tal forma que una actuación competente en relación con el profesor no tiene por qué serlo en relación con los compañeros.

Es por esto que se ha estimado analizar la problemática del acoso escolar en relación con las habilidades sociales porque autores como Elliot en 1991 citado por Fox y Boulton, (2005) sugirió que los acosados –o víctimas de acoso escolar– carecen de las cualidades que les faciliten interactuar con los demás, carecen de sentido del humor, su actitud es pasiva, son poco agradables, no son asertivos. Según estudios hechos por Patterson, Littman y Bricker (1967); Perry, Willard y Perry (1990); Schwartz, Dodge y Coie, (1993) citados por Fox y Boulton, (2005), lloran con facilidad (Patterson et al, 1967; Perry et al., (1990); Pierce (1990), en Fox y Boulton (2005), tienden a aislarse del grupo (Pierce, 1990 en Fox y Boulton 2005) y a presentar ansiedad social (Caballo, 2014).

De Rosier (2004) puso a prueba un programa de intervención grupal en habilidades sociales con niños y niñas que son acosados y acosadores y cursaban 3° grado, asignando de manera aleatoria a 187 al grupo que recibiría el tratamiento y 194 que no lo recibirían, encontrando que para los niños acosados que participaron del tratamiento mejoró la autoestima, la autoeficacia y disminuyó la ansiedad social, en comparación con los niños y niñas que hicieron parte del grupo control. Sin embargo, no se encontraron cambios significativos que beneficiaran a los niños y las niñas acosadores; por lo que se propone para futuros estudios analizar el impacto que variables como el género tienen en los efectos del entrenamiento, así como utilizar varias fuentes de información y llevar a cabo estudios longitudinales.

En un estudio realizado por Fox y Boulton (2005) con 330 estudiantes de 6 escuelas primarias en el Reino Unido, con edades entre los 9 y los 11 años, se encontró que los acosados tienden a exhibir mayores problemas en las habilidades sociales en comparación con los niños y las niñas que no son acosados, hallazgos afirmados en la investigación desarrollada por Toblin,

Schwartz, Hopmeyer y Abou-Ezzedine (2005), en la que se demostró que frente a los atributos socio-cognitivos, los acosadores exhibieron conductas agresivas y buen ajuste social, mientras que los acosados se caracterizan por comportamientos no asertivos y bajos niveles de habilidades sociales. Las víctimas de acoso escolar suelen mostrar déficits en habilidades sociales, en autocontrol y en estrategias interpersonales que favorezcan la solución pacífica de los conflictos (Cerezo, 2006). Por todo ello, su comprensión debe ser abordada en el ámbito escolar, que es el contexto social donde se genera y mantiene el acoso escolar, debiendo considerarse como un problema grupal, emergente de las relaciones que se generan entre los alumnos. En la escuela, se desarrollan las primeras interacciones sociales fuera del contexto familiar, por lo que se le atribuye cada vez con más ahínco responsabilidad en el fomento de la competencia social de los estudiantes para enfrentar situaciones y problemas personales y sociales, y se adaptan de manera adecuada y satisfactoria a los diversos contextos en los que deseen incorporarse (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989). Algunos estudios como los de Guralnick (1986), Parker y Asher (1987) sugieren que también en el contexto escolar es necesario desarrollar habilidades sociales fundamentales y relacionadas con el rendimiento académico y el desarrollo social.

METODOLOGÍA

Diseño

La metodología empleada en esta investigación fue la cuantitativa, no experimental, con un diseño descriptivo transaccional que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) permiten identificar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población, en este caso, el acoso escolar

y las habilidades sociales, a través de la aplicación de dos instrumentos psicométricos tipo autoinforme que fueron diligenciados por los estudiantes. Teniendo en cuenta que esta investigación pretende identificar los niveles de acoso escolar percibido y el nivel de las habilidades sociales y comparar estas variables de acuerdo con características demográficas como el género y la edad, se considera pertinente este diseño.

Muestra

Los participantes fueron 100 estudiantes (59 niñas y 41 niños) de un colegio público de la ciudad de Bogotá de 8° grado, con una edad media 12,55 años y una desviación estándar de 0,7833 años. La edad mínima fue 11 años y la máxima, 15 años, distribuyéndose así: 2 niños y niñas de 11 años, 55 de 12 años, 31 de 13 años, 10 de 14 años y 2 de 15 años. La mayor representación se encuentra en los niños y las niñas de 12 a 13 años que corresponden a un 86 %, seguido de los niños y las niñas de 14 años con un 10 %, y por último, los niños y las niñas de 11 y 15 años, con un 2 % de participación cada una. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico garantizando que cumplieran algunos criterios de inclusión como el género y la edad.

Instrumentos

Los instrumentos empleados fueron el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV), elaborado por Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia en 2012 compuesto por 36 ítems escala Likert de 4 opciones de respuesta dependiendo de cuántas veces el evaluado ha vivido las situaciones propuestas en los dos últimos meses y el Cuestionario de Habilidades Sociales-III, elaborado por Caballo, Salazar e Irurtia (2017), compuesto por 40 ítems escala Likert de 5 opciones de respuesta, dependiendo del grado en que cada comportamiento social es característico del

evaluado. Ambos instrumentos presentan una baremación adecuada a la edad cronológica de los sujetos de la muestra objeto de estudio.

Procedimiento y técnicas de análisis de datos

La recolección de datos se realizó en el aula dentro del horario escolar, con la participación voluntaria de los alumnos y la supervisión y colaboración de los profesores en el momento de la aplicación, dejando a los alumnos el tiempo necesario para diligenciar el consentimiento informado y los cuestionarios, de acuerdo con las necesidades individuales.

En cuanto a los datos, se realizó un análisis descriptivo de las características demográficas y de los puntajes de los Cuestionarios CMIE-IV y CHASO-III; luego se hizo una comparación de medias de los puntajes de estos para identificar si existen diferencias individuales entre niños y niñas, para comprobar posibles diferencias en el grado de acoso escolar entre ambos sexos y también se hizo comparación de acuerdo con las edades. Posteriormente, se hizo el análisis del nivel global de las habilidades sociales de los niños y las niñas y se buscaron diferencias por sexo y por edad. El análisis estadístico se hizo con el software SPSS Versión 16.0

RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos en el Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar CMIE-IV, compuesto por los factores 1. Comportamientos intimidatorios (acosador), 2. Victimización recibida (acosado), 3. Acoso extremo/Ciberacoso, 4. Observador activo en defensa del acosado, y 5. Observador pasivo, en cuanto al puntaje mínimo y máximo obtenido en cada uno, con la respectiva media y desviación estándar. Se puede observar, que de acuerdo con la perspectiva de víctima, agresor

y observador todos los tipos de acoso escolar se presentan en alguna medida en estas instituciones educativas.

Tabla 1. Distribución por puntajes de la muestra en general en la prueba CMIE-IV

Factor	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1	100	13	27	17,79	3,47
2	100	9	21	12,11	2,78
3	100	8	16	9,52	1,82
4	100	7	18	11,66	3,16
5	100	6	11	8,45	1,09
Total CMIEIV	100	49	75	59,53	6,07

Fuente: Elaboración propia

La totalidad de los niños y las niñas dice haber sido acosador al menos una vez. Como se observa en la Tabla 2, el 100 % de los participantes obtuvo puntuación en el factor 1, que indaga por si se ha sido acosador, ningún nivel de acoso escolar lo presenta el 0 %, seguido de un bajo nivel de acoso con el 7 %, de los cuales 4 % son niños y 3 % niñas; alto nivel el 31 %, de los cuales el 16 % son niños y el 15 % niñas, y un nivel medio el 62 %, representado por el 41 % de niñas y el 21 % de niños. Se puede observar igualmente, que el 100 % de los participantes reporta haber sido acosado al menos una vez, medido en el factor 2 en que el 0 % nunca ha sido acosado, seguido de un 19 %, siendo el 12 % niñas y el restante niños, que ha sido acosado en un nivel bajo; el 25 % en un nivel alto, representado por el 14 % de niños y el 11 % de niñas y el 56 % en un nivel medio, del que el 35 % son niñas y el 21 % niños.

Se pudo evidenciar también el ciberacoso en el factor 3. Si bien en este tipo de acoso el 38 % de los participantes compuesto por el 23 % de niñas y el 15 % de niños reporta nunca haberlo sufrido, el restante 62 % afirma ser víctima en un nivel bajo el 51 %, 32 % niñas y 19 % niños, y en un nivel medio el 11 %, 7 % niños y 4 % niñas. En cuanto a los roles de observador se encontró que el 0 % afirma nunca haber sido ni observador activo

en defensa del acosado (factor 4) ni observador pasivo (factor 5). De este 17 %, el 11 % son niñas y el restante niños, puntuó alto cuando se indagó si ha sido observador activo, seguido del 40 %, representado por el 22 % de las niñas y el 18 % de los niños con un puntaje bajo, y el 43 %, de los cuales el 26 % son niñas y el 17 % niños con un puntaje medio. Por último, en cuanto a haber sido observador pasivo, el 23 % (17 % niñas y 6 % niños) obtuvo un puntaje medio y el 77 % compuesto por el 42 % de niñas y el 35 % de niños, un puntaje alto. El porcentaje más alto (77 %) de estudiantes se encontró en el puntaje alto del Factor 5, lo que sugiere que la mayoría ha presenciado actos de acoso escolar (ver Tabla 2).

Tabla 2. Porcentajes totales y por género en cada escala de calificación de acuerdo con los factores de la prueba CMIE-IV

Factor	Nunca			Bajo			Medio			Alto		
	Niñas	Niños	Total									
1	0	0	0	3	4	7	41	21	62	15	16	31
2	0	0	0	12	7	19	35	21	56	11	14	25
3	23	15	38	32	19	51	4	7	11	0	0	0
4	0	0	0	22	18	40	26	17	43	11	6	17
5	0	0	0	0	0	0	17	6	23	42	35	77
Total CMIE-IV	0	0	0	1	2	3	58	36	94	0	3	3

Fuente: Elaboración propia

En la comparación entre edades de acuerdo con los niveles de acoso escolar en cada factor se puede observar en la Tabla 3 que es en el factor 5 “Observador pasivo” en el puntaje alto a la edad de 12 años en el que se encuentra el mayor porcentaje de niños (44 %), seguido del factor 1 “Acosador” en el puntaje medio a la edad de 12 años (35 %). Se puede evidenciar que en todas las edades analizadas se presentan los fenómenos de acoso, asumiendo los distintos roles. Y como se mencionó anteriormente,

el ciberacoso, factor 3 es el único en el que hay estudiantes que nunca lo han sufrido.

Tabla 3. Porcentajes de estudiantes por edades en cada escala según el nivel de acoso en los factores de la prueba CMIE-IV

Factor	Nunca					Bajo					Medio					Alto				
	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15
1	0	0	0	0	0	0	3	4	0	0	1	35	18	6	2	1	17	9	4	0
2	0	0	0	0	0	1	11	4	3	0	0	30	19	5	2	1	14	8	2	0
3	1	23	10	4	0	1	28	16	4	2	0	4	5	2	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	19	16	4	1	2	26	9	6	0	0	10	6	0	1
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	8	3	1	2	44	23	7	1
Total CMIE-IV	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	2	52	29	9	2	0	1	1	1	0

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las diferencias entre los niños y las niñas, los primeros tienen una puntuación mayor significativamente diferente en el total de acoso ($p=0,036$), en el grado de victimización recibida ($p=0,042$) y en el puntaje obtenido como observador pasivo ($p=0,006$) (Ver Tabla 4). Se puede afirmar que hay más niños acosados que niñas. Otra de las diferencias de sexo está en los roles como observadores pasivos, siendo las niñas las que obtienen una media menor que los niños.

Tabla 4. Media, desviación típica y diferencias entre niños y niñas en los factores del CMIE-IV

Factor	Niños, Md y dt	Niñas, Md y dt	t	P
1	18,44 (4,06)	17,34 (2,95)	-1,486	0,142
2	12,83 (3,24)	11,61 (2,30)	-2,073	0,042*
3	9,9 (2,2)	9,25 (1,47)	-1,648	0,104
4	11,17 (3,23)	12 (3,09)	1,285	0,202
5	8,80 (1,03)	8,20 (1,08)	-2,816	0,006*
Total CMIE-IV	61,14 (7,03)	58,41 (5,08)	-2,139	0,036*

*Diferencias significativas ($p<0,05$)

Fuente: Elaboración propia

Otra de las variables que se quiso analizar fue la edad; si bien no en todas se logró tener un número representativo de estudiantes, se consideró pertinente revisar los datos. En las Tablas 5 a 7 se observa la media y la desviación estándar de cada factor de acuerdo con las edades evaluadas, primero en la muestra general y luego en los niños y en las niñas. En la muestra general, (ver Tabla 5), en el factor 1 la media oscila entre 16,5 y 18,50; en el factor 2 la media se encuentra entre 11,4 y 12,67; en el factor 3 la media oscila entre 9 y 9,96, lo que indica que la mayoría de los estudiantes ha sufrido en un nivel bajo de ciberacoso, en todas las edades; en el factor 4 la media oscila entre 11 y 13,5, que de acuerdo con los baremos de la prueba significa que la mayoría de los estudiantes muestran comportamientos en un nivel medio; por otra parte y por último en el factor 5 la media se encuentra entre 7,5 y 9 lo que indica que la mayoría de los estudiantes obtuvo un puntaje alto en las edades de 11 a 14 años y medio a los 15 años como observadores pasivos.

Tabla 5. Distribución de las medias y desviaciones típicas de los factores del CMIE-IV según la edad en la muestra general

Factor	Edad (años)				
	11 M y dt	12 M y dt	13 M y dt	14 M y dt	15 M y dt
1	18 (5,66)	17,81 (3,42)	17,58 (3,5)	18,5 (4,06)	16,5 (0,71)
2	12 (4,24)	11,9 (2,50)	12,67 (3,36)	11,4 (2,37)	12,5 (0,71)
3	9 (1,41)	9,27 (1,48)	9,97 (2,37)	9,6 (1,78)	9,5 (0,71)
4	11,5 (0,71)	11,89 (3,25)	11,35 (3,17)	11 (2,87)	13,5 (4,95)
5	9 (0,00)	8,58 (1,12)	8,23 (0,96)	8,5 (1,43)	7,5 (0,71)
Total CMIE-IV	59,5 (12,02)	59,47 (6,05)	59,81 (6,11)	59 (6,48)	59,5 (4,95)

Fuente: Elaboración propia

En el análisis hecho por edades en los niños (ver Tabla 6), en el factor 1 la media oscila entre 17 y 22; en el factor 2 la media se encuentra entre 11,75 y 15, que de acuerdo con los baremos de la prueba significa que los niños de 12 a 15 años muestran comportamientos de acosador y de acosado en un nivel medio y alto a los 11 años. En el factor 3 la media oscila entre 9 y 10,25, lo que indica que la mayoría de los niños ha sufrido en un nivel bajo de ciberacoso, en todas las edades. En el factor 4 la media oscila entre 8,75 y 17 lo que significa que los niños de 12 a 14 años exhiben bajos puntajes como observadores activos, los de 11 años muestran puntajes medios, y quienes han sido en mayor medida observadores activos son los niños de 15 años. Por último, en el factor 5 la media se encuentra entre 7 y 9,75, lo que indica que los niños de 13 y 15 años obtuvieron un puntaje medio y en las edades de 11, 12 y 14 años el puntaje es alto como observadores pasivos.

Tabla 6. Distribución de las medias y desviaciones típicas de los factores del CMIE-IV según la edad en los niños

Factor	Edad (años)				
	11 M y dt	12 M y dt	13 M y dt	14 M y dt	15 M y dt
1	22 (...)	18,36 (3,84)	17,61 (4,21)	21 (5,35)	17 (...)
2	15 (...)	12,45 (3,1)	13,61 (3,78)	11,75 (2,99)	13 (...)
3	10 (...)	9,81 (1,82)	10 (3,03)	10,25 (2,06)	9 (...)
4	12 (...)	11,27 (3,07)	11,23 (3,56)	8,75 (1,71)	17 (...)
5	9 (...)	9 (0,93)	8,31 (1,03)	9,75 (0,5)	7 (...)
Total	68 (...)	60,91 (6,8)	60,77 (7,38)	61,50 (9,95)	63 (...)

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el análisis hecho por edades en las niñas (ver Tabla 7), muestra que en el factor 1 la media oscila entre 14 y 17,56; en el factor 2 la media se encuentra entre 9 y 12, que de acuerdo con los baremos de la prueba significa que la mayoría de las niñas de todas las edades muestra comportamientos de acosador y de acosado en un nivel medio. En el factor 3 la media oscila entre 8 y 10, lo que indica que la mayoría de las niñas ha sufrido en un nivel bajo de ciberacoso, en todas las edades. En el factor 4 la media oscila entre 10 y 12,5 lo que significa que las niñas de 15 años exhiben bajos puntajes como observadores activos y los de 11 a 14 años muestran puntajes medios. Por último, en el factor 5 la media se encuentra entre 7,66 y 9 lo que indica que las niñas de 14 años obtuvieron un puntaje medio y en las edades de 11, 12, 13 y 15 años el puntaje es alto como observadores pasivos.

Tabla 7. Distribución de las medias y desviaciones típicas de los factores del CMIE-IV según la edad en las niñas

Factor	Edad (años)				
	11 M y dt	12 M y dt	13 M y dt	14 M y dt	15 M y dt
1	14 (...)	17,45 (3,12)	17,56 (3,01)	16,83 (2,04)	16 (...)
2	9 (...)	11,55 (1,99)	12 (2,95)	11,17 (2,14)	12 (...)
3	8 (...)	8,90 (1,1)	9,94 (1,86)	9,17 (1,6)	10 (...)
4	11 (...)	12,3 (3,35)	11,44 (2,95)	12,5 (2,51)	10 (...)
5	9 (...)	8,30 (1,16)	8,17 (0,92)	7,67 (1,21)	8 (...)
Total CMIE-IV	51,00 (...)	58,51 (5,4)	59,11 (5,11)	57,33 (2,8)	56 (...)

Fuente: Elaboración propia

Al querer identificar si existen diferencias significativas de acuerdo con la edad independientemente del género (ver Tabla 8), se encontró que únicamente en el factor 5 “Observador pasivo” entre las edades de 11 y 12 años se presenta esta diferencia (p=0,008) y entre los 11 y 13 años (p=0,000), siendo más alta la media de los niños y las niñas de 11 años igual a 9, seguida por la media de 8,5818 a la edad de 12 años, y por último la media de los 13 años que fue 8,2258. (Ver Tabla 5).

Tabla 8. Diferencias entre edades en los factores del CMIE-IV

Edad (años)	T y p					Total CMIE-IV
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	
11 vs 12	0,04 (0,97)	0,03 (0,98)	-0,27 (0,83)	-0,59 (0,6)	2,78 (0,09)*	0,003 (0,99)
11 vs 13	0,1 (0,93)	-0,22 (0,86)	-0,89 (0,5)	0,19 (0,86)	4,51 (0,00)*	-0,04 (0,98)
11 vs 14	-0,12 (0,92)	0,19 (0,87)	-0,52 (0,66)	0,48 (0,64)	1,1 (0,3)	0,06 (0,96)
11 vs 15	0,37 (0,77)	-0,16 (0,89)	-0,45 (0,71)	-0,57 (0,67)	3 (0,20)	0 (1)
12 vs 13	0,3 (0,76)	-1,11 (0,27)	-1,48 (0,15)	0,75 (0,456)	1,56 (0,12)	-0,24 (0,81)
12 vs 14	-0,5 (0,63)	0,62 (0,55)	-0,55 (0,59)	0,88 (0,39)	0,17 (0,87)	0,21 (0,83)
12 vs 15	1,94 (0,14)	-0,98 (0,43)	-0,42 (0,73)	-0,46 (0,73)	2,07 (0,25)	-0,01 (0,99)
13 vs 14	-0,64 (0,53)	1,33 (0,2)	0,52 (0,61)	0,33 (0,74)	-0,57 (0,58)	0,35 (0,73)
13 vs 15	1,34 (0,23)	0,23 (0,83)	0,71 (0,53)	-0,6 (0,65)	1,37 (0,37)	0,08 (0,94)
14 vs 15	1,45 (0,18)	-1,22 (0,26)	0,13 (0,9)	-0,69 (0,6)	1,48 (0,23)	-0,12 (0,91)

*Diferencias significativas (p<0.05)

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 9 se muestran los resultados obtenidos en el Cuestionario de Habilidades Sociales adaptado para niños y adolescentes CHASO-III, compuesto por 40 ítems, que mide diferentes dimensiones de las habilidades sociales; el puntaje mínimo fue de 111, obtenido por un niño de 13 años y el puntaje más alto fue 157 que corresponde a una niña de 12 años; la media fue de 132,04 y la desviación estándar de 11,75673, lo que indica que la mayoría de los niños y las niñas tienen puntajes en habilidades sociales que oscilan entre 120 y 143.

Tabla 9. Distribución por puntajes de la muestra en general en la prueba CHASO-III

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Total CHASO-III	100	111,00	157,00	132,04	11,75673

Fuente: Elaboración propia

En el rango de puntajes medios se encuentra el 62 % de los estudiantes, de los cuales 41 % son niñas y 21 % son niños; los puntajes bajos en habilidades son los inferiores a 120, obtenidos por el 20 % de estudiantes, de los cuales 9 % son niñas y 11 % niños, y los más altos son los superiores a 143, en los que se encuentra el 18 % de los estudiantes, 9 % niños y 9 % niñas (ver Tabla 10).

Tabla 10. Porcentajes de niños y niñas según el nivel de habilidades sociales en la prueba CHASO-III

Total CHASO-III	Bajo		Medio		Alto	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
100	9	11	41	21	9	9
100		20		62		18

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que otra de las variables de interés es la edad, se identificó la distribución de los estudiantes en los diferentes niveles de las habilidades sociales, encontrando que en el

nivel bajo de las habilidades como se observa en la Tabla 11, un 12 % corresponde a los estudiantes de 12 años, seguido de 5 % de 13 años, el 2 % de 14 años, el 1 % de 15 años y 0 % de 11 años. En los puntajes medios en habilidades sociales se encuentra el 33 % de los estudiantes con 12 años, seguido del 20 % con 13 años, el 6 % con 14 años, el 2 % con 11 años y el 1 % con 15 años. Por último, en los puntajes altos se encuentra un 10 % de estudiantes con 12 años, seguido del 6 % de 13 años, el 2 % de 14 años y el 0 % de 11 y 15 años. Estos resultados solo permiten inferir que un alto porcentaje de niños y niñas tiene un nivel medio de habilidades sociales. Con respecto a la edad, los análisis no pueden ser concluyentes ya que las muestras para algunas edades, como se ha mencionado anteriormente, no son representativas.

Tabla 11. Porcentajes de estudiantes por edades en la prueba CHASO-III

Total CHASO-III	Bajo					Medio					Alto				
	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15
100	0	12	5	2	1	2	33	20	6	1	0	10	6	2	0

Fuente: Elaboración propia

Al comparar las medias de los niños y las niñas por edades, como se muestra en la Tabla 12, se encuentra que los niños de 11 a 14 años tienen menores niveles de habilidades sociales que las niñas. Y solamente son los niños de 15 años los que muestran mayores habilidades sociales que las niñas de esta misma edad.

Tabla 12. Distribución de las medias y desviaciones típicas de los puntajes totales del CHASO-III según la edad en los niños y en las niñas y en la muestra general

	Edad (años)				
	11 M y dt	12 M y dt	13 M y dt	14 M y dt	15 M y dt
Niños	136 (...)	130,54 (13,65)	130,92 (13,43)	129,25 (12,37)	123 (...)
Niñas	139 (...)	132,33 (11,46)	133,72 (9,71)	137 (12,07)	119 (...)
Total CHASO-III	137,5 (2,12)	131,62 (12,29)	132,55 (11,3)	133,9 (12,16)	121 (2,83)

Fuente: Elaboración propia

Al igual que en los niveles de acoso escolar, también se quiso establecer si existen diferencias debidas al género y a la edad, en las habilidades sociales. Como se puede observar en la Tabla 13 no se encontraron diferencias significativas entre los niños y las niñas.

Tabla 13. Diferencias entre niños y niñas en el puntaje total del CHASO-III

	Niños M y dt	Niñas M y dt	t	p
Total CHASO-III	130,49 (12,87)	133,12 (10,89)	1,069	0,288
*Diferencias significativas (p<0.05)				

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, por edades en la Tabla 14 se señalan las diferencias obtenidas entre las edades de 11 y 12 años (p=0,048), entre los 11 y 13 años (p=0,089), entre los 11 y 15 años (p=0,027), entre los 12 y 15 años (p=0,030), entre los 13 y 15 años (p=0,016) y entre los 14 y 15 años (p=0,016). Se puede notar que la media de los niños y las niñas de 11 años fue la más alta, 137,5 (ver Tabla 13), en comparación con las medias de las demás edades, que fueron en su orden, 133,9 para los 14 años, 132,55 para los 13 años, 131,62 para los 12 años y 121 para los 15 años.

Tabla 14. Diferencias entre edades en los puntajes del CHASO-III

Edades (años)	t	p
11 vs 12	2,631	0,048*
11 vs 13	1,963	0,089*
11 vs 14	0,872	0,404
11 vs 15	6,600	0,027*
12 vs 13	-0,355	0,724
12 vs 14	-0,545	0,595
12 vs 15	4,088	0,030*
13 vs 14	-0,311	0,760
13 vs 15	4,054	0,016*
14 vs 15	2,976	0,016*
*Diferencias significativas (p<0.05)		

Fuente: Elaboración propia

Por último, se indagó sobre si existe correlación entre el acoso escolar y las habilidades sociales y se encontró que si bien la tendencia de la relación entre los totales de las pruebas analizadas es negativa (-0,028), es inversamente proporcional (ver Tabla 15), es decir, a mayores niveles de acoso escolar, menores habilidades sociales. Esta tendencia no es significativa, los resultados no son concluyentes, se requiere aumentar el tamaño de la muestra, la representatividad por edades y hacer un análisis por factores, lo que en próximo manuscrito será mostrado, más que por puntajes globales, porque estos fenómenos no pueden ser mirados de manera general.

Tabla 15. Correlaciones entre la prueba CMIE-IV y CHASO-III

		Total CMIEIV	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Total CHASO-III	Pearson Correlation	-0,03	-0,074	-0,061	0,024	0,077	-0,030
	Sig. (2-tailed)	,779	,467	,544	,809	,449	,764

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

En cuanto al fenómeno del acoso escolar, en esta investigación se encontró que al menos una vez los niños y las niñas han sido acosadores, se han sentido acosados, han sido observadores activa y pasivamente y han sido víctimas de ciberacoso, factores que fueron determinados a través del Cuestionario multimodal de interacción social. Estudios previos como los de Craig y Harel, (2004), Profamilia (2015), Diario el Espectador (2013), Paredes, et al., (2008), y Chaux et al., (2009), por ejemplo corroboran las altas cifras en que se presenta esta problemática. Por un lado, frente al rol ejercido por los niños y las niñas de todas las edades

como acosadores, se encontró que el 31 % lo ha sido en un alto nivel y en un nivel medio, el 62 %. Los acosadores en general muestran un temperamento agresivo e impulsivo y deficiencias en sus habilidades sociales para comunicarse y resolver conflictos, así como falta de empatía hacia el sufrimiento de su compañero victimizado y ausencia de sentimiento de culpa; son impulsivos y necesitan imperiosamente dominar a los demás (Castro, 2011), aprenden que esa manera de establecer vínculos sociales les lleva a obtener prestigio social, un estilo de dominio-sumisión que puede generalizar a otras esferas en las relaciones interpersonales (familia, pareja, trabajo, ocio) (Musri, 2012). Como encontró Olweus (1993), el 60 % de los agresores terminan con problemas de tipo delictivo a los 24 años, puesto que mantienen su comportamiento en la edad adulta; ven muy condicionada su capacidad para desarrollar y mantener relaciones positivas (Hoover, et al., 1992) y las relaciones sociales las interpretan en términos de poder-sumisión (Garaigordobil y Oñederra, 2008).

Las cifras de los estudiantes en la presente investigación se encontró también que se han sentido víctimas de acoso son: en alto nivel el 25 % de todas las edades, y en un nivel medio el 56 %. Los niños perciben mayor grado de acoso que las niñas, esto va acorde con muchos estudios como los de Ranta, Kaltiala-Heino, Pelkonen y Marttunen (2009) y Varjas, Henrich y Meyers (2009) señalan y en los que se informa que los niños sufren más acoso que las niñas. Como se mencionó anteriormente, las víctimas presentan diversas problemáticas relacionadas con el estrés por ser objeto de abuso, no solo por el daño físico y psicológico sino también por el moral, disminuyendo así su autoestima. Se aíslan de sus compañeros, presentan rendimiento escolar bajo, se muestran débiles, inseguros, ansiosos, pueden manifestar depresión y están propensos a cometer suicidio u homicidio, y en oca-

siones se vuelven violentos y maltratadores como única salida (Castro, 2011). Y cuando la victimización se prolonga, como lo señala Olweus (1993), se observan síntomas como ansiedad y depresión, presentando un desarrollo negativo de la personalidad social y aislándose, como afirma Slee (1995).

En cuanto a los roles de observador se encontró que el 0 % afirma nunca haber sido ni observador activo en defensa del acosado, ni observador pasivo. El 17 % puntuó alto cuando se indagó si ha sido observador activo, seguido del 40 % con un puntaje bajo y el 43 % con un puntaje medio. Se pudo identificar que los niños de 15 años han sido en mayor medida observadores activos, así como las niñas de 11, 12 y 14 años. Cuando se indaga si ha sido observador pasivo el 23 % de los participantes obtuvo un puntaje medio y el 77 % un puntaje alto; esto sugiere que la mayoría han presenciado actos de acoso escolar. Los niños reportan haber ejercido el rol de observadores pasivos, con más frecuencia que las niñas y niños de 11 años en comparación con los niños y niñas de 12 y 13 años, en donde se encontraron diferencias significativas. Posiblemente, este resultado esté indicando que los niños actúan más como espectadores ante las situaciones de acoso que sufren sus compañeros. De hecho, estos datos son congruentes con una menor puntuación de los niños como observadores activos en defensa del acosado; aunque si se le compara luego con la puntuación de las niñas, las diferencias no llegan a ser significativas. Como lo afirma Musri (2012), los observadores no permanecen libres de consecuencias, ya que tienen miedo de ser victimizados y adquieren también modos inadecuados de abordar las relaciones con los demás. Aprenden que mediante conductas agresivas se consigue poder en las relaciones con los demás y acaban considerando la violencia interpersonal como algo inevitable, acostumbrándose a vivir en un clima de tensión

en el que las personas fuertes tienen poder sobre las débiles. Se vuelven insensibles ante el sufrimiento de los demás a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión en la que no son capaces de intervenir para evitarlas (Cowie, 1998). Por último, en cuanto al ciberacoso y acoso extremo, el 38 % de los estudiantes dice no haberlo sufrido nunca, mientras que el 62 % sí lo ha sufrido en un nivel bajo y medio; los niños de 11 a 14 años manifiestan en mayor medida ser víctimas que las niñas, mientras que en las niñas este fenómeno se presenta en mayor medida a la edad de 15 años.

En lo referente a las habilidades sociales, se encontraron puntajes bajos, medios y altos que muestran diferentes niveles en esta competencia social, características evaluadas a través del Cuestionario de habilidades sociales. Las niñas presentan un puntaje un poco mayor en habilidades sociales que los niños, aunque no se encontró diferencia significativa debida al género. Si bien el puntaje más alto en habilidades sociales lo tienen las niñas de 11 años, seguido de las de 14 años y luego los niños de 11 años, todos se encuentran en el rango medio excepto las niñas de 15 años que tienen un nivel bajo.

En cuanto a las edades, se presentan diferencias significativas entre los 11 y 12 años, teniendo más habilidades sociales los de 11 años; entre los 11 y 13 años, tienen más habilidades sociales los de 11; entre 11 y 15 años tienen más habilidades sociales los de 11 años. También se encontraron diferencias entre los 12 y 15 años, siendo mayor el nivel de habilidades sociales de los niños y niñas de 12 años. Comparando los de 13 y 15 años, presentan mayor nivel de habilidades sociales los de 13 años. Por último, entre los 14 y 15 años, presentan mayor nivel los de 14 años.

Por último, se encontró una correlación negativa de $-0,03$ entre el acoso escolar y las habilidades sociales, que indica que a mayor nivel de acoso escolar, menores son las habilidades sociales, lo que recuerda la importancia de desarrollarlas en la medida en que son fundamentales y están relacionadas con el acoso escolar, el rendimiento académico y el desarrollo social como lo afirman Guralnick, (1986), Parker y Asher (1987), y Blaya (2001). En la escuela se desarrollan las primeras interacciones sociales fuera del contexto familiar, por lo que se le atribuye cada vez con más ahínco responsabilidad en el fomento de la competencia social de los estudiantes para enfrentar situaciones y problemas personales y sociales para que se adapten de manera adecuada y satisfactoria a los diversos contextos en los que deseen incorporarse (Goldstein y et al. 1989). Elliot (1991 citado por Fox y Boulton, 2005) sugirió que los acosados o víctimas de acoso escolar carecen de las cualidades que les faciliten interactuar con los demás, no tienen sentido del humor, su actitud es pasiva, son poco agradables, no son asertivos, muestran déficit en habilidades sociales, en autocontrol y en estrategias interpersonales que favorezcan la solución pacífica de los conflictos. Según estudios hechos por Patterson, Littman, y Bricker (1967); Perry, Willard y Perry (1990); Schwartz, Dodge y Coie (1993) citados por Fox y Boulton, 2005), Toblin et al. (2005), Cerezo (2006), lloran con facilidad (Patterson et al, 1967; Perry et al., 1990; Pierce, 1990, en Fox y Boulton (2005), tienden a aislarse del grupo (Pierce, 1990 en Fox y Boulton 2005) y a presentar ansiedad social (Caballo, 2014).

CONCLUSIONES

El fenómeno del acoso escolar es un problema que tiene importantes y preocupantes repercusiones tanto para las víctimas, como para los agresores y los observadores, ya que dentro de sus consecuencias se pueden encontrar diversos comportamien-

tos no funcionales, incluyendo el suicidio. Pese a la gran cantidad de información que tanto la academia como los medios de comunicación han producido al respecto, parece que se sigue viendo como un fenómeno natural de la convivencia entre los niños y las niñas, por lo que se requieren mayores esfuerzos para aportar a su prevención e intervención, desde las familias, la sociedad, los colegios y todos los actores que se encuentran involucrados. Con este estudio, se pretende contribuir a dar una mirada al fenómeno del acoso escolar relacionándolo con las habilidades sociales, con el fin de –en un mediano plazo– proponer programas de entrenamiento que les brinden herramientas a los niños y niñas para enfrentar de mejor manera esta problemática. Es gratificante, sin embargo, encontrar que muchas instituciones educativas reconocen la importancia y las consecuencias tan graves que este problema del acoso escolar trae para los estudiantes, en la medida en que su salud mental se ve minada y es obligación de todos, padres, maestros, psicólogos, autoridades, poner un alto a esta situación que está deteriorando de forma extrema la vida de muchos niños y niñas.

Se puede observar que se encontraron diferencias significativas en dos de los cinco factores evaluados por el CMIE-IV y en el puntaje total. Y aunque este último no aporta un análisis relevante, puede indicar presencia en mayor medida del fenómeno del acoso escolar en los niños que en las niñas. La comparación entre los niños y las niñas de acuerdo con la edad, permite identificar que los primeros muestran mayores niveles de comportamientos intimidatorios en todas las edades. La percepción de acoso recibido se presenta en mayor nivel en los niños de todas las edades que en las niñas. La problemática que en menor medida se encuentra es la del ciberacoso y acoso extremo, ya que no se encontraron puntajes altos.

Se puede concluir –a partir de estos hallazgos– que todos los tipos

de acoso escolar se presentan en alguna medida y al parecer los niños de 11 años plantean mayores problemáticas que los niños y las niñas de las demás edades. Se considera importante ampliar los estudios que relacionan el acoso escolar con las habilidades sociales, por cuanto hay varios factores que influyen en que un estudiante se pueda convertir en víctima como lo es la baja popularidad, no tener buenas relaciones interpersonales con sus compañeros, bajo manejo de sus sentimientos, timidez e inseguridad, poca asertividad, poco manejo de habilidades sociales (Garaigordobil y Oñederra, 2008). Aprender y desarrollar estas habilidades es fundamental para conseguir relaciones satisfactorias en el entorno social, ayudando a solucionar y prevenir problemas interpersonales. Contribuir con el mejoramiento en los estudiantes de dichas habilidades en el marco educacional resultará de vital importancia, dado que la educación tiene lugar en un contexto social en el cual la adecuada interacción entre alumnos, y entre estos y sus profesores, favorece el proceso educativo, el rendimiento académico y el desarrollo social de cada estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Besag, V. E. (1989). *Bullies and Victims in School*. Bristol: Open University Press.
- Blaya, C. (2001): «*Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre*», en E. Debarbieux; C. Blaya (dir.): *Violence à l'école et politiques publiques*. París, ESF Éditeurs, pp. 159-177.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I.C., e Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(3), 625-647.
- Caballo, V. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Rev. Psicología Conductual*, 22(3), 401-422.

- Caballo, V. E., Salazar, I. C. e Irurtia, M. J. (2017). Desarrollo y validación del "Cuestionario de habilidades sociales" (CHASO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25(1), en prensa.
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Segunda edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Castro, A. (2011). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.
- Craig, W. M., Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In: C, Currie, C, Roberts, A, Morgan, R, Smith, W, Settertobulte, O, Samdal, V, Rasmussen Barnekow, editors. *Young People's Health in Context: International report from the HBSC 2001/02 survey*. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents Issue 4, WHO Regional Office for Europe; Copenhagen: pp. 133-44.
- Clemence, A. (2001). Violence and security at school: the situation in Switzerland. En E. Debarbieux y C. Blaya (dirs.), *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issy-les-Moulineaux: ESF editeur.
- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de pedagogía*, 270, 56-59.
- De Rosier, M. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group inter-

- vention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 196-201.
- Diario el Espectador (2013). Friends United Foundation. Recuperado el 16 de junio de 2015, de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/tres-de-cada-cinco-victimas-de-bullyingen-colombia-pien-articulo-457937>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Vol. 1: Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Dueñas, M. y Senra, M. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *REOP*, 20(1), 39-49.
- Ferreira, Y. y Muñoz, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ajayu*, 9(2), 264-283.
- Fox, C. y Boulton, M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *Rev British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Bullying: incidence of peer violence in the school of the autonomous community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 51-62.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. L. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Guralnick, M. (1986). "The peer relations of young handicapped and non handicapped children", en de P. Strain, M. Guralnick y H. Walker (Dir.), *Children's social behavior: Development assessment and modification*. pp.93-131 New York: Academic Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología*

- de la investigación. Quinta edición. México, D.F.: MacGraw-Hill. Interamericana Editores, S.A.
- Hoover, J., Oliver, R. y Hazler, R.J. (1992). *Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern. USA: School Psychology International.*
- Lowenstein, L. F. (1977). Who is the bully? *Home and School*, 11, 3-4.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento.* Barcelona: Martínez Roca.
- Musri, S. M. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio.* Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Tecnológica Intercontinental, como requisito para la obtención del Título de Licenciado en Ciencias de la Educación. San Lorenzo-Paraguay, consultado en <http://www.utic.edu.py/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys.* Washington, D. C.: Hemisphere.
- Ortega, R. (1992). Violence in schools. Bully-victims problems in Spain. Comunicación presentada en la Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.
- Paredes, M.T., Álvarez, M.C., Lega, L.I. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 295-317.
- Parker, J. y Asher, S. (1987). Peer relation and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 352-390.

- Profamilia (2015). Acoso escolar dispara las alarmas en Colombia, Profamilia. Recuperado de: http://www.profamilia.com/index.php?option=com_content&view=article&id=534:acoso-escolar-dispara-las-alarmas-en-colombia 24 de marzo de 2015)
- Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Pelkonen, M. y Marttunen, M. (2009). Associations between peer victimization, self-reported depression and social phobia among adolescents: the role of comorbidity. *Journal of Adolescence*, 32, 77-93.
- Slee, P. (1995). Bullying in the playground: The impact of inter-personal violence in Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12, 320-327.
- Schlundt, D. G. y McFall, R. M. (1985). "New direction in the assessment of social competence and social skills", en L. L'Abate y M. A. Millan (Eds.): *Handbook of social skills training and research*. New York: John Wiley.
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Toblin, R., Schwartz, D., Hopmeyer, G. y Abou-ezzedine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Toledo, M. y Magendzo, A. (2011). Bullying: Avanzando hacia el pluralismo explicativo. *Revista internacional Magisterio*, (53), 16-22.
- Varjas, K., Henrich, C. C. y Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety'. *Journal of School Violence*, 8, 159-176.

Cómo citar este capítulo:

Vargas Martínez, D. E., Jiménez Jiménez, W. A., Durán Rodríguez, J. M., & Caballo Manrique, V. E. (2018). Acoso escolar y habilidades sociales en niños y niñas de 11 a 15 años de la ciudad de Bogotá. En Riaño Garzón, M. E., Torrado Rodríguez, J. L., Díaz Camargo, E. A., & Espinosa Castro, J. F (Eds.), *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura* (pp.19-51). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.