

PUBLICACIÓN ANTICIPADA EN LÍNEA (Versión previa a la diagramación). La Revista Tesis Psicológica informa que este artículo fue evaluado por pares externos y aprobado para su publicación en las fechas que se indican en la siguiente página. Este documento puede ser descargado, citado y distribuido, no obstante, recuerde que en la versión final pueden producirse algunos cambios en el formato o forma.



Programa de entrenamiento en habilidades sociales para la atención del acoso escolar HACES. Eficacia de la aplicación virtual del programa en una Institución Educativa de Cundinamarca en el año 2021

Training program in social skills for the attention of school bullying HACES. Effectiveness of the virtual application of the program in an Educational Institution of Cundinamarca in the year 2021

Dolly Enith Vargas Martínez¹

Juan Manuel Durán Rodríguez²

Recibido: Julio 17 de 2023 Revisado: Julio 24 de 2023 Aprobado: Enero 22 de 2024

Cómo citar este artículo: Castellanos-Páez, V., González, D. & Montañez-Reyes, L. (2022). Programa de entrenamiento en habilidades sociales para la atención del acoso escolar HACES. Eficacia de la aplicación virtual del programa en una Institución Educativa de Cundinamarca en el año 2021. *Tesis Psicológica*, 17(2), X-X. <https://doi.org/10.37511/tesis.v18n2a3>

Resumen

Se presentan los resultados de la aplicación virtual del Programa de entrenamiento en habilidades sociales para la atención del acoso escolar (HACES), a una muestra de 46 estudiantes de 10 a 13 años, del grado sexto, de una Institución Educativa. Se utilizaron los instrumentos: Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) y Cuestionario de Habilidades Sociales-III (CHA-

¹Psicología integral y Desarrollo Humano, Programa de Psicología, Facultad de Psicología. Fundación Universitaria Los Libertadores. Correspondencia: devargasm@libertadores.edu.co

²Psicología integral y Desarrollo Humano, Programa de Psicología, Facultad de Psicología. Fundación Universitaria Los Libertadores. Correspondencia: jmduranr@libertadores.edu.co

SO-III) y se aplicó el programa compuesto por los talleres de acoso –ciberacoso escolar y habilidades sociales. Los resultados pre-test exponen que el 73,7% de los estudiantes se ha encontrado en alguna situación de acoso escolar, principalmente ejerciendo los roles de acosado (21,7%), de observador activo (19,5%) y participando en el ciberacoso (13%) y que las habilidades sociales evaluadas se encuentran en puntajes medio- bajos. Posterior a la aplicación del programa, los resultados post-test muestran una reducción en la prueba t de student con un nivel de significancia de 0.05, estadísticamente significativa en el puntaje global de acoso escolar (0.007) y en los roles de acosado (0.022) y de observador activo (0.006). Se concluye que el programa HACES en su aplicación virtual genera cambios significativos en la reducción global del fenómeno de acoso escolar y disminución en la presencia de los roles de acosado y observador activo.

Palabras clave: Acoso escolar, ciberacoso escolar, habilidades sociales, Programa HACES

Abstract

We present the results of the virtual application of the Social Skills Training Program for Bullying Prevention (HA-CES) to a sample of 46 students from 10 to 13 years of age, in the sixth grade, of an educational institution. The following instruments were used: Multimodal Questionnaire of School Interaction (CMIE-IV) and Questionnaire of Social Skills-III (CHASO-III) and the program composed of workshops on bullying-cyberbullying and social skills was applied. The pre-test results show that 73.7% of the students have been in some situation of school bullying, mainly exercising the roles of the bullied (21.7%), active observer (19.5%) and participating in cyberbullying (13%) and that the social skills evaluated are in medium-low scores. After the application of the program, the post-test results show a reduction in the Student's t-test with a significance level of 0.05, statistically significant in the overall bullying score (0.007) and in the roles of bullied (0.022) and active observer (0.006). It is concluded that the HACES program in its virtual application generates significant changes in the global reduction of the bullying phenomenon and dis-minution in the presence of the roles of bullied and active observer.

Key words: Bullying, Cyberbullying, Social skills, HACES training program

Introducción

El acoso escolar es un fenómeno que se ha convertido en una problemática central en las discusiones alrededor de la convivencia escolar, en tanto interviene, afecta y determina la estructura educativa del mundo, en la dimensión de la socialización entre los estudiantes, los procesos de enseñanza y aprendizaje, definiendo las maneras en que se da la vida entre los estudiantes (Vargas, Jiménez, Durán y Caballo, 2018).

Con la propagación del virus covid-19, que resultó en una situación de emergencia sanitaria (pandemia), que llevó al confinamiento, aislamiento y limitación de la socialización humana principalmente en los años 2020 y 2021, se generaron cambios que afectaron profundamente los contextos y políticas escolares (UNESCO, 2020); (OMS, 2021). La educación se vio profundamente afectada sobre todo en su formato presencial, lo cual llevó a cambios determinantes en la asistencia, presencialidad y en los formatos pedagógicos que regularmente mantenían las instituciones educativas a fin de no perder los procesos educativos que ya habían iniciado. De esta forma se opta por sostener la prestación del servicio educativo en el marco de la mediación virtual con consecuencias directas en la forma en que regularmente se daba la convivencia y la interacción entre los estudiantes (MEN, 2020).

En el caso de Colombia, se decidió por el uso de medios y herramientas virtuales, pretendiendo llegar al mayor número de estudiantes que se encuentran en sus casas (INS, 2020), siendo la virtualidad el camino posible para trasladar los elementos que componen la educación, hacia un espacio organizado y estructurado que permita generar relaciones posibles de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, con el paso del tiempo se pudo observar cómo el desarrollo de acciones para hacer frente a la pandemia, evidenció deficiencias en el sistema y soporte para una educación vir-

tual, con dificultades en la accesibilidad, conexión y conocimiento de las herramientas virtuales (Melo, Ramos, Rodríguez & Zarate, 2021). Así mismo se trasladaron los componentes educativos relacionados con la convivencia y la socialización de las comunidades educativas, siendo insuficientes en su comprensión y aplicación, terminando en un intento por replicar la cotidianidad presencial en la virtualidad como una salida temporal, panorama que evidenció que los problemas que se presentaban en la presencialidad durante la pandemia también se manifestaron, pero en la amplitud del espectro de la virtualidad, por consiguiente, fenómenos como el acoso escolar también son sensibles de mostrarse.

Desafortunadamente, en este intento de superposición de la realidad en el marco de la virtualidad, fenómenos de interacción social como el acoso escolar también se replicaron y reprodujeron, afianzando el ciberacoso escolar como una relación posible en la cotidianidad de las relaciones educativas. Como lo muestran las cifras del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana, a partir del análisis hecho a los datos referentes al acoso escolar obtenidos por el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), el 32% de los participantes colombianos reporta encontrarse en situación de acoso escolar, observándose un 10% más de incidencia en comparación con el índice general de 22% (LEE, 2022).

A nivel mundial este fenómeno es visible, según cifras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) para 2020 el 32% de los estudiantes entre 11 y 15 años -edad en la que hay mayor vulnerabilidad porque es el final de la etapa de la niñez y el comienzo de la adolescencia- ha sufrido acoso escolar recientemente, al menos una vez durante el último mes y dependiendo del país donde surja difiere en sus características a causa de variables sociodemográficas, culturales, económicas, políticas, etc., en general de la idiosincrasia propia de cada país y se establecen leyes, programas, lineamientos para su manejo. Con la pandemia y el confinamiento derivados del virus del Covid-19 durante los años 2020 y 2021 se observó un aumento del acoso en línea o ciberacoso escolar, reportando 325 casos más que el año anterior (CCP, 2021), combinado con el regreso paulatino a la presencialidad que se dio en muchos establecimientos

educativos de Colombia y el mundo, aumentando la preocupación y el miedo de los niños, niñas y adolescentes por el retorno.

La UNESCO realizó una encuesta en 2021 sobre el acoso escolar y las implicaciones en las prácticas pedagógicas con 34.877 docentes de los que el 80% son de América Central y de América del Sur y destacan entre los resultados que 3 de cada 5 docentes observan que la violencia en las clases incide negativamente en el desarrollo de sus clases, que sólo la mitad considera tener la formación adecuada para abordar la problemática y sentirse apoyado por las Directivas de las Instituciones Educativas, así mismo algunos docentes no se sienten capacitados para identificar los diferentes tipos de acoso escolar.

Acoso escolar

Colombia cuenta con diferentes leyes y decretos que buscan vigilar, regular y hacer cumplir los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. De especial relevancia para la problemática descrita se consagra la Ley 1620 de 2013 del Ministerio de Educación Nacional: “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. Posteriormente se valida con la promulgación del Decreto 1965 2013 del Ministerio de Educación Nacional: “Por el cual se da reglamentación a la Ley 1620 de 2013”. Donde se establece una base para la implementación y consolidación de una cultura de la convivencia y el buen trato. Después de 10 años de vigencia, ha sido un arduo trabajo lograr la consolidación de la ley en términos de cobertura, alcance y eficacia en desarrollar los objetivos propuestos.

Es necesario reconocer en un primer momento las dificultades que lleva el fenómeno de acoso escolar, en tanto revela problemas en las relaciones interpersonales, lo cual impacta en el comportamiento presente y futuro de los niños, niñas y adolescentes, en la medida en que permite que se vayan asimilando los roles, las reglas y las normas sociales, que serán determinantes en sus vidas (Ferreira y Muñoz, 2011, citados por Vargas y Paternina, 2017). En un segundo momento la im-

portancia de las habilidades sociales en la interacción social, de tal forma Caballo (2007) señala, que las habilidades sociales se encuentran relacionadas con conductas que le posibilitan a la persona desenvolverse en un contexto intrapersonal o interpersonal generando de esta manera sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de una forma correcta ante alguna situación. Estudios como los realizados por Michelson et al., (1987, Ferreira y Muñoz, 2011, citados por Vargas y Paternina, 2017); Garaigordobil y Oñederra (2010); Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia (2011); Kokkinos y Kipritsi (2012) y Vargas, Jiménez y Durán (2018), muestran la estrecha relación que existe entre las habilidades sociales y el acoso escolar.

Bajo la revisión de múltiples referencias se encuentra que autores como Serna (2010, Núñez et al., 2018, Castro, 2010, citados por Vargas y Durán, 2021), consideran que es muy importante trabajar las habilidades sociales en los niños, niñas y adolescentes porque permiten el logro de un ajuste social adecuado, el desarrollo de la asertividad, se relacionan positivamente con el rendimiento académico, son necesarias en la interacción y comunicación con los demás, contribuyen al desarrollo personal, profesional, laboral y social, son importantes para la prevención de trastornos psicológicos y llevan a un bienestar psicológico que propende por la salud mental. Así mismo Álvarez (2017), encontró una correlación negativa entre estas dos variables, es decir a menor puntaje en habilidades sociales, mayor es la probabilidad de participar como espectador o como víctima en el acoso escolar. Algunos de los resultados que se resaltan son que los acosadores y los observadores de los grados 1º, 2º y 3º de bachillerato de dos colegios públicos participantes, mostraron un puntaje medio en algunas habilidades sociales (primarias y avanzadas), bajo en habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades de planificación y habilidades alternativas a la agresión. Por otra parte, los acosados presentaron un puntaje bajo en las habilidades sociales avanzadas y en las habilidades de planificación, por último, los observadores muestran un puntaje medio en habilidades relacionadas con los sentimientos y habilidades alternativas a la agresión. En otra investigación se encontró que los acosadores tienen déficit en las habilidades alternativas a la agresión y los acosados tienen carencia en las habilidades sociales primarias (Landázuri, 2007, citado por Álvarez, 2017).

Como resultado de los avances del grupo de investigación de Psicología integral y desarrollo humano, en la línea de investigación de psicología educativa en el tema de acoso escolar y habilidades sociales Vargas y Paternina, (2017); Vargas, Jiménez, Durán y Caballo, (2018); Vargas y Durán, (2019) y Vargas y Durán, (2021), se ha definido como acoso escolar al fenómeno relacional que se da al interior de los contextos educativos, resultante de una afectación sistemática expresada en agresión verbal, física y psicológica, hacia un individuo o grupo dependiendo de las características propias del entorno escolar en donde se encuentren. Se puede presentar en cualquier tipo de Institución Educativa, por tanto, requiere una atención primordial y un abordaje especializado, no solo por las consecuencias que puede tener en los sujetos sobre quienes se ejercen las relaciones de acoso, sino también por los posibles efectos dañinos en quienes ejercen el rol de acosados, acosadores y observadores de las situaciones (Vargas, Jiménez y Durán, 2018).

El fenómeno de acoso escolar se caracteriza por ser transversal a cualquier realidad educativa debido a su naturaleza relacional y contextual, que establece un marco de referencia social y promueve cambios determinantes en la dinámica de convivencia escolar. Con resultados como afectación psicológica, académica, social y de salud física y mental que posteriormente pueden facilitar graves problemas al interior de las Instituciones Educativas y para los estudiantes que han sufrido de acoso escolar. (Piñuel y Oñate 2005, citados por Caballo y Carrillo, 2022), Unesco (2021). Para entender el acoso escolar, debemos considerar que se trata de una conducta que puede ser individual o grupal, es decir, emergente del conflicto generado en el seno del grupo o en el aula (Salmivalli, 1999; Sutton et al., 1999). La ley 1620 del año 2013 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia define el acoso escolar como:

Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado (Congreso de la República de Colombia, 2013, p.2).

Las consecuencias del acoso escolar se pueden presentar de manera negativa para todos los roles, de tal manera los acosados, se ven afectados por ser objeto de abuso físico, psicológico y moral, tienen baja autoestima, se aíslan de sus compañeros, tienen bajo rendimiento académico, se muestran débiles, inseguros, ansiosos, pueden manifestar depresión, al punto de cometer actos de suicidio u homicidio y en ocasiones se vuelven violentos y maltratadores (Unesco, 2021; Castro, 2011, citado por Vargas, Jiménez, Durán y Caballo, 2018). En cuanto a los acosadores muestran desadaptación emocional y social, problemas de conducta, aprenden que por medio de las conductas agresivas -en algunos casos violentas- consiguen sus propósitos, desarrollan un estilo de dominio-sumisión que pueden generalizar a otras esferas en las relaciones interpersonales como la familia, el trabajo, el ocio, lo que les puede acarrear problemas en la vida adulta y en varios casos pueden terminar con problemas de tipo delictivo (Unesco, 2021). Finalmente, los observadores desarrollan miedo a ser victimizados, despliegan conductas inadecuadas en las relaciones interpersonales, empiezan a considerar la violencia interpersonal como algo inevitable, manifiestan desensibilización ante el sufrimiento de otros y pueden experimentar una sensación de indefensión semejante a la percibida por los acosados. (Cowie, 1998; Musri, 2012, citados por Vargas, Jiménez, Durán y Caballo, 2018).

En la ley 1620 del año 2013 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia el ciberacoso escolar, es definido como una: “*forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y videojuegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado*” (Congreso de la República de Colombia, 2013, p.2). De tal manera es posible entrever que el ciberacoso escolar también recibe interés por parte de las instituciones, en tanto recoge una tasa alta de incidencia, teniendo efectos similares a los encontrados en el acoso escolar:

Ciberacoso: Es un tipo de agresión psicológica que se da usando las nuevas tecnologías: teléfonos celulares e Internet. Por medio de correos, mensajes o imágenes que se envían se busca herir o intimidar a otra persona. Este tipo de acoso

no se hace de frente, por ello la víctima desconoce la identidad de su agresor. (MEN, 2012).

Las cifras de ciberacoso escolar pueden ser consultadas en múltiples informes elaborados por entidades oficiales y privadas, las cuales realizan atención y/o seguimiento a los reportes que hacen los afectados o sus familias. Entre los reportes de cifras en casos de ciberacoso se encuentra el informe de la UNICEF (2021), el cual presenta un porcentaje de 12% de estudiantes afectados por esta manifestación, la cual se agudizó en la pandemia, debido al aislamiento de la población. De acuerdo con la Encuesta de salud mental y los informes de la aplicación U-Report (UNICEF, 2021), la problemática se agudiza en tanto se encuentra cómo cerca del 71% de los participantes perciben acoso en las redes sociales, siendo uno de los principales medios de comunicación para este grupo etario.

Las cifras para Colombia mantienen concordancia con el panorama mundial, en tanto son las redes sociales, uno de los principales factores para la aparición y desarrollo de situaciones de ciberacoso (ONG Bullying Sin Fronteras, 2021). También el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones de Colombia, en su iniciativa TeProtejo.org (MINTIC, 2021), reporta un índice alto de 858 casos para el año 2021, destacando cómo 1 de cada 5 estudiantes reportan ser afectados a través de internet y redes sociales.

De tal manera entidades nacionales han propuesto estrategias que permitan la implementación de la ley en distintos contextos escolares, así la Defensoría del Pueblo (2015), diseñó una cartilla llamada “Previniendo y actuando frente al acoso escolar”, dirigida a padres, cuidadores y a docentes para informarlos acerca de algunos conceptos, como prevenir, detectar y actuar frente a estas situaciones, además de plantear una ruta de atención en conjunto con la Institución Educativa a través del comité de convivencia y en última instancia otras entidades. Sin embargo, las intervenciones mencionadas anteriormente no logran ser completamente eficaces, en tanto el fenómeno del acoso escolar se compone de distintas causas y factores (sociales, culturales, económicos, entre otros), lo que no permite generalizar ni estandarizar acciones para responder a las necesidades es-

pecíficas de cada institución, más allá de la prevención e información sobre el fenómeno y la intervención particular para cada contexto educativo.

Programa de entrenamiento en habilidades sociales para la atención del acoso escolar HACES

El programa de entrenamiento en habilidades sociales para la atención del acoso escolar HACES aparece como resultado de los desarrollos de la línea de investigación frente a la problemática realizados por Vargas y Durán, (2021) concretando los esfuerzos y reflexiones académicas que permitan una intervención en campo y el desarrollo de acciones que puedan mitigar el acoso y ciberacoso escolar. Así se tiene como referente la investigación adelantada por Caballo, Carrillo y Ollendick (2015) quienes mencionan que, en el caso de las habilidades sociales para la intervención de la ansiedad social, no se tiene claro cuáles de estas funcionan en mayor medida de acuerdo con edades e incluso género, para contrarrestar la aparición de la ansiedad social, de igual manera sucede con la intervención del acoso escolar, por lo que se debe precisar las habilidades sociales a entrenar. Programas para el desarrollo de las habilidades sociales, ya han sido aplicados a manera de intervenir y prevenir ciertos fenómenos y problemáticas en la población denominada niños, niñas y adolescentes (NNA), como lo es el caso de la ansiedad social (Caballo, Carrillo y Ollendick, 2015) y la convivencia escolar (García y Méndez, 2017)

La aplicación virtual del Programa de entrenamiento en habilidades sociales para la atención del acoso escolar HACES, está dirigido a estudiantes de básica secundaria, tiene como fin la atención y disminución del fenómeno, ya que permite a los estudiantes lograr la comprensión de las consecuencias intrínsecas del ciberacoso y acoso escolar para los afectados, a nivel emocional, cognitivo, comportamental y personal. Para la población objetivo del programa estudiantes de entre 10 y 15 años, que asisten a clases con mediación virtual o en alternancia (unos días de forma presencial, otros días de manera virtual), es importante ya que permite el entrenamiento en habilidades sociales desde una perspectiva psicológica aplicada al campo educativo por medio del empleo de

herramientas didácticas en un contexto lúdico, entre las que se encuentran charlas, juegos y personificación de roles presentes en el fenómeno del acoso escolar, que van a permitir generar resultados como desarrollo de las habilidades sociales con consecuencias positivas como evidenciar empatía y concienciación acerca de las consecuencias del fenómeno. Además de cumplir el objetivo de prevenir y disminuir la problemática en las instituciones que participan del programa.

El programa HACES está basado en el entrenamiento en las habilidades sociales de Disculparse o admitir ignorancia, Pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí, Mantener la calma ante las críticas, Interactuar con personas que agradan o atractivas, Expresión de opiniones personales incluido el desacuerdo, Rechazar peticiones, Expresión de sentimientos positivos, Hablar en público/ interactuar con superiores, Interactuar con desconocidos y Hacer frente a la crítica. (Caballo, Salazar e Irurtia, 2017), en la medida en que son comportamientos de tipo social disponibles en el repertorio de una persona, que ayudan a su competencia social, constituyendo la efectividad de las interacciones que ésta establece con los demás. En este sentido, entre las principales características que presentan estos comportamientos se destacan su naturaleza multidimensional, la especificidad situacional y su carácter aprendido. Esta condición de aprendizaje supone la posibilidad de aumentar el conocimiento procedimental de cómo actuar en situaciones sociales y cómo responder a las múltiples demandas de los contextos en los que se va incorporando el sujeto. (Del Prette y Del Prette, 2008; citados en Lacunza, 2012), Caballo, Arias, Calderero, Salazar e Irurtia (2011), Alhassan (2019), Marín (2019), Estrada, et.al (2019), Caballo y Carrillo, (2022), han hallado resultados positivos mediante el entrenamiento en habilidades sociales.

La relación que sostiene el acoso escolar con las habilidades sociales permite establecer un horizonte de trabajo para la intervención desde la psicología aplicada al campo educativo. Las habilidades sociales son conductas que se aprenden y que son necesarias para interactuar con los demás de manera adecuada y funcional (Monjas, 2012), en la misma línea, Caballo (2007), plantea que son conductas facilitadoras de las relaciones, mediante las que se despliegan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, asertivos y apropiados requeridos en alguna situación y permi-

ten la resolución de problemas y la disminución de problemáticas futuras. Clemence (2001), por su parte, considera que son capacidades que permiten establecer formas de pensar y actuar aceptadas socialmente y funcionales en las relaciones interpersonales. Las anteriores son algunas de las definiciones de las habilidades sociales, sin embargo, no hay un concepto universal, dejando abierta la idea de generar una definición cercana al contexto (Vargas, Jiménez & Durán, 2018).

Las investigaciones llevadas a cabo por la línea de investigación permitió el diseño del Programa de entrenamiento HACES en formato presencial durante los años 2019 y 2020 (Vargas y Durán, 2021), como resultado del proyecto titulado: Diseño de un modelo de entrenamiento en habilidades sociales para la atención del acoso escolar para estudiantes de bachillerato del sistema formal educativo colombiano desarrollado en 2018 (Vargas, Jiménez y Durán, 2018), en el que se realizó una observación con 310 estudiantes entre 9 y 15 años de dos colegios de la ciudad de Bogotá, seleccionados mediante muestreo no probabilístico, de modo que se garantizó que cumplieran algunos criterios de inclusión tales como el género y la edad, empleando la metodología cuantitativa no experimental, con un diseño descriptivo correlacional. Dentro de los resultados que se encontraron están: al menos una vez los estudiantes han ejercido alguno de los roles de acosador, acosado, observador activo en defensa del acosado, observador pasivo y han sido víctimas de ciberacoso escolar, el 62% había ejercido acoso escolar y el 56% había sido acosado; al correlacionar la variable acoso escolar con las habilidades sociales, se encontraron bajos puntajes en: disculparse o admitir ignorancia; expresión de opiniones personales incluido el desacuerdo; pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí; mantener la calma ante las críticas y hablar en público e interactuar con superiores (Vargas y Durán, 2021).

El programa HACES en su aplicación virtual en el año 2021, se propuso a partir de estos resultados (Vargas, Jiménez, Durán y Caballo, 2018; Vargas y Durán (2019) como una forma de aportar a la prevención y disminución del acoso escolar y el ciberacoso escolar durante el confinamiento y aislamiento generado por la pandemia del Covid-19 y con la intención de ser empleado en los estudiantes que asisten de forma virtual, a distancia, o en alternancia en nuestro país. Para el diseño del Programa se tuvieron en cuenta los criterios sugeridos por Castillo, et. al. (2005): prepara-

ción de condiciones organizacionales, transformación de procesos de enseñanza y aprendizaje, selección y adecuación de estructura tecnológica, análisis de condiciones que afectan el programa o taller, concepción y diseño del programa o taller, producción de ambientes virtuales de aprendizaje, implementación y evaluación.

El proceso de diseño consistió en primer lugar en la realización de una revisión de la literatura para establecer los contenidos a trabajar, la evaluación de los puntajes de acoso escolar, ciberacoso y habilidades sociales a través de los instrumentos Cuestionario de Habilidades Sociales CHASSO III (Caballo, et. al. 2017), adaptación a adolescentes y Cuestionario Multimodal de interacción escolar CMIE-IV (Caballo, et. al. 2012), el diseño de las actividades, la búsqueda e identificación de las herramientas y estrategias pedagógicas, didácticas y lúdicas, de las plataformas virtuales y las herramientas digitales que permitieran la creación y transmisión de contenidos. Las estrategias contempladas en el programa buscan generar de manera positiva, la iniciativa de los estudiantes mediante actividades en las que tienen un papel activo durante la sesión, esto con el fin de evitar que se convierta en una clase tradicional.

El programa HACES tiene una dimensión activa, participativa y lúdica permitiendo a los estudiantes desarrollar sus habilidades sociales y ponerlas en acción frente a posibles situaciones de acoso escolar y ciberacoso escolar llevándolos a tomar mejores decisiones y por tanto influir en el detrimento de esta problemática.

Está integrado por siete sesiones de 90 minutos de duración dirigidas por profesionales en Psicología³ (Ver Tabla 1) que emplean herramientas virtuales que permiten sensibilizar a los estudiantes en conceptos como acoso escolar, ciberacoso y habilidades sociales. Cuentan con un contenido teórico explicado en lenguaje apropiado a la edad y contexto cultural de los participantes, de

³Se establece en principio la aplicación virtual del programa HACES, por parte de profesionales en Psicología, obedeciendo a la naturaleza del grupo de investigación, por tanto los investigadores aplican y orientan los talleres apoyados por un grupo de estudiantes de último año del pregrado de Psicología, quienes posteriormente son entrenados y supervisados en las acciones, actividades y estructura de los talleres, a fin de poder dirigir las sesiones de aplicación en su proceso de opción de grado.

tal manera que los estudiantes puedan comprender fácilmente los constructos, la interacción entre estos y ejemplos de cómo se ven reflejados en su vida y contienen actividades rompe hielo que permiten, no solo mantener la atención de los participantes sino también reforzar los temas por medio de estrategias pedagógicas, en donde quienes los desarrollan son capaces de ejecutar lo aprendido, reforzar el aprendizaje a los demás por medio de la retroalimentación mutua.

Tabla 1. Sesiones del programa HACES

Sesión	Actividad	Finalidad	Herramientas virtuales empleadas
1	Aplicación pretest: Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMEI- IV) de Caballo Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012) y el Cuestionario de Habilidades Sociales-III (CHASO-III) de Caballo, Salazar e Irurtia (2017).	Caracterización del acoso escolar, ciberacoso escolar y las habilidades sociales	Google meet, Google Forms
2	Taller 1: Contextualización de acoso escolar y ciberacoso	Presentar información con respecto al fenómeno del acoso escolar y el ciberacoso.	Google meet, Canva, Clipchamp, Mobbyt, Storytelling.
3	Taller 2: Habilidades sociales: pedir disculpas y admitir ignorancia.	Presentar las habilidades sociales pedir disculpas y admitir ignorancia.	Google meet, Canva, Pixton, Mobbyt, Storytelling.
4	Taller 3: Habilidades sociales: pedir aclaraciones a los demás sobre su comportamiento hacia mí y mantener la calma ante las críticas	Presentar la habilidad de pedir aclaraciones a los demás sobre su comportamiento hacia mí.	Google meet, Canva, Pixton, Mobbyt, Storytelling.
5	Taller 4: Habilidades sociales: ex-	Presentar la habilidad social	Google meet, Canva,

	presión de opinión personal incluido el desacuerdo y hablar en público e interactuar con superiores.	expresión de opinión personal incluida el desacuerdo y el hablar en público.	Pixton. Mobbyt, Storytelling.
6	Aplicación estrategia lúdico-pedagógica: .	Resolver situaciones de acoso escolar y ciberacoso escolar	de Google meet, Canva, Pixton, Clipchamp, JeopardtRocks, Storytelling.
7	Aplicación posttest: Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMEI- IV) de Caballo Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012)	Evaluación cuantitativa de la eficacia del programa	de Google meet, Google Forms

Fuente: elaboración propia

La primera sesión tiene como objetivo la identificación de las variables Acoso Escolar y Habilidades Sociales, sobre las cuales se busca en la primera un reconocimiento del fenómeno en la comunidad educativa y los roles que cada uno de los estudiantes integra dentro del curso, incluyendo el tema del ciberacoso escolar (Vargas y Durán, 2021). Frente a la segunda variable se busca identificar las habilidades sociales que se encuentran menos desarrolladas en los estudiantes a fin de hacer énfasis en su progreso por medio del entrenamiento.

En las sesiones 2 a 5 se propone el entrenamiento de cinco habilidades sociales identificadas como menos desarrolladas: Disculparse o admitir ignorancia; Expresión de opiniones personales incluido el desacuerdo; Pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí; Mantener la calma ante las críticas y Hablar en público e interactuar con superiores; datos provenientes de las mediciones más bajas registradas en la aplicación del Cuestionario de Habilidades Sociales (CHASO-III) (Caballo, Salazar, e Irurtia, 2017). Para el reconocimiento del acoso y ciberacoso escolar y el entrenamiento de las habilidades sociales se consideró el desarrollo de

una estrategia pedagógica y lúdica (sesión 6). Por último, en la sesión 7 se aplica la post-prueba del Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV).

Metodología

Tipo de investigación

La presente investigación empleó la metodología cuantitativa cuasi-experimental, en la medida en que se manipuló deliberadamente, al menos, una variable independiente (en este caso las habilidades sociales) para observar su efecto sobre una o más variables dependientes (el acoso escolar), en grupos de estudiantes que se encontraban previamente conformados por la Institución Educativa. (Hernández, 2014).

El diseño de la investigación es pre-test y pos-test con grupo experimental, que, de acuerdo con Hernández, et. al (2014) incorporó la aplicación de pre-test al grupo experimental, cuyos participantes se encuentran en grupos conformados previamente por la Institución que acoge el programa. Se hizo la aplicación virtual del programa, realizando una medición intrasujeto pre y post intervención de los puntajes de acoso escolar, para evaluar la eficacia del programa (en cuyo caso se espera que las diferencias en las medidas antes y después de la intervención del grupo experimental sean estadísticamente significativas). Las variables del estudio son:

- **Variable dependiente: acoso escolar**
- **Variable independiente: tratamiento o Programa de entrenamiento en habilidades sociales para la atención del acoso escolar HACES.**
- **Variables extrañas conocidas y controladas: La mortalidad experimental, es decir, la pérdida de participantes debido a la deserción o a la posible desintegración de los grupos escolares, es por esto, que el seguimiento se hizo a los tres meses de haber concluido la intervención, antes de culminar el año escolar.**

El integrante del Grupo de investigación que lleve a cabo el programa de intervención se asigna al azar a los grupos de tratamiento.

El número de acosadores y acosados en los grupos, variable que no es controlada, puesto que los estudiantes se encuentran asignados a los grupos de manera previa a la intervención, pero se espera que no sea una variable que interfiera debido a las características del Programa, es altamente estructurado, permite la participación de todos los estudiantes y no es excluyente.

Recibir otro tipo de apoyo o ayuda psicológica o social dirigida a la atención del acoso escolar o al mejoramiento de las habilidades sociales, se programó con la Institución Educativa que el desarrollo de estas temáticas fuera únicamente a cargo del Grupo de Investigación, durante el año escolar.

Las hipótesis que se propusieron para este estudio permitieron realizar la comparación inter-grupos utilizando las medias:

- Ho1: Los puntajes de acoso escolar no presentan diferencias significativas (en las medias) antes y después de llevarse a cabo el programa de entrenamiento ($O_2 = O_1$).
- Hi1: Los puntajes de acoso escolar presentan diferencias significativas (en las medias) antes y después de llevarse a cabo el programa de entrenamiento ($O_2 \neq O_1$).

Para la prueba de hipótesis se asumió un nivel de significancia de 0,05.

El proceso para la evaluación de la eficacia del programa de entrenamiento HACES se realizó mediante comparaciones de los datos obtenidos en el Cuestionario de Interacción Escolar en la aplicación pre-intervención vs la aplicación pos-intervención, con el fin de evidenciar el cambio en la variable dependiente: acoso escolar, mediante la intervención de la variable independiente: habilidades sociales; es decir, identificando si hubo diferencias estadísticamente significativas en las medias obtenidas por el grupo de estudiantes que participó del programa.

2.3 Población y muestra

El universo poblacional, estuvo compuesto por estudiantes de un Colegio privado, ubicada en el municipio de Madrid, Cundinamarca. La muestra para la aplicación del programa HACES estuvo compuesta por 46 participantes (50% niñas y 50% niños), estudiantes de sexto grado, con una edad media de 11.52 años y una desviación estándar de 0.66 años. La edad mínima fue de 10 años y la máxima de 13 años. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional garantizando que cumplieran algunos criterios de inclusión como el género, tanto niños como niñas y la edad, entre 10 y 13 años, que estén cursando grado sexto.

2.4 Instrumentos

Los instrumentos empleados para recolectar datos del acoso escolar y de las habilidades sociales fueron:

- Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV), que tiene 36 ítems tipo Likert con 4 opciones de respuesta que indagan por la frecuencia con la que el estudiante ha vivido las situaciones propuestas en los últimos meses, así: nunca (1), pocas (2), bastantes (3) y muchas (4). El puntaje mínimo es de 36 y el máximo de 144 puntos. Mide Comportamientos intimidatorios (acosador), Victimización recibida (acosado), Acoso extremo/Ciberacoso, Observador activo en defensa del acosado y Observador pasivo. (Caballo, et. al, 2012). Previamente se obtuvo la autorización para el uso del Instrumento por parte de los autores para aplicar la versión adaptada para Colombia. La validez del instrumento determinada a través del análisis factorial exploratorio por medio de componentes principales sobre la matriz de correlaciones policóricas utilizando un método de rotación oblicuo (Promax) muestra que la varianza explicada por los cinco factores es del 54,65%. El primer factor, tiene un valor de 9,29 y explica el 21,12% de la varianza. El segundo factor, arrojó un valor de 7,08 y explica el 16,10% de la varianza. El tercer factor, tiene un valor propio de 3,46 y explica el 7,86% de la varianza. El cuarto factor, arrojó un valor de 2,21 y explica el 5,03% de la varianza. Finalmente, el quinto factor, tiene un valor de 1,99 y explica el 4,53% de la varianza. La consistencia interna, mediante el alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario fue de 0,8. (Caballo, et. al, 2012).

- Cuestionario de Habilidades Sociales-III(CHASO-III), adaptación a adolescentes, que tiene 40 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta, que indagan por la posibilidad de desplegar ciertos comportamientos en situaciones sociales, así: muy poco característico de mí (1), poco característico de mí (2), moderadamente característico de mí (3), bastante característico de mí (4), muy característico de mí (5). El puntaje mínimo es de 40 y el máximo de 200. Mide las habilidades sociales de Disculparse o admitir ignorancia, Pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí, Mantener la calma ante las críticas, Interactuar con personas que agradan o atractivas, Expresión de opiniones personales incluido el desacuerdo, Rechazar peticiones, Expresión de sentimientos positivos, Hablar en público/ interactuar con superiores, Interactuar con desconocidos y Hacer frente a la crítica. (Caballo, Salazar e Irurtia, 2017). Previamente se obtuvo la autorización para el uso del Instrumento por parte de los autores para aplicar la versión adaptada para Colombia. La validez del instrumento determinada a través del análisis factorial exploratorio por medio de componentes principales sobre la matriz de correlaciones policóricas utilizando un método de rotación oblicuo muestra que la varianza explicada por los diez factores es del 50,09%. El primer factor, tiene un valor de 14,06 y explica el 18,50% de la varianza. El segundo factor, arrojó un valor de 5,37 y explica el 7,07% de la varianza. El tercer factor, tiene un valor propio de 4,05 y explica el 5,33% de la varianza. El cuarto factor, arrojó un valor de 3,08 y explica el 4,06% de la varianza. El quinto factor, tiene un valor de 2,63 y explica el 3,46% de la varianza. El sexto factor, arrojó un valor de 2,17 y explica el 2,86% de la varianza. El séptimo factor, tiene un valor de 1,96 y explica el 2,58% de la varianza. El octavo factor, arrojó un valor de 1,75 y explica el 2,31% de la varianza. El noveno factor, tiene un valor de 1,61 y explica el 2,12% de la varianza. Y por último, el décimo factor, arrojó un valor de 1,36 y explica el 1,79% de la varianza. La consistencia interna, mediante el alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario fue de 0,88. (Caballo, Salazar e Irurtia, 2017).

2.5 Procedimiento

Esta investigación fue desarrollada en varias fases:

- Primera fase: Preparación logística del Programa, que implicó la revisión del programa, incorporando estrategias virtuales que permitieran su desarrollo en línea.
- Segunda fase: Entrenamiento a estudiantes de último año de la carrera de Psicología vinculados al Grupo de investigación.
- Tercera fase: Definición de contactos con Instituciones Educativas para aplicación del programa.
- Cuarta fase: Aplicación del programa en las Instituciones Educativas seleccionadas.
- Quinta fase: Análisis de resultados.

2.6 Procedimiento y técnicas de análisis de datos

La aplicación del programa HACES se realizó en el marco de un convenio institucional, el cual permite el apoyo y acompañamiento del equipo de convivencia escolar de la Institución. La investigación fue avalada por el Comité institucional de ética de la Investigación (FULL, 2020), perteneciente a la Dirección de Investigaciones Institucional de la Fundación Universitaria Los Libertadores, en el lineamiento de atención y protección a la intervención con sujetos humanos.

La institución educativa se compromete a informar y solicitar el consentimiento de los acudientes de los estudiantes por medio de comunicación escrita y verbal desde la oficina de convivencia y orientación escolar. La recolección de datos se realizó por medio de la aplicación de los formularios en su forma virtual en línea (autoadministrada), con la participación voluntaria de los alumnos y la colaboración y supervisión del profesor, dejando a los alumnos el tiempo necesario para diligenciar el asentimiento informado y los cuestionarios, de acuerdo con las necesidades individuales. Los datos recolectados automáticamente son registrados en la base de datos del proyecto salvaguardando el anonimato y libertad de respuesta de los participantes.

Se realizó un análisis descriptivo de los puntajes globales de los Cuestionarios CMIE-IV y CHASO-III así como de los puntajes de los factores que cada prueba evalúa. Luego, se empleó la prueba t para muestras relacionadas para comparar las medias de la variable pre y post en un solo grupo, con un nivel de confianza del 95%. El análisis estadístico se hizo con el software SPPSS Versión 22.0

3. Resultados

Para realizar el análisis de los datos, se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, con el fin de determinar la normalidad de los datos de los puntajes de la prueba CMIE-IV empleada para medir la variable dependiente: acoso escolar previo a la intervención. Como se observa en la tabla 2, los datos presentan distribución normal ($p > 0.05$) por tanto se utilizaron métodos paramétricos de análisis.

Tabla 2. Prueba Shapiro-Wilk

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
PTOTALCMIEIV	.952	46	.055

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación virtual de los instrumentos Cuestionarios CMIE-IV y CHASO-III y del programa HACES.

3.1 Aplicación pre-test

En la Tabla 3, se muestran los resultados de la aplicación del Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV), en términos de la media y la desviación estándar.

Tabla 3. Distribución de los puntajes de la prueba CMIE-IV

Factor	Std. Devia-		Skewness		Kurtosis	
	Mean	tion	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Acosador	14.07	5.368	1.794	.350	3.026	.688
Acosado	15.65	5.740	.633	.350	-.146	.688
Ciberacoso	9.74	3.065	2.702	.350	8.188	.688
Observador activo	15.09	4.718	.147	.350	-.909	.688
Observador pasivo	7.50	3.132	.855	.350	-.122	.688
Puntaje total CMIEIV	62.04	12.399	.645	.350	.083	.688

Fuente: elaboración propia

Estos datos permiten observar la presencia de todos los roles que se asumen en una situación de acoso escolar, siendo los de mayor puntaje promedio el de acosado, seguido por el de observador activo, el de acosador, el ciberacoso y por último el de observador pasivo. Para determinar el porcentaje de estudiantes que ejerce cada uno de los roles se identificaron los puntajes altos, es decir, aquellos que están por encima de la media en una desviación estándar, en la Tabla 4, se observa que el 73,7% de los estudiantes (45,6% niños y 28,1% niñas) ha participado en el fenómeno del acoso escolar, a partir del ejercicio de uno de los roles. El rol de acosador es ejercido por el 6,5% de los niños y el 2,2% de las niñas; el rol de acosado se presenta en mayor medida en los niños

(17,4%) que en las niñas (4,3%); en cuanto al ciberacoso el 8,7% de los niños lo ejerce en contraste con un 4,3% de las niñas. Los roles de observador se encontraron así: 6,5% de niños y 13% de niñas son observadores activos y 6,5% de niños y 4,3% de niñas son observadores pasivos.

Tabla 4. Distribución de los puntajes altos de acuerdo con el género

Roles	% Niños	% Niñas	% Total
Acosador	6,5	2,2	8,7
Acosado	17,4	4,3	21,7
Ciberacoso	8,7	4,3	13,0
Observador activo	6,5	13,0	19,5
Observador pasivo	6,5	4,3	10,8
Presencia para los roles	45,6	28,1	73,7

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 5, se muestran los resultados de la prueba CHASO-III, en cuanto a media y desviación estándar y se puede observar que en comparación con el puntaje máximo posible en cada habilidad que es 20, se nota un desarrollo medio-bajo de las habilidades evaluadas antes de la aplicación del programa.

Tabla 5. Distribución de los puntajes de la prueba CHASO-III

Factor	Mean	Std. Deviation
Disculparse o admitir ignorancia	11.43	2.826

Pedir aclaraciones a otra persona con respecto a su comportamiento hacia mí	11.20	3.588
Mantener la calma ante las críticas	11.28	3.023
Expresar opiniones personales incluido el desacuerdo	12.39	2.985
Hablar en público e interactuar con superiores	9.04	3.266
Puntaje total CHASO-III	111.57	23.479

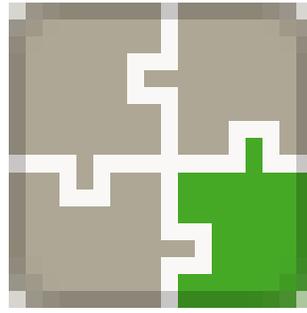
Fuente: elaboración propia

3.2 Aplicación post-test

Se aplicó el post-test del Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) como última fase del programa HACES con el fin de indagar cuantitativamente si hubo algún cambio en los puntajes obtenidos por los estudiantes en la variable del acoso escolar. En la gráfica 1 se presentan los puntajes promedios obtenidos por los estudiantes en cada uno de los roles que se ejercen en el acoso escolar y en el puntaje total de la prueba, previo a la participación en el programa y los puntajes obtenidos tres meses después de la aplicación.

Figura 1. Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)

(Comparación promedios pre-test y pos-test)



Las tendencias en la gráfica muestran unos puntajes un poco inferiores en la aplicación post del Cuestionario multimodal de interacción escolar que mide los puntajes globales de acoso escolar, la identificación de los estudiantes con el rol de acosador, acosado, observador activo, observador pasivo y la presencia de ciberacoso, en comparación con los puntajes obtenidos previamente a la aplicación virtual del Programa HACES. Y con el propósito de identificar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se empleó la prueba t para muestras relacionadas para comparar las medias pre y post de la variable en un solo grupo, con un nivel de confianza del 95%. Los resultados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. Prueba CMIE-IV (Media desviación/estándar), comparación pre-post

Factores	Media y desviación estándar Pre	Media y desviación estándar post	t	p	d
Acosador	14.07 (5.368)	13.15 (4.028)	.838	.406	0.124
Acosado	15.65 (5.740)	12.80 (4.593)	2.367	.022*	0.349
Ciberacoso	9.74 (3.065)	9.13 (2.177)	1.043	.302	0.154
Observador ac-	15.09 (4.718)	12.17 (4.464)	2.868	.006*	0.423

tivo

Observador pa- 7.50 (3.132) 6.72 (2.979) 1.150 .256 0.170

sivo

Puntaje total 62.04 (12.399) 53.98 (11.556) 2.812 .007* 0.415

CMIE-IV

*Diferencias significativas (p<0.05)

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con estos datos, a partir de la aplicación virtual del programa HACES, se observa con un nivel de confianza del 95% una disminución estadísticamente significativa con un tamaño del efecto pequeño, en el rol de Acosado, Observador activo y en el puntaje global de acoso escolar.

Discusión

El acoso escolar y el ciberacoso escolar son una problemática que ocurre de manera constante en los estudiantes y que lejos de desaparecer por el confinamiento y el aislamiento obligatorio como consecuencia de la pandemia generada por el Covid-19, aumentó a través de las redes sociales y de plataformas virtuales, ubicando a Colombia en el décimo lugar de países con mayor ocurrencia. (Internacional Bullying Sin Fronteras ONG, 2021; Gulliana, 2020)

En esta línea, el estudio presenta una justificación basándose en cuatro ejes, a nivel práctico, contribuye con proponer un conjunto de sesiones basadas en las habilidades sociales para prevenir el acoso escolar, en tal sentido beneficia a la praxis del grupo profesional, centrándose en un abordaje adecuadamente sustentado para la problemática; así también a nivel social, su realización tiene alcances posteriores a la ejecución del programa, lo cual beneficia a los adolescentes del centro educativo seleccionado, al propiciar el bienestar desde el enfoque de las habilidades para la interacción social; desde otra instancia, a nivel teórico presenta un conjunto de conceptos y

fundamentos de los últimos años, que resultan importantes para el ambiente académico interesado en profundizar en la teoría, por último a nivel metodológico, aporta una herramienta elaborada de manera metodológica para el tratamiento del acoso escolar y el ciberacoso escolar de tal manera que constituye un precedente para el campo de la intervención psicológica.

Para Menesini & Salmivalli (2017), Torres (2019) y Martínez et al. (2021) las intervenciones en habilidades sociales implican el uso de estrategias y técnicas cognitivas, sociales, conductuales, cuyo propósito es brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar formas adecuadas de interacción social. Además de esto, los entrenamientos en habilidades sociales son experiencias de aprendizaje que radican en corregir conductas disfuncionales, perfeccionar las ejecuciones correctas, observar un modelo de conductas adecuadas y practicar dichas conductas, hacer análisis de situaciones de conflicto para comprenderlas, interiorizar conceptos y esquemas de pensamiento y comportamiento funcionales (Gil, 2020; Gökkaya, 2017). De igual forma, García, et al. (2020), afirma que los programas de intervención en habilidades sociales son útiles para reducir el grado de acoso escolar en las instituciones, ya que éstas ayudan a las personas a tener las herramientas específicas para poder integrarse al contexto social y plantea que uno de los grandes problemas que presentan tanto acosados como acosadores son las dificultades de relación y de habilidades sociales que permitan hallar soluciones asertivas a las situaciones de maltrato psicológico, físico y emocional y que mediante el desarrollo de un buen programa de intervención en habilidades sociales se pueden reducir los conflictos en el contexto escolar y disminuir el acoso escolar.

Caballo & Irurtia (2008, citados por García y Méndez, 2017) refieren que entre los procesos a tener en cuenta para la elaboración de un programa de entrenamiento en habilidades sociales, se encuentra el trabajar sobre ensayos conductuales, el distinguir entre los estilos de comunicación (asertivo, agresivo y pasivo) y el desarrollo de un sistema de creencias que favorezca conductas orientadas hacia el respeto, es así que el programa en formato virtual, pretende desarrollar en los participantes un aprendizaje de las habilidades sociales a partir de talleres en donde se les presenta una introducción a los temas con ejemplos que pueden haber visto en su vida, luego actividades donde se refuerzan estos aprendizajes por medio de recreaciones de su manera habitual de

comportarse ante determinadas situaciones que requerirán de las habilidades sociales a trabajar y por último la estrategia lúdico-pedagógica donde los estudiantes se enfrentan a situaciones de acoso escolar y ciberacoso escolar haciendo uso de las estrategias aprendidas basadas en el uso de las habilidades sociales . Así mismo, el que los talleres estén diseñados para trabajar con todos los estudiantes de un curso, permite a su vez que se afiance una forma de aprendizaje como el social, ya que en el momento en que estos participantes realizan los ensayos conductuales y se ven retroalimentados y reforzados en su comportamiento, brindan la información a los demás, en relación a las habilidades sociales, de las maneras más funcionales de comportarse, cómo llevarlas a cabo de manera más eficiente, qué practicar, en qué situaciones, etc.

Los resultados muestran una disminución estadísticamente significativa en el puntaje global de acoso escolar y en los roles de acosado y de observador activo en comparación con los datos obtenidos en el pre-test, como consecuencia de la aplicación del programa en formato virtual. Otras investigaciones como las de Alhassan (2019), Marín (2019), Estrada, et.al (2019) y Martínez et al. (2021), Caballo y Carrillo, (2022), han hallado resultados similares, lo que indica que el desarrollo o entrenamiento en habilidades sociales dota a los estudiantes de comportamientos asertivos y adecuados que les permiten hacer frente a las situaciones de acoso escolar.

Conclusiones

Es necesario crear herramientas, implementar acciones y promover discursos que enmarcados en la normatividad permitan recrear y fortalecer la dinámica escolar. Por tanto, es de considerar que el diseño e implementación de herramientas de prevención e intervención en el acoso escolar basadas en las habilidades sociales son útiles, con el fin que comunidades educativas tengan herramientas de afrontamiento de este fenómeno.

La aplicación virtual del programa HACES permitió afinar los instrumentos de evaluación, ajustar los contenidos de los talleres, precisar las actividades on-line diseñadas, adecuar los diversos

vídeos que muestran la cotidianidad dentro de una Institución educativa, las situaciones de acoso escolar y ciberacoso escolar que se presentan y el ajuste de la estrategia lúdico-pedagógica.

La contribución más importante de este trabajo fue la aplicación virtual del programa de entrenamiento en habilidades sociales para la atención del acoso escolar HACES que evidencia cambios en la reducción global del fenómeno de acoso escolar y en la presencia de los roles de acosado y observador activo. El entrenamiento y posterior fortalecimiento de las habilidades sociales, permitió evidenciar disminución significativa de los roles de acosado (0.022) y de observador activo (0.006) y en el puntaje global de acoso escolar (0.007).

La aplicación virtual del programa HACES, permitió a los niños, niñas y adolescentes la posibilidad de reconocer las situaciones de agresión y los fenómenos de acoso escolar y ciberacoso escolar que se están presentando en su cotidianidad al interior de la Institución escolar de la que hacen parte. Por medio del fortalecimiento de las habilidades sociales consideramos que los participantes cuentan con los recursos necesarios para enfrentar y dar posibilidades de solución a la problemática de acoso escolar y ciberacoso escolar por la que puedan estar pasando ellos o alguien cercano.

Finalizada esta fase del proyecto, surgen recomendaciones como la aplicación masiva y representativa del programa HACES en diferentes Instituciones Educativas del país, teniendo en cuenta otros grados escolares y una mayor diversidad de colegios, tanto públicos como privados, lo cual permitirá tener mayor comprensión del comportamiento de las variables del estudio frente al fenómeno del acoso escolar y las habilidades sociales, así como contar con evidencia para valorar la eficacia del programa.

Referencias

- Alhassan, M. (2019). Effect of Social Skills Training on Juveniles' Psychological Problems in a Detention Center in Ghana. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 31(2), 1-7. <https://journaljesbs.com/index.php/JESBS/article/view/30146/56563>
- Alvarez, K. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Avances En Psicología*, 24(2), 205-215. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2016.v24n2.155>. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/155>
- Anónimo (2020). ¿Cómo funciona Google meet? Guía completa para usuarios. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.beservices.es/como-funciona-google-meet-n-5432-es#:~:text=Google%20Meet%2C%20antes%20conocida%20como,dispositivo%20con%20conexi%C3%B3n%20a%20internet>
- Ato, López y Benavente (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059
- Caballo, V. (2007) Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo XXI de España. Recuperado de <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- _____ (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., Calderero, M., Carrillo, G., Salazar, I. e Irurtia, M. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, 19 (3), 611-626.
- Caballo, V., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C. y Irurtia, M.J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Psicología Conductual*, 20 (3), 625-647. Recuperado de https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/08.Caballo_20_-3oa.pdf
- Caballo, V., Salazar, I., Rivera-Riquelme, M y Piqueras, José. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: el “Cuestionario de

habilidades sociales” (CHASO). *Psicología Conductual*. 25 (1), 5-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6001422>

Caballo, V & Carrillo, B. (2022). *Galaxia HA(bilidades) SO(ciales)*. Programa de prevención del acoso escolar. Siglo XXI, Madrid, España.

Campanelli, M. (2019). Mobyt una herramienta para crear videos educativos. Recuperado de. <https://celiamabelcampanelli.wordpress.com/2019/03/24/mobyt-una-herramienta-para-crear-videojuegos-educativos/>

Castillo, W., M., García, L., H., Mazo, D., M., Meza, D., Salazar, C., P, y Viñafe, C.,p. (2005). *Propuesta de metodología para transformar programas presenciales a virtuales o e-learning*. Bucaramanga, Colombia. Comité Académico del Convenio de Asociación E-learning 2.0 Colombia.

Centro Cibernético Policial (CCP). (2021). *Consolidados de los Delitos de Impacto del país*, extraído de: Sistema de Información Estadístico, Delincuencial Contravencional y Operativo de la Policía Nacional – SIEDCO. Recuperado de: <https://www.policia.gov.co/revistacriminalidad>.

Clemence. (2001). Violence and Security at School: The Situation in Switzerland. En E. Debarbieux y C. Blaya (Dir.), *Violence in Schools. Ten Approaches in Europe*. Issy-les-Moulineaux: esfediteur.

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006*. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Noviembre 8 de 2006. do 46.446

Estrada, E., Mamani, H. & Gallegos, N. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de educación secundaria. *Revista San Gregorio*, 1(39), 116-129. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2528-79072020000200116

Fernández, Y. (2020). Qué es canva, cómo funciona y cómo usarlo para crear diseño.[Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.xataka.com/basics/que-canva-como-funciona-como-usarlo-para-crear-diseno>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). Encuesta de salud mental: Análisis cualitativo. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/34676/file/Informe-analisis-cualitativo-encuesta-salud-mental-Ureport.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021: Una revisión sistemática. UNICEF: Ciudad de Panamá. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/34476/file/Violencia-contra-los-ninos-reporte-completo.pdf>
- Fundación Universitaria Los Libertadores (FULL). (2020). Lineamientos del Comité Institucional de Ética de la Investigación. Dirección de Investigaciones. Vicerrectoría Académica. Recuperado de: <https://www.ulibertadores.edu.co/wp-content/uploads/Lineamientos-Comite-de-etica.pdf>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.
- García, A. y Méndez, C. (2017). El Entrenamiento en Habilidades Sociales y su Impacto en la Convivencia Escolar dentro de un Grupo de Primaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 16 (30), 151-164. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2431/243150283009>.
- García, E., Cruzata-Martínez, A., Bellido, R. & Rojas, L. (2020). Disminución de la agresividad en estudiantes de primaria: El programa Fortaleciéndome. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 1-15. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992020000300031&script=sci_arttext
- Gil, S. (2020). *Habilidades sociales* (4ta ed.). Editorial Flamboyant. 44 <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ejvIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=que+son+las+habilidades+sociales&ots=IoRqnELd8L&sig=37Xs weXTUbZy-xS99Mx2mB3x6n1w#v=onepage&q=que%20son%20las%20habilidades%20sociales&f=false>

- Gökkaya, F. (2017). Peer bullying in schools: A cognitive behavioral intervention program. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(1), 1-10. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zPSODwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA167&dq=bullying+in+schools&ots=aVboYx0_3s&sig=FBIO_kiIgesMYr6yWw_bmWKyj90#v=onepage&q=bullying%20in%20schools&f=false
- Gulliana, L. (2020). Acoso escolar cibernético en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Revista Cubana de Medicina*, 59(4), 1-3. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75232020000400001&lng=es&tlng=es.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México, D.F.: Mac Graw-Hill. Interamericana Editores, S.A
- Instituto Nacional de Salud (INS), Observatorio Nacional de Salud. (2020). COVID-19 en Colombia; Décimo segundo. Informe Técnico. Bogotá, D.C., 2020. El Observatorio Nacional de Salud (ONS) recuperado de <https://www.ins.gov.co/Direcciones/ONS/Informes/12COVID-19%20en%20Colombia,%20pandemia%20en%20desarrollo.pdf>
- Internacional Bullying Sin Fronteras ONG (2021). Estudio del Observatorio Internacional de Bullying Sin Fronteras: Estadísticas de Bullying para Colombia 2020/2021. Recuperado de: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>
- Kokkinos, C. y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *SocPsycholEduc*, 15, 41-58.
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2022). Informe 62: Condiciones escolares para el bienestar. Índice Welbin, Colombia 2022. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-62>
- Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salutogénica. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 63-84.

- Marín, M. (2019). Trastorno Grave de Conducta. Una propuesta de intervención. [Tesis de posgrado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/34141/TFGG3488.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-González, M., Arenas-Rivera, C., Cardozo-Rusínque, A., Morales-Cuadro, A., Acuña-Rodríguez, M., Turizo-Palencia, Y., & Clemente-Suárez, V. (2021). Psychological and Gender Differences in a Simulated Cheating Coercion Situation at School. *Social Sciences*, 10(7), 265-275. <https://www.mdpi.com/2076-0760/10/7/265>
- Melo-Becerra, L; Ramos-Forero, J; Rodríguez, J. & Zarate-Solano, H. (2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. En Borradores de Economía; No.1179. Banco de la República de Colombia: Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/10225>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(1), 240-253. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Decreto 662 de 2020. Por el cual se crea el Fondo Solidario para la Educación y se adoptan medidas para mitigar la deserción en el sector educativo provocada por el Coronavirus COVID-19, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013) Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Decreto 1965* de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Septiembre 11 de 2013. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf Decreto 1965.pdf.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Guía de promoción de derechos humanos sexuales y reproductivos y prevención, identificación y atención acoso escolar. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-322244_archivo_prevenccion_atencion_acoso_escolar.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1993). Resolución 3353 de 1993. Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica del país. Julio 2 de 1993. Recuperado de <http://www.sedfacatativa.gov.co/inbox/file/R03353-93.doc>.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones de Colombia (MINTIC). (2021). Informe técnico: Te Protejo 2021. MINTIC: Te Protejo. Recuperado de: <https://teprotejocolombia.org/que-es-te-protejo/informes-de-operaciones/>
- Monjas, M. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Editorial Ciencias de la educación preescolar y especial. General Pardiñas, 95 28006 Madrid. ISBN: 978-84-7869-233-0.
- ONG Bullying Sin Fronteras (2021). Estudio del Observatorio Internacional de Bullying Sin Fronteras: Estadísticas de Bullying para Colombia 2020/2021. Recuperado de: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). Manejo clínico de la COVID-19: orientaciones provisionales. Evolutivas. WHO/2019-nCoV/clinical/2021.1 Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/340629/WHO-2019-nCoV-clinical-2021.1-spa.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO). (2021). Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. Unesco, Francia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO). I. C. (2021). Los docentes necesitan recibir una formación y apoyo para prevenir y combatir el acoso escolar. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/docentes-necesitan-recibir-formacion-y-apoyo-prevenir-y-combatir-acoso-escolar>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) I. C. (2020). Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. Santiago de Chile: OREALC/CEPAL
- Salmivalli, (1999). Participant role approach to school bullying: implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Scovotit, M. (2014). Jeopardy rocks - crea tu propio juego del millón. Recuperado de <https://ineverycrea.com.ar/comunidad/ineverycreaargentina/recurso/jeopardy-rocks---crea-tu-propio-juego-del-millon/4898dae2-21d3-4a0a-b4d9-ff2d9c81b007>
- Sutton, J., Smith, P y Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Torres, B. (2019). Efectos del programa expresión social en adolescentes con bajas habilidades sociales de una asociación–San Juan de Miraflores. *Acta Psicológica Peruana*, 4(2), 267-292. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/233/200>
- Vargas, D. y Paternina, Y. (2017). Relación entre habilidades sociales y acoso escolar. *Cultura. Educación y Sociedad* 8 (2), 61-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.05>
- Vargas, D., Jiménez, W. y Durán, J. (2018). Acoso escolar y habilidades sociales: aproximación a la problemática. Los libertadores, Bogotá, Colombia.
- Vargas, D., Jiménez, W., Durán, J. y Caballo, V. (2018). Acoso escolar y habilidades sociales en niños y niñas de 11 a 15 años de la ciudad de Bogotá. *Innovación psicológica: salud, educación y cultura*. Universidad Simón Bolívar, Colombia.
- Vargas, D. y Durán, J. (2019). Acoso escolar y habilidades sociales en niños y niñas de 9 a 15 años de la ciudad de Bogotá. Los retos educativos en el siglo XXI en España y Latinoamérica: de las TIC a la enseñanza inclusiva. Global Knowledge Academics, Madrid, Es-

paña. ISBN: 978-84-15665-35-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895981>

Vargas, D. y Durán, J. (2021). Programa de entrenamiento en habilidades sociales para prevenir y disminuir el acoso escolar. Matices de la Innovación educativa. Global Knoledwge Academics Ediciones. ISBN: 978-84-15665-74-8

Villegas, A (2012). Pixton - herramienta de construcción de cómic. Recuperado de <http://www.e-historia.cl/e-historia/pixton-herramienta-de-construccion-de-comic/>