

**ARTÍCULOS/ARTICLES**

# El acoso escolar y las habilidades sociales: una investigación empírica en la Axarquía malagueña en 2021

School Bullying and Social Skills: An Empirical Research Study in Axarquía, Malaga, in 2021

**Elena Bazaga Campos**

Universidad de Málaga, España  
elenabazaga99@uma.es

**Recibido/Received:** 11/3/2022

**Aceptado/Accepted:** 23/9/2022



## RESUMEN

Esta investigación trata de analizar la relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales a través de una encuesta realizada a 506 alumnos de varios institutos de la Axarquía malagueña (Málaga, España). En primer lugar, se ha abordado el papel de los espectadores en una escena de acoso escolar. De manera análoga, se ha estudiado a las posibles víctimas, así como a los acosadores, tipos y frecuencias de este fenómeno. En segundo lugar, se ha estudiado cómo varía la probabilidad de ser espectador, víctima y acosador a través del nivel de catorce habilidades sociales. Como conclusión, se ha verificado que, a mayor nivel de habilidades sociales, menor probabilidad de ser víctima o acosador. Además, se ha comprobado que los espectadores tienen un nivel mayor de habilidades sociales que las víctimas y que los acosadores, aunque los acosadores puntúan mejor en una habilidad social muy importante: la manipulación.

**PALABRAS CLAVE:** maltrato escolar; habilidades interpersonales; espectador; víctima; acosador.

**CÓMO CITAR:** Bazaga Campos, E. (2022). El acoso escolar y las habilidades sociales: una investigación empírica en la Axarquía malagueña en 2021. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 1(2), 31-52. <https://doi.org/10.54790/rccs.9>

La versión en inglés de este artículo puede consultarse en <https://centracs.es/revista>

**ABSTRACT**

This study aims to analyze the relation between bullying and social skills through a survey answered by 506 students at several high schools located in Axarquía malagueña (Málaga, Spain). First, we approached to witnesses' role in a bullying scene. Analogously, we studied the potential bullying's victims, bullies, types and frequencies. Secondly, we investigated how the likelihood of becoming a witness, a victim or a bully varied across the level of fourteen social skills. In conclusion, we verified the higher social skills level, the lower probability of being a victim or a bully. Besides, we proved witnesses had higher social skills level than victims and bullies, although bullies scored better on a very important social skill: manipulation.

**KEYWORDS:** bullying; interpersonal skills; witness; victim; bully.

## 1. Introducción

El acoso escolar es un fenómeno multicausal donde uno o varios alumnos tienen la intención de hacer daño a otro. Además, este último se ve sometido a agresiones repetidas en el tiempo y no se puede defender por sí solo, puesto que se encuentra en un desequilibrio de poder con respecto a sus acosadores (Olweus, 2013). Es un fenómeno transversal que se produce en todos los países donde se ha estudiado y en prácticamente todos los centros escolares, sin distinción de edad, sexo, etnia, situación social o económica, etc. Es importante diferenciar una agresión puntual entre compañeros y un caso de acoso escolar, puesto que son dos formas específicas de criminalidad diferentes.

El *bullying* se empezó a estudiar en la segunda mitad del siglo pasado y todavía se sigue minimizando o justificando el problema, y en algunos casos se interviene de manera insuficiente (Díaz-Aguado *et al.*, 2013). No obstante, estamos siendo testigos de una etapa de sensibilización y concienciación sobre este tema, en la que incluso los legisladores locales, autonómicos y estatales están favoreciendo la implementación de programas específicos de prevención de acoso escolar.

Las víctimas suelen tener menor edad que los acosadores y son más débiles física o psicológicamente. Son personas tímidas, con autopercepción negativa y con un nivel escaso de autoestima y asertividad (Puértolas y Montiel, 2017). En este sentido, se suelen diferenciar dos tipos de víctimas: las pasivas y las provocadoras. Las pasivas se caracterizan porque no reaccionan ante su situación de acoso. Son inquietas, inseguras y padecen tristeza, mientras que las provocadoras son aquellas que sí reaccionan al acoso escolar, ya que son más impulsivas y presentan esquemas cognitivos que les permiten afrontar esta situación, incluso de manera violenta. Este último tipo de víctimas suelen ser alumnos hiperactivos y emocionalmente inestables (Olweus, 2014). Hay autores, como González-García y Campoy-Torrente (2016), que defienden que hay un tipo de víctima que es agresora, es decir, que asume ambos roles de acoso escolar a lo largo de su vida por múltiples razones, como, por ejemplo, para integrarse en un grupo de amigos.

Los acosadores, por lo general, suelen vivir en un clima familiar negativo y con escasa comunicación con sus padres. Además, no tienen objetivos académicos, presentan dificultades para concentrarse y solucionar sus problemas de manera colaborativa (De la Plaza y González, 2019). También suelen estar acompañados por alumnos que les apoyan y que directa o indirectamente les ayudan a mantener el ciclo de la violencia en el acoso escolar (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018). Los espectadores conocen a los acosadores, a las víctimas, los escenarios donde se produce el acoso escolar y la gravedad de las agresiones. Son figuras clave, puesto que su presencia y respuesta ante un escenario de acoso escolar puede potenciar o disminuir la intensidad y la frecuencia de este (Díaz-Aguado *et al.*, 2013). En este sentido, Avilés (2004) establece tres tipos de espectadores: los indiferentes, que no ayudan a la víctima; los culpabilizados, que no hacen nada por miedo a las posibles consecuencias, y los amorales, que ayudan o animan al acosador a conseguir su cometido.

En cuanto a las consecuencias del acoso escolar, destaca la pérdida de calidad educativa en el centro escolar, que puede incidir negativamente en el rendimiento académico de los alumnos (De la Plaza y González, 2019). Tanto las víctimas como los agresores y espectadores tienen riesgo de sufrir algún tipo de psicopatología, trastorno de personalidad y desajuste psicosocial (Puértolas y Montiel, 2017). Estas consecuencias se pueden producir tanto en la infancia como en la adolescencia, y se pueden extender a la edad adulta si no se interviene en su debido momento. En el acoso tradicional, cara a cara, las víctimas sufren agresiones durante el horario escolar y extraescolar y pueden padecer el llamado síndrome del domingo por la tarde, que consiste en sentir ansiedad o miedo al ver que llega la hora de regresar a las aulas y de reencontrarse físicamente con los acosadores. En cambio, las cibervíctimas tienen que soportar los abusos durante las veinticuatro horas de los siete días de la semana (González-García y Campoy-Torrente, 2016). En las víctimas cabe destacar además el sentimiento de culpabilidad, así como estrés, ira, somatizaciones, pesadillas, dificultad de concentración, cansancio, lesiones, secuelas físicas y psíquicas, soledad, cambios de centro escolar (Ballesteros, Pérez, Díaz y Tolledano, 2018), etc. Las consecuencias más extremas son las adicciones, las conductas autolesivas, la ideación y los comportamientos suicidas (Puértolas y Montiel, 2017). Por otra parte, las consecuencias típicas para los acosadores pueden ser la desvinculación con el centro educativo, el fracaso escolar, la necesidad de aceptación por los demás, así como la baja autoestima (Cañas-Pardo, 2017). En este sentido, Loeber (1982) concluyó que el 10% de los delincuentes juveniles tuvieron problemas de acoso escolar antes de los diez años. Las principales consecuencias para los espectadores están relacionadas con la pérdida del sentido de justicia y de la comprensión, ya que incluso pueden normalizar la violencia como método para resolver conflictos interpersonales (De la Plaza y González, 2019).

El acoso escolar puede ser provocado por múltiples factores personales, familiares, escolares y por los medios de comunicación (Enríquez y Garzón, 2015). Una de las teorías que mejor lo puede explicar es la ecológica de Bronfrenbrenner (1987), ya que, según este autor, los individuos adquieren sus esquemas cognitivos, principios y valores a través de la interacción de cuatro sistemas interdependientes en forma de círculos concéntricos. Según el autor, en primer lugar, se encuentra el microsistema, formado por la familia, el centro escolar y el grupo de pares. Este está inserto en el mesosis-

tema, que es el espacio en el que se relacionan los grupos anteriores y que a la vez se incluye en el exosistema, que representa a la sociedad donde habita el individuo. Por último, el macrosistema, que engloba al exosistema y en el que además se encuentran los elementos culturales, normativos e históricos de esa sociedad. Según esta teoría, el acoso escolar es el resultado de la interacción de los factores de protección y de riesgo del individuo que se encuentran en cada uno de esos sistemas (Bronfenbrenner, 1987).

Una vez explicado el concepto de acoso escolar, los roles, las consecuencias y alguna teoría explicativa de interés, es hora de hablar de las habilidades sociales. McFall las define como «unos comportamientos específicos que capacitan a una persona para ser juzgada como socialmente competente por los demás en una tarea social» (1992, p. 12). Son fruto del aprendizaje (Chávez y Aragón, 2017), siendo la asertividad y la empatía dos de las habilidades sociales más importantes que adquirir y mejorar (Smith y Low, 2013).

*A priori*, puede considerarse que el acoso escolar y las habilidades sociales no tienen relación. Sin embargo, Sutton *et al.* (1999) sostienen que los acosadores tienen más habilidades sociales que las víctimas y que los espectadores, y que las pueden utilizar para manipular a los demás, con la finalidad de conseguir su lealtad y obediencia, para averiguar cómo pueden hacer más daño o para evitar ser descubiertos. Sin embargo, Crick y Dodge (1994) afirman que las víctimas presentan más habilidades sociales que los acosadores, puesto que el desarrollo de estas no puede estar relacionado con comportamientos que no son prosociales (Arsenio y Lemerise, 2001). Hay autores que sostienen una posición intermedia. Por ejemplo, Arsenio y Lemerise (2001) coinciden con Crick y Dodge (1994) en que los menores intentan adquirir competencias sociales para ser aceptados por los demás, pero también están de acuerdo con Sutton *et al.* (1999) en que los acosadores aprovechan sus habilidades sociales para conseguir sus objetivos, aunque no sean prosociales.

Por último, se deben mencionar algunos estudios recientes sobre acoso escolar. En el informe PISA (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) se concluyó que, de los setenta y nueve países participantes, la media de acoso escolar era del 23%. Los países con mayor porcentaje de acoso escolar eran Letonia, Bulgaria, Rumanía, Colombia, Malta y Nueva Zelanda, con un 33% aproximadamente. España tenía una media de acoso escolar del 17%. Por debajo se encontraban otros países como Países Bajos, con un 12%, y Corea del Sur, con un 9%. En España, el informe de Save the Children (2018) resalta que un 82% de la muestra había sido espectador de acoso escolar en el último año, un 52% había sido víctima, y un 25%, acosador. En esta línea, se han encontrado algunos trabajos que han relacionado el acoso escolar y las habilidades sociales. Por ejemplo, hay autores, como Mendoza y Maldonado (2017) o Gómez-Ortiz *et al.* (2019), que han concluido que las habilidades sociales están relacionadas con el acoso escolar y que las víctimas tienen un déficit en estas habilidades, al contrario que los acosadores, que las utilizan para hacer el mal. En cambio, Caravita *et al.* (2010) demostraron que la victimización no está relacionada con las habilidades sociales.

El objetivo de esta investigación es doble. Por un lado, se quiere comparar el nivel de catorce habilidades sociales entre los posibles espectadores, acosadores y víctimas de *bullying* de este estudio para verificar si existe alguna relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales, y por otro se va a analizar el acoso escolar en sí, sus tipos y

frecuencias, así como el papel de los espectadores en un escenario de acoso escolar. Se parte de la hipótesis de que los espectadores tienen más habilidades sociales que las víctimas y que los acosadores, puesto que se considera que las habilidades sociales son un factor de protección para evitar o prevenir el acoso escolar.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Esta investigación cuenta con una muestra de 506 alumnos —262 chicos y 244 chicas que cursan entre tercero de la ESO y segundo de Bachillerato en dos institutos públicos de la Axarquía malagueña (España)—. El muestreo es no probabilístico por conveniencia y el margen de error es del 3,11%, con un nivel de confianza del 95% para  $p=q=0,5$ .

### 2.2. Instrumento

Para la realización de este trabajo se ha diseñado y utilizado un cuestionario sobre acoso escolar y habilidades sociales. Este ha sido inspirado por otros muy relevantes y específicos de acoso escolar, como el de Brighi *et al.* (2012) y el de Ortega *et al.* (1995), por un lado, y de habilidades sociales, como el de Goldstein (1978) y el de Caballo *et al.* (2017), por otro. El cuestionario consta de las siguientes partes:

1. Introducción: donde se expone la definición de acoso escolar para que todos los alumnos sigan el mismo concepto.
2. Variables sociodemográficas: sexo y curso.
3. Bloque de espectadores: para conocer cómo estos respondieron ante una situación de acoso escolar, así como si conocen a alumnos que hayan asumido un doble rol (víctima-acosador).
4. Bloque de víctimas y bloque de acosadores: para identificar los tipos y frecuencias de acoso escolar sufridos/cometidos.
5. Bloque de habilidades sociales: para evaluar el nivel de algunas habilidades sociales (escucha activa, comunicación, gratitud, iniciativa, pedir ayuda, hablar en público, manipulación, pedir disculpas, asertividad, empatía, mostrar interés, ayudar, buscar soluciones colaborativas y defender derechos propios). Cada habilidad es puntuada del 1 al 4. El 1 indica un nivel nulo; el 2, un nivel bajo; el 3 está relacionado con un nivel medio y el 4 con un nivel alto.

### 2.3. Procedimiento

Tras el diseño del cuestionario se realizó una prueba piloto a varios adolescentes para que confirmaran si entendían las preguntas del cuestionario, así como para establecer la duración de la cumplimentación del mismo. Posteriormente se accedió de manera presencial a las aulas de los dos institutos públicos malagueños que fueron lugar de muestreo para que participaran los alumnos de tercero y cuarto de la ESO y primero y segundo de Bachillerato. Antes de entregar el cuestionario se explicó la definición de acoso escolar (recogida en la introducción de este artículo) con la finalidad de que todos los alumnos partieran de la misma base, se indicó que el cuestionario era totalmente anónimo y se rogó la máxima sinceridad posible.

Durante este procedimiento no se ha encontrado ningún tipo de dificultad o resistencia para acceder a los centros educativos. Se contactó con los directores de ambos institutos de manera telefónica y se explicó brevemente los objetivos del proyecto y el procedimiento de recogida de datos. Desde el primer momento se interesaron en este trabajo de investigación, ya que gracias a él podrían conocer el estado de acoso escolar del centro de cara a mejorar sus estrategias para prevenirlo. Posteriormente se les dio más información en una entrevista presencial. Durante el trabajo de campo ambos directores y todo el profesorado se mostró colaborativo, lo que ayudó a que el clima del lugar de muestreo fuese más que positivo, lo que permitió la participación activa de los alumnos, que, además de responder el cuestionario, se mostraron muy sensibilizados con este tema, algunos de ellos incluso hicieron preguntas sobre este fenómeno, además de contar sus experiencias personales e inquietudes al respecto.

### 2.4. Análisis de los datos

Los datos que se han obtenido a través del trabajo de campo se han añadido a un archivo PSPP para analizar las frecuencias de cada variable estudiada, así como las tablas de contingencia, descriptivos y análisis de correlación bivariada para ver cómo está relacionado el acoso escolar con las habilidades sociales, el sexo y el curso de la muestra. Las variables dependientes e independientes se presentan en la tabla 1.

## 3. Resultados

Tras el análisis de los datos, se ha podido comprobar que existe relación entre las habilidades sociales y el acoso escolar. Pero antes de profundizar en ello, se van a mostrar los resultados de los posibles espectadores, víctimas y acosadores de este estudio. Se debe recalcar el «posibles», puesto que para verificarlo se necesita un análisis individual, específico y multidisciplinar de cada alumno, puesto que de otra manera podríamos sobredimensionar este fenómeno.

## Tabla 1

### *Variables dependientes e independientes de esta investigación*

Variables dependientes
1. Espectadores
2. Víctimas
3. Acosadores
Variables independientes
1. Escucha activa
2. Comunicación
3. Gratitud
4. Iniciativa
5. Pedir ayuda
6. Hablar en público
7. Manipulación
8. Pedir disculpas
9. Asertividad
10. Empatía
11. Mostrar interés
12. Ayudar
13. Buscar soluciones colaborativas
14. Defender derechos propios
15. Sexo
16. Curso

Fuente: Elaboración propia.

### 3.1. Espectadores

El 57,3% de la muestra ha presenciado alguna situación de acoso escolar en el último año. De la misma manera se ha averiguado qué hicieron en tal escenario: el 70% ayudó a la víctima, el 18,3% no hizo nada, mientras que el 2,4% alentó al acosador y el 1,7% de los espectadores ayudó al acosador a conseguir su cometido, bien sea a través de violencia física, verbal o aislamiento, convirtiéndose en cómplice.

La forma en la que los espectadores ayudaron a la víctima se detalla en la tabla 2. En primer lugar, destaca que el 41,4% habló con el acosador para mediar en el conflicto, el 39,9% apartó a la víctima del escenario de acoso escolar y le llevó a un lugar seguro, el 37,9% pidió ayuda a un profesor, el 37,4% a un compañero y el 23,2% comentó el caso de acoso escolar al equipo directivo. Sin embargo, el 11,8% de los espectadores afirma haber ayudado a la víctima amenazando al acosador y el 2,5% agrediendo físicamente a este. Es decir, hay espectadores que utilizan la violencia como medio para acabar con el sufrimiento de la víctima.

## Tabla 2

### Modo en que los espectadores ayudaron a la víctima

Forma de ayuda	Porcentaje de espectadores que utilizaron ese método
Hablar con el acosador/a	41,4
Llevar a la víctima a un lugar seguro	39,9
Hablar con un profesor/a	37,9
Hablar del tema con un compañero/a	37,4
Hablar con el equipo directivo	23,2
Amenazar al acosador/a	11,8
Agredir físicamente al acosador/a	2,5

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se preguntó a los espectadores si conocían a algún compañero que hubiese asumido un doble rol en el acoso escolar (víctima-acosador). El 34,8% respondió afirmativamente. De este grupo de espectadores, destaca que el 37,5% opina que su compañero asumió ese rol para vengarse del daño que le habían hecho; el 31,3%, para pertenecer a un grupo de amigos; el 17,7%, como medio para que los acosadores no le volvieran a hacer *bullying*; el 5,2% cree que le obligaron los acosadores, y el 3,1%, los padres del compañero que asumió ese rol.

### 3.2. Víctimas

El 50,4% de la muestra ha podido ser víctima de acoso escolar en el último año. En primer lugar, se debe destacar que, con independencia de la frecuencia de victimización, un 69,4% de estas posibles víctimas ha sufrido difusión de rumores; un 69,2%, acoso verbal; un 52,5%, aislamiento; un 47,4%, acoso físico; un 37,2%, amenazas, y un 33,7%, ataques contra la propiedad.

En la tabla 3 se pueden consultar los tipos y frecuencias de acoso escolar sufridos por las víctimas. Los datos más relevantes son los siguientes: el 35,2% ha sufrido difusión de rumores alguna vez, el 15,4% en más de una ocasión, y el 19,4%, muchas veces. Por otra parte, destaca que el 46,2% ha sufrido acoso verbal alguna vez, el 11,5% en más de una ocasión y ese mismo porcentaje declara que lo ha sufrido en muchas ocasiones. En la misma línea, destaca que el 28,6% haya sufrido aislamiento alguna vez; el 10,9%, en más de una ocasión, y el 14,5%, muchas veces. Se debe subrayar que la mayoría de los tipos de acoso escolar no se repite con mucha frecuencia, sobre todo los más graves, como es el caso del acoso físico. En otras palabras, los tipos de acoso escolar que sufren las víctimas con más asiduidad son el acoso verbal, el aislamiento y la difusión de rumores.

**Tabla 3**

*Tipos y frecuencias de acoso escolar desde el punto de vista de las víctimas (%)*

Tipo de acoso escolar	Nunca	Alguna vez	Dos veces o más	Muchas veces
Acoso físico	52,6	37,2	4,7	5,5
Acoso verbal	30,8	46,2	11,5	11,5
Aislamiento	46,0	28,6	10,9	14,5
Difusión de rumores	30,0	35,2	15,4	19,4
Amenazas	62,5	26,1	4,7	6,7
Ataques contra la propiedad	65,5	25,7	5,2	3,6

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3. Acosadores

Un 20% de la muestra ha podido ser acosadora en el último año, ya que estos jóvenes afirman haber cometido varias conductas típicas de *bullying*. Estos reflejaron en el cuestionario el tipo de conductas que habían cometido: un 76,2% acosó verbalmente, un 54,4% aisló a la víctima, un 52% acosó físicamente, un 43% amenazó a algún compañero, un 20% atentó contra propiedades de la víctima y un 17,8% difundió rumores relativos a esta.

En la tabla 4 aparecen los tipos y frecuencias de acoso escolar que han cometido los acosadores. Resalta que el 60,6% ha acosado verbalmente alguna vez y que el 12,1% afirma haberlo hecho en muchas ocasiones; el 33% ha amenazado alguna vez y el 8% afirma haber amenazado frecuentemente, mientras que la mayoría de los tipos de acoso escolar se han dado eventualmente, alguna vez. Por ejemplo, el 47,5% ha aislado en esta frecuencia, seguido del 42,2% que ha cometido acoso físico, del 14% que ha cometido algún tipo de atentado contra la propiedad y del 12,1% que ha difundido rumores con esta frecuencia. Es decir, los tipos de acoso escolar que más se han utilizado por los acosadores han sido el acoso verbal, el aislamiento y el acoso físico. Sin embargo, la mayoría de estos tipos de acoso escolar se ha dado eventualmente, excepto el acoso verbal y las amenazas.

**Tabla 4**

*Tipos y frecuencias de acoso escolar desde el punto de vista de los acosadores (%)*

Tipo de acoso escolar	Nunca	Alguna vez	Dos veces o más	Muchas veces
Acoso físico	48,0	42,2	6,9	2,9
Acoso verbal	22,2	60,6	5,1	12,1
Aislamiento	44,4	47,5	2,0	6,1
Difusión de rumores	81,8	12,1	2,1	4,0
Amenazas	57,0	33,0	2,0	8,0
Ataques contra la propiedad	81,0	14,0	0,0	5,0

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4. Acoso escolar y sexo

Se ha comprobado que las chicas son más espectadoras y víctimas que los chicos, y menos acosadoras que estos. El 59,8% de las chicas de la muestra han sido espectadoras de acoso escolar frente al 55% de los chicos. Además, se ha averiguado que el 55,3% de las chicas son posibles víctimas de acoso escolar, frente al 45,8% de los chicos. En este sentido, es importante señalar que se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre la variable acosador y sexo, y se ha comprobado que el 24,4% de los chicos son posibles acosadores, frente al 15,2% de las chicas.

### 3.5. Acoso escolar y curso

A mayor curso escolar se encuentra un mayor porcentaje de espectadores de acoso escolar y un menor porcentaje tanto de posibles víctimas como de acosadores. En primer lugar, el porcentaje de espectadores se sitúa en un 49,7% en tercero de la ESO y aumenta al 69,6% en segundo de Bachillerato. Por el contrario, el porcentaje de víctimas se sitúa en el 53% en tercero de la ESO y decae hasta el 41,8% en segundo de Bachillerato. Por otro lado, se ha hallado una relación estadísticamente significativa entre el curso y los acosadores. Este va desde el 21,2% en tercero de la ESO hasta el 12,7% en segundo de Bachillerato.

### 3.6. Habilidades sociales y acoso escolar

Se ha encontrado que el nivel de habilidades sociales está relacionado con el acoso escolar, salvo algunas excepciones. En general, un nivel mayor de habilidades sociales está relacionado con una probabilidad menor tanto de ser víctima como de ser acosador. Así mismo, resulta relevante que los espectadores son los que tienen un nivel mayor de habilidades sociales, seguidos de las víctimas, aunque hay algunas excepciones que se analizarán pormenorizadamente a lo largo de este apartado.

#### 3.6.1. Escucha activa

A mayor nivel de escucha activa hay menor probabilidad de ser espectador, víctima y acosador. En primer lugar, el 66,7% de los alumnos que no tienen esta habilidad ha sido espectador, frente al 58,7% de alumnos que han sido espectadores y que han puntuado alto en esta habilidad social. En este sentido, el porcentaje de víctimas que carece de esta habilidad es del 77,8%, y va decreciendo progresivamente hasta el 49,6% en el grupo de víctimas que presentan un nivel alto de escucha activa.

#### 3.6.2. Comunicación

Una mayor probabilidad de ser víctima está relacionada con un mayor nivel de comunicación. Por el contrario, la relación entre la comunicación y los acosadores es inversa, y los espectadores se mantienen más o menos constantes en todos los niveles de esta

habilidad social, aunque el grupo con más porcentaje de espectadores es el que tiene un nivel medio, con un 57,5%. Además, se ha localizado una relación estadísticamente significativa entre la comunicación y ser víctima y la comunicación y ser acosador. El porcentaje de víctimas va desde el 45,2% que no tiene esta habilidad hasta el 65,8% que tiene un nivel alto de comunicación. En cambio, el porcentaje de acosadores oscila entre el 35,5%, que no tiene habilidades de este tipo, y el 21,1%, que tiene un nivel alto.

### 3.6.3. *Gratitud*

Los jóvenes que tienen un nivel bajo de gratitud tienen más probabilidad de ser víctimas y acosadores, mientras que los espectadores se mantienen estables en todos los niveles de gratitud. En esta línea se ha comprobado la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la gratitud y ser víctima y entre la gratitud y ser acosador. El porcentaje de víctimas que puntúa con un nivel bajo en esta habilidad es del 60,7% y decrece hasta el 50% aproximadamente en el resto de los niveles, cuyo porcentaje se mantiene más o menos constante. En cuanto a los acosadores, el 18,8% que no tiene esta habilidad ha acosado y este porcentaje de acosadores aumenta al 42,9% en el grupo de los que tienen un nivel bajo, pero vuelve a descender al 23,7% en el grupo de alumnos que presenta un nivel medio de gratitud y al 16,1% en el grupo de acosadores que puntúa alto en esta habilidad social.

### 3.6.4. *Iniciativa*

A mayor nivel de iniciativa se encuentra un mayor porcentaje de espectadores y de víctimas. Sin embargo, hay un menor porcentaje de acosadores. De manera análoga se ha identificado una relación estadísticamente significativa entre la iniciativa y ser espectador, iniciativa y ser víctima e iniciativa y ser acosador. En primer lugar, el porcentaje de espectadores aumenta desde el 53,43% que no tiene esta habilidad hasta el 63,8% que tiene un nivel alto. De la misma manera el porcentaje de víctimas oscila desde el 46,5% que no tiene esta habilidad hasta el 51% que tiene un nivel alto de iniciativa. Sucede lo contrario con el porcentaje de acosadores, que disminuye desde el 30,2% en el grupo que no tiene esta habilidad hasta el 19,8% que tiene un nivel alto.

### 3.6.5. *Pedir ayuda*

A mayor nivel de habilidad para pedir ayuda, menor probabilidad de ser víctima de acoso escolar, mientras que un nivel nulo y alto de esta habilidad está relacionado con una mayor probabilidad de ser acosador, mientras que el nivel de esta habilidad no parece tener relación con ser espectador. No obstante, el grupo con mayor porcentaje de espectadores es el que tiene un nivel bajo para pedir ayuda, con un 63,9%. Por otro lado, se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre pedir ayuda y ser víctima y pedir ayuda y ser acosador. El porcentaje de víctimas es del 66,7% en el grupo que carece de esta habilidad y disminuye hasta el 46% en el grupo que tiene un nivel alto de habilidad para pedir ayuda. Por último, el 26,2% de los alumnos que no tiene esta habilidad ha acosado en el último año, seguido del 18,8% que tiene un nivel bajo y del 18,2% que tiene un nivel medio, y este porcentaje de acosadores vuelve a aumentar en el nivel alto al 24,1%.

### 3.6.6. *Hablar en público*

A mayor nivel de habilidad para hablar en público se encuentra una mayor probabilidad de ser espectador y acosador y una menor probabilidad de ser víctima. Así mismo, se ha verificado la existencia de una relación estadísticamente significativa entre hablar en público y ser espectador, entre hablar en público y ser víctima y entre hablar en público y ser acosador. El porcentaje de espectadores va desde el 52,8% que no tiene esta habilidad hasta el 68,8% de alumnos que tiene un nivel alto. Por otro lado, el porcentaje de víctimas oscila desde el 53,6% que no tienen esta habilidad hasta el 47,1% que tiene un nivel alto. En cambio, el porcentaje de acosadores aumenta desde el 17,9% que carece de esta habilidad hasta el 25% que tiene una puntuación alta.

### 3.6.7. *Manipulación*

Un nivel mayor de manipulación está relacionado con un mayor porcentaje de acosadores y un nivel nulo y alto de esta habilidad está relacionado con un mayor porcentaje de víctimas, mientras que el porcentaje de espectadores se mantiene constante en todos los niveles de manipulación, aunque los niveles con más porcentaje de espectadores son el medio y el alto, con un 58% aproximadamente. Se ha confirmado una relación estadísticamente significativa entre manipulación y ser víctima y manipulación y ser acosador. El 53,6% que no tiene esta habilidad ha sido víctima de acoso escolar en el último año y este porcentaje disminuye levemente en los grupos bajo y medio, pero aumenta considerablemente, al 64%, en el grupo de jóvenes que tiene un nivel alto de manipulación. Además, el porcentaje de acosadores aumenta desde el 15,5% que no tiene habilidades de manipulación hasta el 30% en el grupo que tiene un nivel alto y ha acosado.

### 3.6.8. *Pedir disculpas*

Se ha comprobado que a mayor nivel de habilidad para pedir disculpas, hay un menor porcentaje de víctimas y de acosadores, aunque ningún acosador afirma no tener este tipo de habilidad, mientras que el porcentaje de espectadores es constante a lo largo de los diferentes niveles, siendo el nivel nulo el que tiene más porcentaje de espectadores, con un 60%. Además, se ha verificado la existencia de una relación estadísticamente significativa entre pedir disculpas y ser víctima y entre pedir disculpas y ser acosador. El 80% de la muestra que no tiene esta habilidad social ha sufrido acoso escolar en el último año y este porcentaje va decreciendo hasta llegar al 47% en el grupo de jóvenes que puntúan alto en pedir disculpas. Por último, el porcentaje de acosadores va desde el 44,8% de alumnos que tiene un nivel bajo hasta el 16,8% de jóvenes que tiene un nivel alto.

### 3.6.9. *Asertividad*

Se puede afirmar que a medida que se tiene un mayor nivel de asertividad hay menor probabilidad de ser víctima y acosador. El nivel bajo de asertividad está relacionado con una mayor probabilidad de ser espectador, con un 53,4%, frente al 48% del grupo que no tiene esta habilidad, al 53,8% que tenía un nivel medio y al 58,3% que

tenía un nivel alto en asertividad. En cambio, se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre la asertividad y ser víctima y esta habilidad social y ser acosador. El 64% de los encuestados no asertivos ha sido víctima de acoso escolar en el último año y este porcentaje va decreciendo hasta situarse en el 48% en el grupo de jóvenes que tiene un nivel alto en asertividad. Siguiendo esta línea, el porcentaje de acosadores va desde el 32% que no tiene esta habilidad hasta el 16,7% que tiene un nivel alto en asertividad.

### 3.6.10. Empatía

A medida que aumenta el nivel de empatía se reduce la probabilidad tanto de ser víctimas como de ser acosador, mientras que el porcentaje de espectadores se mantiene en torno al 60% en los diferentes niveles de esta habilidad social. Sin embargo, este porcentaje desciende en el nivel medio al 49,5%. Además, se ha comprobado la existencia de una relación estadísticamente significativa entre empatía y víctimas y empatía y acosadores. El porcentaje de víctimas oscila entre el 60% de alumnos que no tiene empatía hasta el 48,2% que tiene un nivel alto. De acuerdo con lo anterior, el porcentaje de acosadores disminuye desde el 42,9% que tiene un nivel bajo hasta el 17,3% de los alumnos que tienen un nivel alto de empatía.

### 3.6.11. Mostrar interés

A mayor nivel de esta habilidad hay una menor probabilidad de ser acosador y una mayor probabilidad de ser espectador. En cambio, los jóvenes que no tienen habilidades para mostrar interés y los que tienen un nivel alto tienen más probabilidades de ser víctimas. El porcentaje de espectadores oscila entre el 53% que no tiene esta habilidad hasta el 60,5% que tiene una puntuación alta. En este sentido, se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre esta habilidad y ser víctima y mostrar interés y ser acosador. El porcentaje de víctimas es mayor en el grupo que no tiene esta habilidad, con un 53,8%, y en el que puntúa alto, con un 52,4%. Por el contrario, el porcentaje de acosadores varía desde el 46,2% que no tiene esta habilidad hasta el 19,8% que puntúa alto.

### 3.6.12. Ayudar

Se ha comprobado que a mayor nivel de esta habilidad hay una menor probabilidad de ser víctima y acosador escolar, mientras que los alumnos que no tienen esta habilidad y los que tienen un nivel alto tienen más probabilidad de ser espectadores que los demás. En concreto estamos hablando de un 62,5% y un 60,3% respectivamente frente a un 52,6% que tiene un nivel bajo o el 50,7% que tiene un nivel medio. Se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre esta habilidad y ser víctima y ayudar y ser acosador. Resulta interesante que el 73,7% de alumnos que tienen pocas habilidades para ayudar a los demás ha sido víctima de acoso escolar en el último año, mientras que, en el resto de los niveles, el porcentaje de víctimas ha sido constante, rondando el 50%. Por último, el porcentaje de acosadores decrece desde el 50% que no tiene esta habilidad hasta el 18,9% que puntúa alto.

### 3.6.13. *Buscar soluciones colaborativas*

A medida que aumenta el nivel para buscar soluciones colaborativas disminuye la probabilidad de ser víctima y acosador. No obstante, el porcentaje de espectadores se mantiene constante en todos los niveles, aunque aumenta ligeramente en el nivel alto, situándose en el 59%. Se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre buscar soluciones colaborativas y ser víctima y entre esta habilidad y ser acosador. El porcentaje de alumnos que tiene un nivel bajo para buscar soluciones colaborativas y ha sido víctima es del 72,3% frente al 47% del grupo que ha puntuado alto en esta habilidad, y de la misma forma el porcentaje de acosadores desciende desde el 29,4% que no tiene esta habilidad hasta el 14,5% que ha puntuado alto.

### 3.6.14. *Defender derechos propios*

Los jóvenes que tienen esta habilidad poco desarrollada tienen más probabilidad de ser espectadores y acosadores, mientras que, a mayor nivel de esta habilidad, menor probabilidad de ser víctima de acoso escolar. De manera análoga se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre defender derechos y ser víctima y defender derechos y ser acosador. El 46% de la muestra que tiene poca habilidad para defender derechos ha sido espectador, frente al 57% y al 60% de los grupos restantes. En cambio, el 60% de los alumnos que son incapaces de defender sus derechos ha sido víctima de acoso escolar, frente al 50,2% que tiene un nivel elevado de capacidad para defender sus derechos. Por último, el 27% que tiene un nivel bajo en esta habilidad ha sido acosador con respecto al resto de los grupos, cuyo porcentaje es aproximadamente un 20%.

En la tabla 5 aparece la media de cada habilidad social de los posibles espectadores, víctimas y acosadores de este estudio. Se puede comprobar que, por lo general, los espectadores puntúan más alto en todas las habilidades sociales, excepto en la manipulación, habilidad mejor puntuada por los acosadores. La única habilidad social donde destacan las víctimas con respecto a los espectadores y acosadores es la relativa a la comunicación. No obstante, las víctimas tienen una mayor puntuación que los acosadores en todas las habilidades sociales, excepto en la manipulación, como ya se ha señalado, y en otras tales como pedir ayuda y hablar en público. Por otro lado, en la tabla 5 aparece también la desviación estándar de los espectadores, víctimas y acosadores en cada habilidad social. Se puede comprobar que los datos están poco dispersos, encontrándose mayor dispersión en las habilidades relativas a la iniciativa, pedir ayuda, hablar en público y manipulación, que a la vez son unas de las habilidades peor puntuadas tanto por los espectadores como por las víctimas y acosadores.

## Tabla 5

*Media y desviación estándar de las habilidades sociales de los espectadores, víctimas y acosadores*

Habilidad social	Espectadores		Víctimas		Acosadores	
	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Escucha activa	3,78	0,67	3,72	0,72	3,55	0,88
Comunicación	2,86	0,91	2,87	0,88	2,63	0,92
Gratitud	3,62	0,82	3,58	0,83	3,40	0,87
Iniciativa	3,03	1,00	2,99	1,00	2,82	1,05
Pedir ayuda	2,81	0,98	2,74	1,01	2,78	1,00
Hablar en público	2,77	1,06	2,62	1,06	2,70	1,02
Manipulación	2,49	1,05	2,48	1,06	2,60	1,01
Pedir disculpas	3,62	0,75	3,51	0,82	3,45	0,74
Asertividad	3,42	0,87	3,32	0,93	3,17	0,96
Empatía	3,76	0,67	3,69	0,71	3,57	0,73
Mostrar interés	3,47	0,82	3,44	0,82	3,31	0,94
Ayudar	3,66	0,70	3,62	0,72	3,49	0,83
Buscar soluciones colaborativas	3,38	0,82	3,27	0,86	3,14	0,84
Defender derechos	3,35	0,89	3,26	0,90	3,19	0,89

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, cabe destacar que en este trabajo de investigación se ha empleado la prueba de correlación de Pearson para averiguar si hay variables que están relacionadas entre sí significativamente. En general, cabe destacar que a pesar de que se hayan encontrado relaciones estadísticamente significativas, las correlaciones, en general, son bajas, ya que sus valores oscilan entre 0,10 y 0,20.

En primer lugar, las habilidades sociales predictoras para ser acosador son la comunicación, la iniciativa propia y la capacidad de hablar en público, destacando que la correlación entre la habilidad de comunicación y ser espectador es negativa. En cuanto a las víctimas, se ha encontrado que está relacionada con la asertividad, pedir disculpas y con la búsqueda de soluciones colaborativas. Por último, las habilidades sociales, tales como asertividad, empatía, búsqueda de soluciones colaborativas, escucha activa, pedir disculpas, mostrar gratitud, ayudar, comunicación, mostrar interés, defensa de derechos e iniciativa, están correlacionadas con ser espectador.

## 4. Discusión

A partir del análisis y de la exposición de los resultados de este estudio, se ha podido comprobar que el acoso escolar es algo más que un fenómeno social meramente descriptivo, puesto que se ha confirmado que las habilidades sociales son un factor que influyen en él. Los resultados más relevantes que se han obtenido son tanto los que explican cómo varía la probabilidad de ser posible espectador, víctima y acosador a través del nivel de las habilidades sociales como los que com-

para el nivel de habilidades sociales de cada rol de acoso escolar. Se debe hacer hincapié en el término «posible», como se ha señalado anteriormente, para no sobredimensionar este fenómeno.

No obstante, este estudio también ha querido explicar el acoso escolar de una manera más integral, para poder conocer las versiones de todos los participantes, puesto que se parte de la base de que el papel de los espectadores es muy importante, puesto que sus acciones u omisiones pueden influir en el acoso escolar. Se ha comprobado que el 57,3% de la muestra ha sido espectadora en el último año. Un 70% de los espectadores intentó ayudar a la víctima, mientras que un 18% no hizo nada y un 4% aproximadamente cooperó de alguna manera con los acosadores. Estos resultados coinciden en parte con los tres tipos de espectadores de Avilés (2004). El porcentaje de espectadores que no ayudó a la víctima es relevante, puesto que está formado por alumnos que se involucraron en el acoso escolar de manera negativa, desprotegiendo a la víctima aún más. Con respecto a este aspecto cabe mencionar la ley del silencio, una ley no escrita que consiste en que los espectadores deciden callar por miedo a posibles represalias en un caso de acoso escolar o de violencia puntual, provocando que se mantengan y/o propaguen estos fenómenos (Díaz-Aguado *et al.*, 2013). En este sentido no se puede obviar la edad de la muestra, unos adolescentes que necesitan el apoyo de sus pares para aumentar su nivel de autoestima y que, por tanto, deciden callar o apoyar a los acosadores para sentirse aceptados por los demás o para evitar sufrir la presión social de los acosadores y sus cómplices, el aislamiento o la propia victimización. Sin embargo, este trabajo ha descubierto un nuevo tipo de espectador: el ayudante. Este rol permite desvincular a la víctima de ese ambiente en el que no se puede defender y puede empoderarle para que aprenda a evitar una posible revictimización, mientras que dejan solo al acosador, sin motivos o alicientes para que continúe con su cometido. En futuras investigaciones sería interesante comparar el nivel de las habilidades sociales de aquellos espectadores que ayudaron a la víctima y los que no, para averiguar si los que ayudaron tienen una mejor puntuación que los que se mantuvieron al margen o cooperaron con el acosador.

Los tipos más frecuentes de ayuda por parte de los espectadores han sido llevar a la víctima a un lugar seguro y hablar con el acosador, con un profesor o con un compañero del centro escolar. No obstante, es preocupante el porcentaje de espectadores que ha usado la violencia como mecanismo de ayuda a la víctima, lo que trae a colación algunas técnicas de neutralización, como la negación de responsabilidad (Sykes y Matza, 1957).

De la misma manera se ha podido verificar, de acuerdo con González-García y Campoy-Torrente (2016), la existencia de alumnos, en este caso un 34,8%, que saben de algún compañero que ha asumido un doble rol en términos de acoso, es decir, que han sido tanto víctimas como victimarios. Desde el punto de vista de los espectadores, el motivo principal que originó el cambio de rol en sus compañeros fue principalmente vengarse del daño que le habían hecho o pertenecer a un grupo de amigos. En futuras investigaciones se podría preguntar directamente a las posibles víctimas y acosadores si ellos han asumido ese doble rol a lo largo de su vida y estudiar posibles consecuencias y factores precipitantes.

El 50,4% de la muestra ha sido posible víctima de acoso escolar en el último año. Los tipos de acoso escolar que se han dado con más frecuencia han sido la difusión de rumores, el acoso verbal y el aislamiento. En cuanto a la frecuencia de victimización, la mayoría de los tipos de acoso escolar se han dado «alguna vez», exceptuando los tres tipos anteriores, que se han sufrido en más ocasiones. Desde otro punto de vista, el 20% de la muestra ha sido posible acosadora en el último año. Los tipos de acoso escolar que más han empleado han sido el acoso verbal, el aislamiento y el acoso físico. Los dos primeros tipos son los que se dan con más frecuencia, y como pasa con las víctimas, el resto de las tipologías suele darse mayoritariamente de manera eventual, alguna vez. Se ha visto además que las chicas son más espectadoras y víctimas que los chicos, mientras que estos son más acosadores. De la misma manera, se ha comprobado que a mayor curso escolar disminuye el porcentaje de posibles víctimas y acosadores y aumenta el de espectadores. En esta línea, se han identificado relaciones estadísticamente significativas entre los acosadores y el sexo y estos y el curso escolar. En investigaciones futuras se podría ampliar el abanico de tipos de acoso escolar, se podrían añadir conductas típicas de *cyberbullying*, como la publicación de contenido en las redes sociales sin consentimiento o la suplantación de identidad, para conseguir una radiografía más nítida de este fenómeno. Por otra parte, también se debería estudiar cómo influyen las variables sociodemográficas y socioeconómicas en el acoso escolar para detectar posibles factores de riesgo y de protección.

Se han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre todas las habilidades sociales con las variables independientes relativas a ser víctimas y acosadores y entre espectadores e iniciativa y hablar en público. Se ha hallado que, a mayor nivel de habilidades sociales, aumenta o disminuye el porcentaje de ser espectadores, víctimas y acosadores. Destaca que un mayor nivel de habilidades sociales, como la escucha activa y la asertividad, está relacionado con una disminución de la probabilidad de ser espectadores, víctimas y acosadores. En esta línea, un mayor nivel de gratitud, empatía, ayuda, pedir disculpas, búsqueda de soluciones colaborativas y defensa de los derechos propios está relacionado con una menor probabilidad de ser víctimas y acosadores. Sin embargo, un nivel mayor de comunicación y de iniciativa está relacionado con una mayor probabilidad de ser víctima y una probabilidad menor de ser acosador. Esto recuerda al tipo de víctima que es provocadora (Olweus, 2014) y es un resultado muy contradictorio con respecto al de hablar en público, puesto que se ha visto que, a mayor nivel de esta habilidad, aumenta la probabilidad de ser espectador y acosador, pero disminuye la probabilidad de ser víctima. En cambio, resulta interesante que se haya comprobado que a mayor nivel de muestra de interés aumenta el porcentaje de espectadores y disminuye el de acosadores, y que a mayor nivel de pedir ayuda menor probabilidad de ser víctima. En futuras investigaciones se podrían incluir preguntas para averiguar las características de las víctimas y acosadores y ver si están relacionadas con el nivel de habilidades sociales.

Se ha verificado la hipótesis de esta investigación, ya que los espectadores, por lo general, tienen un mejor nivel de habilidades sociales que las víctimas y que los acosadores. Además, las víctimas puntúan mejor que los acosadores, excepto en hablar en público y en pedir ayuda, habilidades mejor puntuadas por estos. Por último, se debe destacar que hay una habilidad social mejor puntuada por los acosadores en comparación con los

espectadores y víctimas: la manipulación. Los resultados transmiten que los acosadores y las víctimas tienen un nivel bajo de habilidades sociales. Esto puede provocar que las víctimas no puedan defenderse de las agresiones de sus compañeros, provocando que el acoso escolar se prolongue en el tiempo o que este déficit pueda acarrear que los acosadores sean incapaces de darse cuenta de la ilicitud de sus hechos, de ponerse en el lugar de la víctima o de frenar la situación. En cuanto a los espectadores, un nivel bajo de estas habilidades puede estar relacionado con que los espectadores no escuchen a la víctima, no le muestren su interés o no le ayuden o comprendan. Por tanto, se verifica parcialmente la teoría de Sutton *et al.* (1999), puesto que, aunque los acosadores no tienen más nivel de habilidades sociales que los espectadores y que las víctimas, sí se ha comprobado que, por lo general, tienen una mejor puntuación en una habilidad fundamental para ellos: la manipulación, puesto que esta habilidad es un mecanismo idóneo para conseguir la lealtad y la obediencia de sus compañeros y espectadores. No obstante, los resultados de este trabajo también verifican parcialmente la teoría de Crick y Dodge (1994), que se fundamenta en que las víctimas tienen mejor nivel de habilidades sociales que los acosadores, puesto que dichas habilidades están relacionadas con comportamientos prosociales, pero se ha comprobado que hay habilidades sociales que han sido mejor puntuadas por los acosadores en comparación con las víctimas y los acosadores. En este sentido se ha verificado la teoría intermedia de Arsenio y Lemerise (2001), que coincide con Crick y Dodge (1994) en que las personas intentan mejorar sus habilidades sociales para ser aceptadas en sociedad, pero también recoge de la teoría de Sutton *et al.* (1999) la idea de que los acosadores aprovechan sus habilidades sociales para alcanzar sus fines, independientemente de que estos sean socialmente aceptados o no. Para futuras investigaciones, sería interesante ver cómo influyen otras habilidades sociales, como el respeto, y se deberían diseñar y evaluar programas de acoso escolar basados en habilidades sociales para ver si previenen o intervienen de manera eficaz en el acoso escolar.

## 5. Conclusiones

Esta investigación ha verificado la relación entre el acoso escolar y las habilidades sociales a partir de una muestra de 506 alumnos que cursan entre tercero de la ESO y segundo de Bachillerato. Es necesario recalcar que en este estudio se habla de posibles espectadores, víctimas o acosadores, ya que para verificarlo necesitaríamos estudios más completos, individuales y específicos que precisan de técnicas de investigación más exhaustivas.

Este estudio ha demostrado que el acoso escolar está relacionado con las habilidades sociales. Un déficit de estas habilidades puede ser un posible factor de riesgo para ser víctima o acosador, excepto el caso de la comunicación y la iniciativa, relacionada con una mayor probabilidad de ser víctima y la manipulación, vinculada a una mayor probabilidad de ser acosador. Se ha comprobado que los espectadores tienen un mejor nivel de habilidades sociales, seguidos de las víctimas y de los acosadores, a excepción de la manipulación, puntuada mejor por estos últimos.

Con estos resultados en la mano, se debe instar al aprendizaje de habilidades sociales desde una edad temprana, para que los niños y adolescentes adquieran esquemas cognitivos que les permitan tener menos problemas antisociales y delictivos y para que se puedan enfrentar a los conflictos diarios de manera positiva. Sin embargo, no se puede

caer en el error de pensar que las habilidades sociales son el único factor que incide en el acoso escolar. No se debe olvidar que estamos ante un fenómeno social multicausal en el que inciden variables tanto intra como interpersonales. Por ello, se debería estudiar el acoso escolar, sus causas, sus consecuencias, tanto transversal como longitudinalmente, con muestras representativas, y a la vez se deberían desarrollar, implementar y evaluar de manera tanto multidisciplinar como periódica los programas de prevención de acoso escolar basados en habilidades sociales que se lleven a cabo.

## 6. Referencias

- Arsenio, W. F. y Lemerise, E. A. (2001). Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes, and Social Competence. *Social Development*, 10(1), 59-73. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148>
- Avilés, J. M. (2004). ¿Cómo abordar un caso de bullying? En R. Belandía (Ed.), *IV Curso de verano. Prevención de riesgos laborales en la enseñanza* (pp. 143-173). Instituto Vasco de Ergonomía y Stee-eilas.
- Ballesteros, B., Pérez, S., Díaz, D. y Toledano, E. (2018). *III estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados*. Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., et al. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*. University of Bologna. <https://doi.org/10.1037/t66195-000>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós ibérica.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C. y Equipo de Investigación CISO-A España (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. <https://doi.org/10.1037/t65669-000>
- Cano-Echeverri, M. M. y Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica Risaralda*, 24(1), 60-66. <https://doi.org/10.22517/25395203.14221>
- Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.21134/doctumh.v3i1.1371>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. y Salmivalli, C. (2010). Early Adolescents' Participation in Bullying: Is ToM Involved? *Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138-170. <https://doi.org/10.1177/0272431609342983>
- Chávez, M. y Aragón, L. E. (2017). Habilidades sociales y conductas de bullying. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 21-37. <https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.3.1.2017.41.21-37>
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>

- De la Plaza, M. y González, H. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas y acosadores. *Revista de victimología*, 9, 99-131.
- Díaz-Aguado, M. J. (2007). Convivencia escolar y prevención de drogodependencias. *Proyecto Hombre: revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 62, 34-40.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re362/re362-13.html>
- Enríquez, M. F. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-233. <https://doi.org/10.22525/sabcliber.2015v10n1.219234>
- Goldstein, A. (1978). *Escala de evaluación de habilidades sociales*. Syracuse University.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Herrera, M. y O'Higgins, J. (2019). Multidimensional social competence in research on bullying involvement: A cross-cultural study. *Behavioral Psychology*, 27(2), 217-238.
- González-García, A. y Campoy-Torrente, P. (2016). Convivencia en centros escolares. Bullying y ciberbullying: apuntes desde la Criminología. En E. Norza y G. Egea (Eds.), *Con-ciencia criminal: Criminología, Psicología Jurídica y perfilación criminal*. Manual Moderno.
- Loeber, R. (1982). The Stability of Antisocial and Delinquent Child Behavior: A review. *Child Development*, 53(6), 1431-1446. <https://doi.org/10.2307/1130070>
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1-33. <https://doi.org/10.1007/BF01321377>
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *CIENCIA ergo-sum*, 24(2), 109-116. <https://doi.org/10.30878/ces.v24n2a2>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional*.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D. (2014). Victimization by peers: Antecedens and Long-Term Outcomes. En Rubin, K. H. y Asendorpf, J. B. (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (pp. 315-342). Psychology Press.
- Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Universidad de Sevilla.
- Puértolas, A. y Montiel, I. (2017). Bullying en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias

de su victimización. *Revista de victimología*, 5, 85-128.

Save the Children (2018). *Percepciones y vivencias del acoso escolar y el ciberacoso entre la población española de 10 a 17 años. Informe de resultados*. Save the Children.

Smith, B. H. y Low, S. (2013). The Role of Social-Emotional Learning in Bullying Prevention Efforts. *Theory into Practice*, 52(4), 280-287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>

Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>

Sykes, G. M. y Matza, D. (1957). Techniques of Neutralization: a theory of delinquency. *American Sociological Association*, 22(6), 664-670. <https://doi.org/10.2307/2089195>

