

Programa de habilidades sociales «soy un buen amigo» en la prevención del bullying en adolescentes de Lima

Social skills program «I am a good friend» in the prevention of bullying in adolescents of Lima

Jesús Hugo Montes de Oca

Autor corresponsal: jesusmontesdeocas@unife.edu.pe
Universidad Femenina Sagrado Corazón, Perú

Jhonatan Juan Tirado Malpartida

jhonatantmv@gmail.com
Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

Alondra Meliza Espinoza Quispe

psicologaeducativa.alondra@gmail.com
Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú

Recibido: 12 de octubre de 2024

Aceptado: 25 de noviembre de 2024

Resumen

Esta investigación tiene el propósito de validar un programa innovador de habilidades sociales, dirigido a fortalecer los factores protectores y reducir los factores de riesgo de *bullying* en adolescentes. Con una muestra de 66 estudiantes de 5° año de secundaria de una institución educativa estatal de Lima, se realizó este estudio de enfoque cuantitativo, con un diseño de investigación cuasiexperimental, en el que se incluye pretest y postest, con dos grupos, un grupo experimental y un grupo control. Como instrumento se optó por la Escala de factores protectores y de riesgo de *bullying*, de Montes de Oca (2018). Los resultados evidencian que el programa de habilidades sociales «Soy un buen amigo» es eficaz para incrementar los factores protectores *antibullying* y disminuir los factores de riesgo de *bullying*.

Palabras clave: habilidades sociales, programa de prevención, bullying, factores protectores, factores de riesgo, adolescentes.

Para citar este artículo:

Montes de Oca, J. H., Tirado, J. J., & Espinoza, A. M., (2024). Programa de habilidades sociales «soy un buen amigo» en la prevención del bullying en adolescentes de Lima. *Actualidad Psicológica*, 2(3), 143-165. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



Abstract

This research has the purpose of validating an innovative social skills program, aimed at strengthening protective factors and reducing risk factors for bullying in adolescents. With a sample of 66 5th year high school students from a state educational institution in Lima, this study with a quantitative approach was carried out, with a quasi-experimental research design, which included pretest and posttest, with two groups, one group experimental and a control group. The Bullying Risk and Protective Factors Scale, by Montes de Oca (2018), was chosen as an instrument. The results showed that the social skills program «I am a good friend» is effective in increasing anti-bullying protective factors and reducing bullying risk factors.

Keywords: social skills, prevention program, bullying, protective factors, risk factors, adolescent.

Introducción

La violencia es uno de los principales problemas de salud pública en el mundo, cuyas consecuencias repercuten en la salud mental de las poblaciones; las personas involucradas en sucesos de violencia están expuestas a trastornos psíquicos de diversa índole. Específicamente, en la población juvenil, se observa la adopción de comportamientos de alto riesgo, como fumar, abusar del alcohol y drogas, mantener relaciones sexuales poco seguras, etc. (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2020). La violencia afecta el normal desarrollo y bienestar de los adolescentes, incluso cobra la vida de muchos; los costos sociales y económicos que acarrea son muy altos, permaneciendo largamente en el tiempo.

La violencia, en la adolescencia, se manifiesta de muchas formas, una de ellas es el *bullying* (acoso escolar), un problema en la interacción socioemocional de estudiantes en todos los niveles educativos, tanto en las instituciones públicas y privadas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) considera que «las formas de violencia escolar representan una vulneración del derecho de niños, niñas y adolescentes a la educación y a la salud y el bienestar» (pról., párr. 1);

y publica un material de investigación sobre el panorama global de este problema, con datos sobre la prevalencia y tendencias –mundiales y regionales–, las características y el impacto en los niños y su entorno, así como las propuestas con resultados de éxito. Mediante encuestas regionales a 144 países, señala que uno de cada tres estudiantes (32%) se vio afectado por la violencia física o fue intimidado por sus compañeros en la escuela, al menos una vez en el último mes; además, que la intimidación física es la más frecuente en muchas regiones, excepto Norteamérica y Europa, donde predomina la intimidación psicológica; el acoso físico es más común entre los niños, y el psicológico es más frecuente entre las niñas, y que el acoso por internet y por celular se ha incrementado (UNESCO, 2021).

En algunos países las instituciones trabajan coordinadamente con la comunidad educativa, llegando a obtener progresos notables, mientras que, en otros, los esfuerzos no son suficientes. UNESCO (2021), en su informe, sostiene que en 71 países disminuyó la intimidación y los ataques físicos; gracias a una serie de factores de éxito: compromiso de promover un positivo clima escolar y de aula, sistemas efectivos de denuncia y seguimiento del acoso escolares, programas basados en datos empíricos, formación y apoyo a los docentes, respaldo y orientación de los alumnos implicados, y empoderamiento protagónico de los estudiantes.

Los factores de éxito de un programa incluyen propósitos específicos, estrategias interactivas con protagonismo de los participantes y entrenamiento directo de habilidades sociales. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) establece cifras concretas: solamente 11% de los enfoques preventivos y 5% de los enfoques intervinientes se practican en los países con ingresos bajos; en contraste, 32% de los enfoques preventivos y 41% de los enfoques correctivos se practican en los países con ingresos altos. Una realidad que denota la insuficiencia de programas planificados para atender las demandas de la población juvenil.

En el Perú, se reportaron 12 099 casos de violencia en el último año, según publica el Ministerio de Educación (MINEDU, 2022): violencia física, 42.57%; violencia psicológica, 37.28%; violencia sexual, 20.15%; violencia entre pares: 62.45% (7556 casos); la ciudad con mayor índice de violencia es Lima Metropolitana, con 4321 casos y la de menor incidencia es Apurímac, con

65 casos; indicadores de alto grado de violencia en la capital peruana, con índices alarmantes en violencia entre pares. Un panorama que asegura alteraciones emocionales e interferencia en la socialización saludable.

En este análisis, es preciso primero clarificar el concepto de la variable y desarrollar los antecedentes, para luego, describir el programa preventivo y su efecto en los adolescentes de la institución seleccionada para la intervención.

El *bullying*, conocido también como acoso escolar, en la actualidad es analizado con mayor frecuencia debido a los reportes de casos cada vez en aumento e intensidad. De acuerdo con Avilés et al. (2011) el término *bullying*, se refiere a conductas o acciones negativas del estudiante en las que hiere, daña o incómoda de forma intencionada a otro estudiante. Olweus (1993) especifica que *bullying* o acoso escolar es la situación de violencia constante realizada por un estudiante, o un grupo de estudiantes, hacia otro compañero al que convierten en su víctima permanente. Una característica definitoria del *bullying* es la agresión constante en el ámbito educativo, en un periodo de tiempo, con la intención de dañar al otro. Comprende una serie de acciones de acoso constante de agresión física, verbal o cibernética.

Estas formas de convivencia conflictiva se aprenden y se efectúan en un contexto sociocultural donde se observa que los padres y profesores también interactúan en forma agresiva y siguiendo normas de convivencia inestables, y aplicadas sin un propósito explícito. Circunstancias que no contribuyen a construir, en los adolescentes, los valores de respeto y tolerancia con sus pares ni asumir la responsabilidad con su propio futuro en un proyecto de vida. En consecuencia, un adolescente que es constantemente agredido en su familia, se siente poco aceptado y quiebra constantemente las normas, avasallando a los otros miembros de la familia con la permisividad de los padres; por tanto, es probable que también, en el entorno educativo o en entornos virtuales, busque dañar a los demás, humillar a sus compañeros, incluso disfrutar del sufrimiento ajeno (Ortega-Barón et al., 2016).

Es preocupante ver que el *bullying* se ha convertido en un problema generalizado en todas las escuelas y en muchas regiones en el mundo, en las que se estructuran relaciones de agresión-victimización entre escolares,

afectando la convivencia y el clima escolar, las interacciones didácticas y el aprendizaje en el alumnado (Cerezo, 2009).

Sobre los factores asociados al *bullying*, estudios como el de Cerezo y Sánchez, (2013) evidencian que, al menos el 30% de los alumnos muestran conductas sociales no pertinentes que se relacionan con conductas violentas; asociadas a bajo desempeño académico y a problemas de adaptación social de los adolescentes.

Sobre el *bullying* se ha investigado ampliamente en los últimos años, planteando una serie de estrategias y programas estructurados para aplicarlos en las instituciones educativas. En el plano internacional y nacional se cuenta con diversos trabajos de exploración.

Estévez et al. (2019), ante la carencia de una sistematización y normativas de los programas de *bullying* o acoso escolar evaluaron la eficacia de programas preventivos e intervinientes aplicados en España. Utilizando estadísticos comparativos o diseños cuasiexperimentales completos y la revisión sistemática de base de datos en un intervalo de 20 años, encuentran 11 programas con eficacia comprobada que reúnen las siguientes características: diversos modelos explicativos para abordar el problema y su intervención; variados instrumentos de medición que evalúan directamente el *bullying* o las variables psicológicas asociadas a esta; concentración de los objetivos del programa en la reducción de conductas de agresividad y de acoso escolar o en la mejora de las variables psicológicas asociadas (ansiedad, autoconcepto, depresión, ideación suicida, etc.); énfasis en los roles de víctima, agresor o la comunidad educativa en general (Estévez et al., 2019).

Según Estévez et al. (2019), en general, todos los programas obtuvieron una eficacia alta en la mayoría de sus objetivos específicos y una eficacia moderada en los restantes objetivos. La mayoría se enfocaron en la reducción del acoso escolar; pero también en la prevención, orientados al desarrollo de las habilidades de interacción social, esencialmente en el desarrollo de asertividad, la resolución de conflictos y la empatía; los programas de promoción de habilidades sociales y emocionales, que buscan disminuir la probabilidad de ocurrencia de conductas de *bullying*, son los que más se utilizaron (Estévez et al., 2019). Precisamente, esta última modalidad es la

base en la elaboración del programa de habilidades sociales «Soy un buen amigo», que se presenta en este artículo, y que tiene como fin fortalecer los factores protectores y disminuir los factores de riesgo de *bullying*.

Por otra parte, Carhuas et al. (2023) examinaron los tipos, causas, efectos y métodos de prevención del *bullying* en niños y adolescentes, empleando el método fenomenológico y la técnica de revisión documental. Sus conclusiones indican que las víctimas y victimarios poseen historiales familiares que incluyen padres autoritarios, sobreprotectores, violencia doméstica y comunicación disfuncional; las víctimas tuvieron fracaso escolar y trastornos de salud, y los victimarios, problemas legales (Carhuas et al., 2023).

Rodríguez-Álvarez et al. (2022) se enfocaron en las diferencias de *bullying* (tradicional y *cyberbullying*) en contextos rurales y urbanos; en 2162 estudiantes de 5° y 6° de educación primaria, 49.3% en contexto urbano y 50.7% en contexto rural. En colegios rurales hallaron prevalencia de víctimas de *bullying* (verbal, exclusión y *cyberbullying*), en colegios urbanos prevalencia de agresores de *bullying* verbal y exclusión; en colegios rurales se dirige la agresión hacia los compañeros y en los colegios urbanos se dirige hacia gente fuera del colegio (Rodríguez-Álvarez et al., 2022).

García (2020) planteó como objetivo mejorar la interacción social de adolescentes en una muestra de 27 alumnos del primer año de secundaria. Mediante un aplicativo psicológico para adolescentes y desde la intervención integral en la institución educativa, logró reducir las cifras de *bullying*; también, la conducta violenta del adolescente: 11.1% en el ámbito familiar; 22.3% en el ámbito social; 22.3% en el ámbito intrapersonal (García, 2020).

Delgado y Apaza (2023), ejecutaron el programa «San Miguel» (nueve sesiones y dos evaluaciones, pretest y posttest) para combatir el *bullying* en una institución educativa pública de Arequipa, en una muestra de 290 estudiantes; con resultados exitosos, donde el valor p del índice global y las cuatro dimensiones del *bullying* es menor a .05, por lo que concluyen que el índice global de *bullying* se redujo significativamente, así como los porcentajes de las dimensiones hostigamiento, intimidación, exclusión, agresión.

Ahora bien, con el propósito de contribuir en el análisis de esta realidad problemática y de encontrar mayores alternativas para el abordaje, se

presenta un programa estructurado de prevención del *bullying*, con el objetivo de promover las habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa estatal de Lima. A partir de un diagnóstico de *bullying*, este programa está destinado a fortalecer los factores protectores como la empatía, asertividad, regulación de las emociones y resolución de conflictos; así también, a disminuir las interacciones de agresión y hostilidad. Se toman en cuenta el contexto familiar, educativo y social, con índice de *bullying* creciente y las respuestas poco planificadas para enfrentarlo.

En la prevención del *bullying* se puede encontrar variadas propuestas exitosas de programas de desarrollo de habilidades sociales. Los modelos son diversos: presentación de un modelo positivo de interacción social efectiva, ensayo de conducta, retroalimentación y refuerzo (Michelson et al., 1983); aprendizaje estructurado (Goldstein et al., 1980); solución de problemas interpersonales (Spivack & Shure, 1974); habilidades cognitivas, sociales y crecimiento moral (Segura, 2002). Y, tres categorías a considerar: (1) centrada en las personas, (2) centrada en los contextos y programas, (3) centrada en la interacción de las personas y contextos (Felner & Felner, 1989; Cowen, 1985).

Queda claro que el *bullying* surge como producto de las interacciones mediadas por padres y profesores en un contexto cultural particular. En tal razón, se busca cambiar la relación de mutua influencia entre los estudiantes y, a la vez, modificar el entorno familiar y educativo, que es la propuesta de Spivack y Shure (1974), adoptada para el desarrollo de habilidades sociales en la prevención de problemas interpersonales del adolescente en el entorno educativo. La finalidad es la adaptación social efectiva para evitar problemas futuros, tomando en cuenta que el riesgo está en la vulnerabilidad de la relación en un contexto particular, no solo en el estudiante de manera aislada o solo en su contexto.

Precisamente, el programa «Soy un buen amigo» cuenta con un enfoque de interacción que toma en consideración la influencia recíproca entre los estudiantes y su contexto educativo.

Ante lo cual, surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es el efecto del programa «Soy un buen amigo» en la prevención del *bullying* en adolescentes de una institución educativa estatal de Lima?

Además, ¿este programa fortalece los factores protectores del *bullying*?, ¿disminuye los factores de riesgo del *bullying*?

Método

El enfoque es cuantitativo, la investigación es de tipo aplicada, ya que se busca cambiar la realidad mediante la aplicación de un programa, con el objetivo de mejorar las interacciones sociales de los adolescentes de 5° de secundaria.

El diseño es cuasiexperimental, constituido por muestras intencionales (Arnau, 1998). Se busca demostrar el efecto del programa de habilidades sociales en la mejora de los factores protectores y disminución de los factores de riesgo de una muestra intencional de adolescentes de una institución educativa estatal de Lima. Se evalúa el efecto de la variable independiente: programa de habilidades sociales «Soy un buen amigo» sobre la variable dependiente: factores protectores y de riesgo de *bullying*.

Para maximizar la varianza sistemática primaria y controlar la varianza secundaria, en el diseño, se empleó un grupo experimental y un grupo control, a los que les tomó las mediciones pretest y postest. El diseño de evaluación es como sigue:

GE	O1	X	O3
GC	O2	--	O4
GE: Grupo experimental		O1: Pretest del grupo experimental	
X: Variable independiente		O3: Postest del grupo experimental	
GC: Grupo Control		O2: Pretest del grupo control	
O4: Postest del Grupo Control			

La población la integraron 164 estudiantes de cinco aulas de 5° año de secundaria de una institución educativa estatal de Lima. Mediante un muestreo no probabilístico, en el que se seleccionaron por conveniencia los sujetos de un aula para el grupo experimental y de otra aula para el grupo control, la muestra quedó constituida por 66 participantes, 35 mujeres y 32 hombres, distribuidos aleatoriamente; el grupo experimental con 34 participantes y el grupo control con 32 participantes.

Tabla 1
Muestra de la investigación

	Mujeres	Varones	Total
Grupo experimental	18	16	34
Grupo control	17	15	32
Total	35	31	66

La técnica empleada es la encuesta y los instrumentos son el cuestionario sociodemográfico y la «Escala de factores protectores y de riesgo de bullying para niños y adolescentes» de Montes de Oca (2018). Esta escala determina el nivel de los factores protectores y de riesgo de bullying; está dirigido a niños y adolescentes, entre 10 a 17 años, la componen 71 ítems clasificados en dos dimensiones: factores protectores y factores de riesgo.

Los ítems pasaron la evaluación de criterio de jueces y la confiabilidad se evaluó con el coeficiente alfa. Para obtener la confiabilidad del instrumento se realizó el análisis de manera conjunta y por las dimensiones. Como se aprecia en la Tabla 2, los primeros 28 ítems corresponden a factores protectores, presenta alta confiabilidad de .899; los 43 ítems restantes corresponden a factores de riesgo, presenta alta confiabilidad de .871. Los ítems de las dimensiones Interacciones pro-sociales, Interacciones agresivas generales, Interacciones pasivas e Interacciones de exclusión presentan baja confiabilidad, mientras que el resto presentan alta confiabilidad (ver Tabla 2).

Objetivos

Como objetivo general:

Evaluar el efecto del programa «Soy un buen amigo» en la prevención del *bullying*, en adolescentes de una institución educativa estatal de Lima.

Como objetivos específicos:

- Determinar el efecto del programa «Soy un buen amigo» en el fortalecimiento de factores protectores *antibullying*, en adolescentes de una institución educativa estatal de Lima.
- Determinar el efecto del programa «Decido ser mejor amigo» en la disminución de factores de riesgo del *bullying*, en adolescentes de una institución educativa estatal de Lima.

Tabla 2*Niveles de confiabilidad de la Escala de Bullying: factores protectores y de riesgo*

Variable / dimensiones	Alfa de Cronbach	N° de elementos
Interacciones pro-sociales	.103	8
Actitudes protectoras del bullying	.952	7
Entorno social acogedor	.806	6
Aceptación afectiva	.942	7
General protectores	.899	28
Interacciones agresivas generales	-.317	8
Interacciones pasivas	.690	9
Interacciones de ridiculización	.944	6
Interacciones de coacción	.760	8
Interacciones de exclusión	.346	7
Hostigamiento en las redes sociales	.621	5
General riesgo	.871	43

Hipótesis

Hipótesis general:

El programa «Soy un buen amigo» es efectivo en la prevención del *bullying* en adolescentes de la institución educativa estatal de Lima.

Hipótesis específicas:

H1: El programa «Soy un buen amigo» es efectivo en el fortalecimiento de factores protectores *antibullying*, en adolescentes de una institución educativa estatal de Lima.

H2: El programa «Soy un buen amigo» es efectivo en la disminución de factores de riesgo del *bullying*, en adolescentes de una institución educativa estatal de Lima.

Propuesta de programa de intervención

Se toma como base el enfoque de interacción social desarrollado por Goldstein et al. (1980), Tobón (2005), Avilés et al. (2011) y Caballo et al. (2011). Las estrategias de intervención se desarrollan sobre la base del método

«Aprendizaje estructurado de habilidades sociales» de Goldstein et al. (1980); a lo que se acoplan dinámicas lúdicas y reflexiones metacognitivas, actividades conductuales de prácticas reparadoras vinculadas con la experiencia de interacción social cotidiana, relacionadas fundamentalmente con la asertividad, empatía y resolución de conflictos. Se centra en dos aspectos: (1) promover el desarrollo de factores protectores –habilidades sociales– para afrontar el *bullying* en los estudiantes adolescentes y (2) disminuir los factores de riesgo de *bullying* en los adolescentes intervenidos, para evitar agredir o ser víctima de *bullying*.

Este es un programa innovador, su relevancia teórica radica en que considera el enfoque interaccionista, vale decir, reconoce el papel del entorno familiar, educativo y social donde interactúan los estudiantes. Tiene relevancia metodológica porque pretende validar un método de la prevención del *bullying*, centrado esencialmente en el logro de habilidades sociales, que implica el desarrollo de las actitudes positivas y habilidades protectoras del *bullying*, especificadas en los ítems de las dimensiones de protección de la escala de este estudio; así como en los déficits de interacción, expresados en las dimensiones de riesgo.

El modelo educativo en el que se sustenta es socioformativo. Según Tobón (2005):

Tiene como función esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana basada en competencias en los diversos contextos, tomando como base la construcción del proyecto ético de vida, las potencialidades de las personas y las expectativas sociales con respecto a la convivencia y la producción. (p. 25)

Este modelo se orienta al logro de competencias de la persona, enmarcado por su proyecto ético de vida y en busca de su pleno desarrollo. El compromiso con el cambio social, por una ciudadanía ética y de protección del entorno en el que se vive.

El enfoque específico del programa es interactivo, porque pone énfasis en las interrelaciones sociales de cada estudiante con sus profesores, compañeros y padres; implica buscar los cambios en estas interrelaciones tomando en

cuenta las actitudes y habilidades de los estudiantes, y también las de sus profesores y padres. Asimismo, busca crear una cultura de la práctica de valores orientados al ejercicio de la ciudadanía, respetuosa, tolerante, responsable y democrática. La estrategia metodológica de la ejecución del programa guarda coherencia con el enfoque, ya que se centra en la interacción entre los participantes, en actividades colaborativas e individuales.

Procedimiento

El programa «Soy un buen amigo» consta de 10 sesiones, se programaron ocho talleres de habilidades socioemocionales para grupos de estudiantes de 5º año de secundaria de una institución educativa estatal de Lima; considerados en riesgo por residir en una zona con alta violencia y presentar problemas de conducta o tendencia al aislamiento social.

El diseño incluye tres momentos, inicio, desarrollo y cierre; las estrategias estuvieron orientadas a analizar las interacciones con los demás compañeros, relacionadas con los factores protectores y factores de riesgo; implica comportamientos cotidianos y las formas de pensar y sentir en tales interacciones. Además, se desarrollaron actividades de ejercitación de nuevas actitudes y habilidades en los alumnos para llevarlos a la reflexión crítica sobre sus interacciones socioemocionales sobre el bienestar o el malestar que producían en otro u otros alumnos. Luego, se decidió cuáles serían las conductas reparadoras para generar bienestar en el compañero afectado; las ejercitaron en situaciones simuladas mediante dramatizaciones y juego de roles, con retroinformación positiva y dinámicas lúdicas de apoyo. Se culminó con los compromisos concretos de conducta prosocial para ponerlos en práctica en la semana siguiente; el propósito fue lograr la generalización de estas respuestas, en otras situaciones con sus pares, padres y profesores.

Se aplicó el modelado de habilidades socialmente esperadas, el ensayo de conductas mediante la dramatización, la retroalimentación y el refuerzo, combinando con actividades lúdicas, también orientadas a la ejercitación de las habilidades previstas. Además, se realizó un taller con los padres, con el propósito de generar el cambio en las interacciones sociales que mantienen con los padres; de igual forma con los profesores, a quienes se capacitó en dos talleres para mejorar sus habilidades socioemocionales, con el propósito que mejoren sus interacciones en la institución educativa.

Asimismo, cada estudiante desarrolló una ficha de reflexión personal y valoración de sus nuevos comportamientos prosociales, las formas saludables de pensar, asociadas a tales interacciones, sus emociones y los beneficios para todos. Lo cual, reportaron por escrito a su tutora, precisando sus nuevas conductas positivas, vinculadas con las habilidades sociales protectoras de *bullying* previstas, y la forma en que las valoraban.

La competencia-objetivo del programa consistió en la interacción asertiva y empática con los otros compañeros, regulando sus emociones para relacionarse de forma saludable con sus pares, y así, mantener una convivencia pacífica, que favorezca los factores protectores y disminuya los factores de riesgo de *bullying*, buscando el beneficio común (Tabla 3).

Tabla 3

Habilidades y actitudes esperadas de los adolescentes en los talleres de habilidades socioemocionales

HABILIDADES	INDICADORES	ACTITUDES	INDICADORES
Interactúa mostrando confianza en sí mismo y seguridad para tomar iniciativas.	Menciona sus habilidades y debilidades como persona. Señala sus logros como producto de su propio esfuerzo.	Se interesa en su autovaloración personal.	Habla sobre el deseo de conocerse mejor. Comenta a otros sobre sus cualidades personales.
Regula sus emociones, a partir del reconocimiento y comprensión de las situaciones que vive en la situación particular.	Menciona la emoción que siente en ese momento y las que experimentó en otras situaciones que vivió. Interpreta si logró regularlas y los factores que contribuyeron. Aplica estrategias de autorregulación de sus emociones: respira profundo, imagina cómo desea comunicarse, para sentirse mejor, «torea» con buen humor.	Está dispuesto a calmarse en la situación difícil. Se interesa en aplicar las técnicas tranquilizadoras.	Respira profundo con gran esfuerzo. Se da tiempo para ejercitar las técnicas de regulación emocional.

HABILIDADES	INDICADORES	ACTITUDES	INDICADORES
Se comunica expresando sus ideas, opiniones, sentimientos y emociones, respetando los derechos de los demás y afirmando sus propios derechos.	Expresa frases sobre lo que desea hacer. Da sus opiniones sobre las cosas que ocurren en el aula o fuera de ella. Menciona las cosas que le propician alegría, cólera o tristeza.	Muestra voluntad de comprender a los demás cuando comentan sus vivencias. Se esfuerza en dar opiniones con firmeza; pero sin dañar los sentimientos de sus compañeros.	Hace preguntas al escuchar el mensaje de los otros. Refrasea el mensaje de los otros para asegurar que comprendió. Cuando lo tratan mal, pide reiteradamente que lo respeten.
Se relaciona en forma empática, influye en la regulación de las emociones de sus compañeros y otras personas; a partir del reconocimiento y comprensión de las particularidades personales y situacionales.	Observa a sus compañeros para darse cuenta de la emoción que expresan. Dialoga con su compañero sobre la emoción y sus posibles causas. Expresa frases de consuelo, aliento o tranquilizadoras para generar emociones positivas.	Está atento a las emociones de sus compañeros. Se interesa en saber las causas de sus estados de ánimo. Se esfuerza en hacer sentir bien a su compañero.	Mira los gestos que hace su compañero. Pregunta de varias formas, porqué se siente así. Da probables razones y las compara con las que determina su compañero. Dice cosas graciosas que mejoran el humor de su compañero.
Previene y resuelve conflictos interpersonales, a través del diálogo, expresando sus intereses opuestos y escuchando los del otro compañero o grupo de pares.	Se defiende en forma asertiva ante las agresiones de los demás. Escucha los intereses opuestos de la persona con quien tiene el conflicto. Expresa sus intereses opuestos, para llegar a acuerdos mutuamente beneficiosos.	Se esfuerza en responder con calma ante situaciones difíciles. Muestra responsabilidad, para relacionarse tomando en cuenta los derechos y deberes.	Considera las creencias del otro como válidas. Comparte con entusiasmo las responsabilidades acordadas.
Gestiona las inquietudes de sus grupos de pares, buscando decisiones consensuadas para lograr metas de beneficio común.	Recoge las inquietudes de los demás sobre las metas comunes. Realiza actividades colaborativas para lograr propósitos, y motiva a los otros para que actúen en beneficio del grupo y de metas comunes.	Se esfuerza para dar lo mejor de sí y para generar la participación de todos en la toma de decisiones para el beneficio común.	Pide a los otros que asuman responsabilidades en el grupo. Anima con frases de aliento a quienes no participan.

HABILIDADES	INDICADORES	ACTITUDES	INDICADORES
Actúa con tolerancia y respeto a las diferentes ideas y estilos de interacción.	Escucha ideas opuestas y acepta las diferencias.	Se interesa en comprender los diferentes puntos de vista.	Escucha las diferentes opiniones y expresa con serenidad las suyas.
Actúa con iniciativa, asumiendo compromisos de responsabilidad con su salud, la mejora de la calidad de trabajos y el cumplimiento de actividades beneficiosas en el tiempo previsto.	Comparte sus puntos de vista sobre sus preferencias políticas, económicas y sociales.	Valora sus iniciativas y cumplimiento oportuno de las tareas y otras actividades con las que se compromete.	Menciona los aspectos valiosos de las ideas de los otros.
	Cumple las actividades con las que se compromete.	Se automotiva para emprender acciones orientadas a metas y afrontar las dificultades.	Hace propuestas para realizar los trabajos académicos.
	Realiza conductas autónomas de responsabilidad con sus actividades personales, académicas y familiares.		Entrega a tiempo las tareas acordadas.
	Gestiona con efectividad su tiempo para realizar todas las actividades según las prioridades que establece para su beneficio personal y el de los demás.		Menciona los beneficios de las metas que desea lograr.
			Realiza los trabajos, incluyendo mejoras para lograr alta calidad y cumplir los criterios acordados.

Resultados

Por las características que presentan las variables de estudio y las escalas de medición ordinales, se asumió al estadístico U de Mann Whitney. El estadístico U es aplicable cuando al comparar dos muestras independientes presentan escalas de medición ordinal (Flores-Ruiz et al., 2017). La comparación de resultados, antes y después de cada uno de los grupos, y por las dimensiones, se realizó con el estadístico de W de Wilcoxon.

En la Tabla 4 se presentan los rangos y la prueba estadística de U de Mann-Whitney, contrastado al nivel de significación estadística con $p < .05$. Con respecto al supuesto de existencia de diferencia significativa, antes del programa, entre el pretest de los grupos control y experimental, los niveles de factores protectores *bullying* y los niveles de factores de riesgo del *bullying*, se aprecia que no existe diferencia comparativa de medianas. Como se observa

para ambos casos, p valor $> .05$; implica grupos homogéneos al inicio del programa.

Luego de la aplicación del programa al grupo experimental, al comparar con el grupo de control, se halló diferencias estadísticamente significativas entre las medianas de ambos grupos, lo que se pueden apreciar por el estadístico de U Mann Whitney ($p = .000 < .05$). Implica que el programa es efectivo para el fortalecimiento de factores protectores *antibullying* y la disminución de factores de riesgo del *bullying* en adolescentes de la institución educativa estatal de Lima. Por otro lado, en la variable de disminución de factores de riesgo del *bullying*, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medianas de los grupos en el postest ($p = .95 > .05$), lo que indica que el programa no tuvo un efecto significativo en esta variable.

Tabla 4

Resultados estadísticos comparativos de prevención del bullying entre el pretest y postest de los grupos experimental y control

Variable	Grupos	N	Rango promedio	Estadístico de prueba
Fortalecimiento de factores protectores <i>antibullying</i>	Precontrol	34	32.62	U = 514
	Preexperimental	32	34.44	$p = .68$
	Poscontrol	34	25.16	U = 260.5
	Posexperimental	32	42.36	$p = .000$
Disminución de factores de riesgo del <i>bullying</i>	Precontrol	34	31.18	U = 465
	Preexperimental	32	35.97	$p = .27$
	Poscontrol	34	33.02	U = 539.55
	Posexperimental	32	32.75	$p = .95$

Con respecto a los resultados obtenidos en la comparación de muestras relacionadas antes y después, a partir del estadístico de W Wilcoxon, en cuenta al nivel de factores protectores, se evidencia en el grupo experimental que existe diferencia significativa de rangos, en valor de significación $.00$, con el nivel de significación estadística de $.05$ (p valor $< .05$). En consecuencia, se puede afirmar que el programa «Soy un buen amigo» es

efectivo en el fortalecimiento de factores protectores *antibullying* en adolescentes de la institución educativa estatal de Lima.

Sin embargo, no se evidencian diferencias significativas entre los niveles de factores de riesgo antes y después en el grupo experimental, ya que el valor de significación es de .28, mayor a .05 (p valor > .05). Esto indica que, en esta dimensión del programa, no se produjo un efecto significativo en la disminución de factores de riesgo del *bullying* en este grupo. En cuanto al grupo de control, los niveles de factores protectores y de riesgo permanecieron inalterables durante el periodo de observación. Esto se refleja en los valores de significación de .23 para factores protectores y .101 para factores de riesgo, ambos mayores al nivel de significación establecido (p valor > .05).

Tabla 5

Resultados estadísticos relacionados antes y después de la aplicación del programa por cada grupo –experimental y control– de estudio

		<i>N</i>	Rango promedio	Estadístico de prueba
Fortalecimiento de factores protectores GE_antes - GE_ después	Rangos negativos	0	0.00	$p = .000$
	Rangos positivos	29	15.00	
	Empates	3		
	Total	32		
Fortalecimiento de factores protectores GC antes - GC después	Rangos negativos	19	16.47	$p = .23$
	Rangos positivos	9	10.33	
	Empates	6		
	Total	34		
Disminución de factores de riesgo antes GE_ante - GE_despues	Rangos negativos	17	14.72	$p = .28$
	Rangos positivos	9	12.85	
	Empates	6		
	Total	32		
Disminución de factores de riesgo GC antes - GC_ después	Rangos negativos	18	13.61	$p = .101$
	Rangos positivos	6	9.17	
	Empates	10		
	Total	34		

Discusión y conclusiones

De acuerdo a lo planteado en los objetivos, el programa es efectivo para incrementar los factores protectores, en la medida que se trabajaron actividades interactivas de comunicación asertiva, interacciones empáticas, regulación de las propias emociones y resolución de conflictos interpersonales. Se obtuvieron resultados esperados en la exploración a través de la escala de *bullying* a los alumnos, sus tutores y sus padres.

Los niveles de los factores protectores y los factores de riesgo se presentaban homogéneos en ambos grupos, experimental y control antes de las sesiones. Posterior a la aplicación del programa «Soy un buen amigo» se encuentra diferencias estadísticamente significativas entre las medianas del grupo experimental y el grupo control; es decir, en el grupo experimental los alumnos mejoraron sus niveles de protección y disminuyeron sus factores de riesgo. Lo que demuestra la efectividad del programa.

Con respecto a los resultados de muestras relacionadas antes y después a partir del estadístico de W Wilcoxon, se evidencia, en cuanto al nivel de factores protectores en el grupo experimental, que existe diferencia significativa de rangos, en valor de Z_c -4.751 y el valor de significación ($.00 < .05$). Asimismo, se evidencia diferencias significativas entre los niveles de factores de riesgo, antes y después, reflejado en el valor de Z_c de -5.011 y el valor de significación ($.00 < .05$). En consecuencia, el programa «Soy un buen amigo» incrementa los factores protectores *antibullying* y disminuye los factores de riesgo del *bullying*. Estos resultados son similares a los publicados por Caballo et al. (2011), quienes obtuvieron un alto grado de eficacia en la disminución del acoso escolar. Comparando a profundidad las habilidades y sus indicadores a desarrollar entre la investigación de Leiva-Montejo et al. (2014) y el presente estudio, se considera que, a pesar del éxito de ambos programas, las dinámicas psicosociales entre los roles de agresor y víctima pueden tener diferencias entre las poblaciones peruanas y españolas. En el caso de Delgado y Apaza (2023), en el programa «San Miguel», también lograron resultados positivos en una muestra de 290 estudiantes, ya que el índice global de *bullying* se redujo significativamente, lo mismo ocurrió con los altos porcentajes en las dimensiones de hostigamiento, intimidación y exclusión.

Las principales fortalezas del programa «Soy un buen amigo» son sus actividades interactivas que permiten desarrollar habilidades sociales y factores protectores para prevenir el *bullying*; considerando las propias experiencias, empleando estrategias colaborativas y lúdicas, comprendiendo, mediante el juego de roles y dramatizaciones, la conducta asertiva y sus grandes beneficios para uno mismo y los otros. Asimismo, es muy útil la práctica reflexiva de las interacciones empáticas y de regulación emocional, tomando como base el aprendizaje estructurado de habilidades sociales (Goldstein et al., 1980). Con ello, se reafirma que las habilidades sociales se pueden desarrollar a través del modelado, entrenamiento de la conducta efectiva y satisfactoria de interacción social. De tal modo que constituyen factores clave para prevenir el *bullying*. Por otro lado, se necesitaría mayor práctica de conductas orientadas a la resolución de los conflictos y conductas reparadoras para disminuir los factores de riesgo. Los beneficios se hacen evidentes cuando se dan oportunidades para evaluar futuras situaciones difíciles y tomar decisiones que conlleven a la interacción social saludable; para luego, ejercitar las habilidades pertinentes de resolución de conflictos interpersonales con retroalimentación positiva sobre sus actitudes cooperadoras (Segura, 2002).

Los resultados de la presente investigación se refrendan con las propuestas y resultados de Caballo et al. (2011), referidos a la aplicación de estrategias conductuales y cognitivas en las que se pueden agregar estrategias lúdicas para el desarrollo de las habilidades sociales. La tecnología también puede ser un buen aliado con aplicativos novedosos, como el que presenta García (2020).

En la dimensión cualitativa, estudiantes, padres y profesores, a partir del recojo de la información con las entrevistas individuales y grupales, refieren como factores relevantes, la motivación con figuras, videos, frases y el recuerdo de las situaciones agradables con los familiares y la institución educativa, en las que descifraron las conductas sociales, así como la relación de sus conductas con los sentimientos y pensamientos asociados. Se coincide con Sampén-Díaz et al. (2017), en la observación de situaciones sociales de convivencia saludable, realizando un análisis crítico de las propias vivencias cotidianas de interrelación social; las dinámicas lúdicas, el juego de roles y la

dramatización; la toma de decisiones sobre la forma de interacción social en función de los valores. Aquí, el factor metacognitivo fue importante en la reflexión sobre las interacciones sociales habituales y las que podrían mejorar; así como los procedimientos seguidos, qué aprendieron, cómo aplicarían lo aprendido a nuevas situaciones y la valoración de sus nuevas interacciones, tanto como los beneficios comunes en función de valores éticos consensuados en su institución (Sampén-Díaz et al., 2017; Segura, 2002).

Consultados sobre el impacto del programa «Soy un buen amigo» en sus vidas, las reacciones consensuadas apuntan a que contribuyó a mejorar, en cada uno, su interrelación social, con un trato más amistoso en situaciones difíciles donde sintió cólera o donde necesitó defenderse de la agresión de los demás; también, que ayudó a mejorar los diálogos amistosos y a respetar las diferentes ideas para afrontar sus diferencias o conflictos interpersonales.

En suma, el programa «Soy un buen amigo» es efectivo para desarrollar habilidades sociales y, de esa manera, incrementar los factores protectores y disminuir los factores de riesgo de *bullying*. Los mayores logros se encuentran en las diferencias del pretest y postest del grupo experimental. Aunque este resultado está también reafirmado por la comparación de los grupos experimental y control, luego de la intervención. Estos resultados son similares a los reportados en revisiones sistemáticas (Estévez et al., 2019).

Finalmente, es recomendable promover programas estructurados con una mayor cantidad de participantes, considerando sus características psicológicas y sociales; dirigidos al desarrollo de habilidades sociales para generar un clima de convivencia saludable. Asimismo, es importante y necesaria la planificación de un programa para el desarrollo de las competencias socioemocionales de los padres y docentes, con mayor intervención de ellos; clarificación de los valores institucionales y la práctica de los mismos en la interacción cotidiana, para prevenir y resolver los conflictos interpersonales; construir una ciudadanía respetuosa, responsable y orientada hacia un proyecto de vida de beneficio personal y colectivo.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

Los datos presentados en este trabajo son originales, no se ha plagiado, inventado, manipulado o distorsionado la información.

Contribución de autoría

JHMO: redacción, búsqueda de información, diseño del estudio, discusión, conclusiones y revisión final.

JJTM: redacción, elaboración de tablas, revisión de los resultados e interpretación.

AMEQ: redacción, elaboración de tablas, revisión de los resultados e interpretación.

Referencias

- Arnau, J. (1998). *Diseños experimentales*. Trillas.
- Avilés, J., Irurtia, M., García-Lopez, L., & Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: «bullying». *Psicología Conductual*, 19(1), 57-90. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/el-maltrato-entre-iguales-bullying/>
- Caballo, V., Calderero, M., Carrillo, G., Salazar, I., & Irurtia, M. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): Una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, 19(3), 611-626. www.behavioralpsycho.com/producto/acoso-escolar-y-ansiedad-social-en-ninos-ii-una-propuesta-de-intervencion-en-formato-ludico
- Carhuas, G. L., Cáceres, V. M., & Salvatierra, A. (2023). Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, Horizontes*, 7(29), 1319-1334. <https://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/2724>
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F., & Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/320>
- Cowen, E. L. (1985). Person-centered approaches to primary prevention in mental health: Situation-focused and competence-enhancement. *American Journal of Community Psychology*, 13(1), 31-48. <https://doi.org/10.1007/BF00923258>
- Delgado, G., & Apaza, M. (2023). *Impacto del programa «San Miguel» ante el bullying en estudiantes (primero y segundo de secundaria) de una institución educativa pública, Arequipa 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Continental, Arequipa, Perú].
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F. E., & Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. <https://doi.org/10.14349/rtp.2019.v51.n3.8>

- Felner, R., & Felner, T. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional-ecological framework and analysis. En L. Bond & B. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Sage Publications, Inc.
- Flores-Ruiz, E., Miranda-Novales, M. G., & Villasis-Keever, M. Á. (2017). El protocolo de investigación VI: Cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Revista Alergia México*, 64(3), 364-370. <https://doi.org/10.29262/ram.v64i3.304>
- García, N. F. (2020). *Aplicativo psicológico para mejorar la intervención de bullying social en adolescentes gran unidad escolar José Faustino Sánchez Carrión, Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/49407>
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein, P. (1980). *Skill streaming the adolescent*. Research Press.
- Leiva-Montejo, A., León-Amenero, G., Lister-del-Pino, P., & Segura, E. R. (2014). Contrast profiles of bullying in Peru and Spain. *Gaceta Sanitaria*, 28(1), 85-86. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2013.04.012>
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1983). *Social skills assesment and training with children*. Plenum Press.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2022). *Boletín SiseVe en cifras. SiseVe contra la violencia escolar*. Repositorio del Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9786/Bolet%c3%adn%20S%c3%adseVe%20en%20cifras.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Blackwell.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332450/9789240007154-spa.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2020). *La violencia juvenil*. <https://www.paho.org/es/temas/violencia-juvenil>
- Ortega-Barón, J., Buelga-Vasquez, S., & Cava-Caballero, M. J. (2016). The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying. *Comunicar*, 24(46), 57-65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Navarro, R., & Yubero, S. (2022). Bullying/Cyberbullying en Quinto y Sexto Curso de Educación Primaria: Diferencias entre Contextos Rurales y Urbanos. *Psicología Educativa*, 28(2), 117-126. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/articulo20220509101050.pdf>
- Sampén-Díaz, M. N., Aguilar-Ramos, M. C., & Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 47-57. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1013>
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Narcea.
- Spivack, G., & Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. Jossey-Bass.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (vol. 2). Ecoe ediciones.

Jesús Hugo Montes de Oca

Universidad Femenina Sagrado Corazón, Perú.

Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Maestro en Psicología Universidad Nacional Federico Villarreal. Doctor en Psicología UNFV. Docente en la Universidad San Ignacio de Loyola y Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Consultor en gestión del talento humano por competencias en Instituciones Educativas y empresas. Orientación y tutoría, capacitación, programas de intervención, currículo y evaluación por competencias.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6529-6717>

Autor corresponsal: jesusmontesdeocas@unife.edu.pe

Jhonatan Juan Tirado Malpartida

Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Licenciado en Psicología con mención en Psicología Educativa por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Actualmente cursa la Maestría en Educación con mención en Docencia en Educación Superior en la Universidad San Ignacio de Loyola. Se desempeña como asesor metodológico en investigación para estudiantes de pregrado y posgrado de instituciones nacionales y extranjeras, y ha colaborado en proyectos de investigación publicados en revistas indexadas, abordando temas en psicología educativa, psicología clínica y adaptación psicométrica de instrumentos. Expresidente de la Asociación Peruana Contextual Conductual de Psicología.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5300-6914>

jhonatantmv@gmail.com

Alondra Meliza Espinoza Quispe

Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú.

Bachiller en Psicología por la Universidad Federico Villarreal laborando actualmente en el área de psicología educativa en la Universidad Autónoma del Perú. Trabajo en el colegio Tomás Alva Edison y Ramiro Prialé.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5493-4001>

psicologaeducativa.alondra@gmail.com