



Universidad Católica de Santa María

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Escuela Profesional de Psicología**

**Habilidades sociales y agresividad en estudiantes del nivel secundario de
una institución educativa de la ciudad de Arequipa**

Tesis presentada por:

Andrade Gomez, Fabio Guillermo

ORCID: 0009-0000-6575-6579

para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Asesor:

Dr. Martínez Carpio, Héctor Emilio

ORCID: 0000-0003-4029-670X

Arequipa - Perú

2026

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

PSICOLOGIA

TITULACIÓN CON TESIS

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR

Arequipa, 04 de Julio del 2026

Dictamen: 013541-C-EPSIC-2026

Visto el borrador del expediente 013541, presentado por:

2016247661 - ANDRADE GOMEZ FABIO GUILLERMO

Titulado:

**HABILIDADES SOCIALES Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE AREQUIPA**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

Título Profesional/Título de Segunda Especialidad/Grado Académico a optar:

LICENCIADO (A) EN PSICOLOGÍA

**29238564 - ZEVALLOS CORNEJO ASUNTA VILMA
DICTAMINADOR**



**41968029 - YANA CALLA VICTOR RITCHAR
DICTAMINADOR**



**29722458 - VILLANUEVA KUONG LESLIE EMILIA
DICTAMINADOR**



HABILIDADES SOCIALES Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE AREQUIPA

INFORME DE ORIGINALIDAD

15%	15%	14%	17%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Católica de Santa María	6%
	Trabajo del estudiante	
2	Submitted to POSGRADO	5%
	Trabajo del estudiante	
3	Submitted to Universidad Privada San Juan Bautista	3%
	Trabajo del estudiante	
4	repositorio.utesup.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
5	repositorio.pucesa.edu.ec	1%
	Fuente de Internet	

Excluir citas	Apagado	Excluir coincidencias	< 1%
Excluir bibliografía	Apagado		

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación a la memoria de mi abuela, Mercedes María Misay Valencia Pantigoso. Aunque se marchó antes de ver el final de este camino, pero sé que su luz estuvo conmigo en todo momento. Su recuerdo y los valores que me transmitió fueron el motor que me mantuvo en pie en los momentos más difíciles. Este logro es, en su totalidad, el fruto del amor incondicional que siempre me regaló. Aunque hoy no pueda estar aquí para celebrar este paso conmigo, sé que me cuida y comparte mi alegría desde la eternidad.



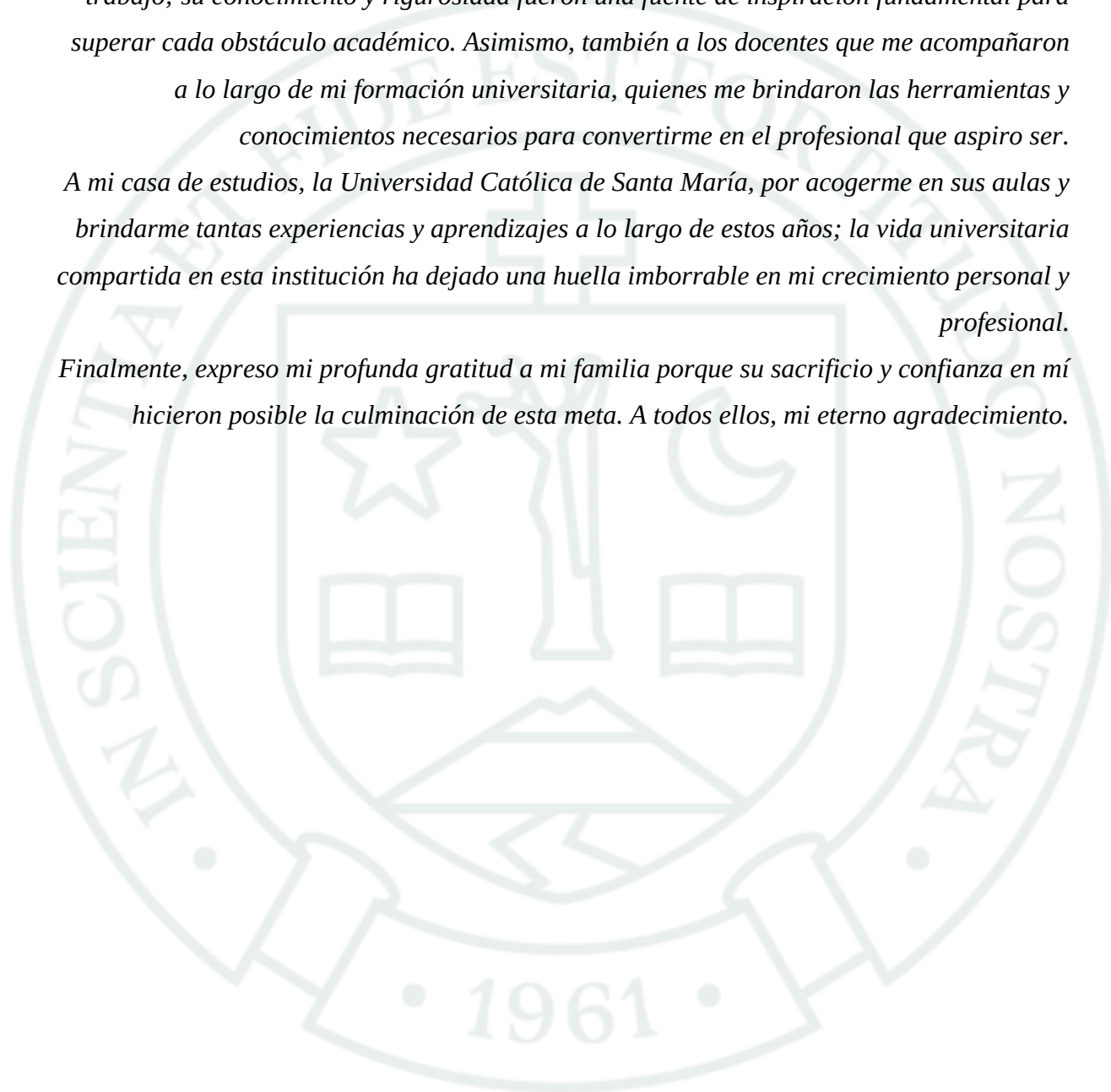
Agradecimientos

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a todas las personas que me guiaron y apoyaron en el camino hacia la realización de esta tesis.

A mi asesor de tesis, por su gran apoyo, orientación y disposición en cada etapa de este trabajo; su conocimiento y rigurosidad fueron una fuente de inspiración fundamental para superar cada obstáculo académico. Asimismo, también a los docentes que me acompañaron a lo largo de mi formación universitaria, quienes me brindaron las herramientas y conocimientos necesarios para convertirme en el profesional que aspiro ser.

A mi casa de estudios, la Universidad Católica de Santa María, por acogerme en sus aulas y brindarme tantas experiencias y aprendizajes a lo largo de estos años; la vida universitaria compartida en esta institución ha dejado una huella imborrable en mi crecimiento personal y profesional.

Finalmente, expreso mi profunda gratitud a mi familia porque su sacrificio y confianza en mí hicieron posible la culminación de esta meta. A todos ellos, mi eterno agradecimiento.



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de la ciudad de Arequipa. El estudio empleó un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, con un alcance descriptivo-correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 51 alumnos de tercer, cuarto y quinto grado de secundaria, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Para la recolección de datos, se aplicó la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero y el Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry. Para la contrastación de la hipótesis y el análisis de las variables, se utilizó el coeficiente r de Pearson.

Los hallazgos demostraron la existencia de una relación inversa y significativa entre las variables de estudio. El coeficiente de correlación obtenido señala una asociación negativa y moderada, lo que confirma que un repertorio más desarrollado de habilidades sociales se vincula con una menor tendencia a manifestar conductas impulsivas, hostiles o disruptivas.

En cuanto a los niveles de las variables, se observó una prevalencia del nivel moderado tanto en habilidades sociales como en agresividad. Asimismo, se identificaron diferencias según el género y tipo de familia: las mujeres mostraron niveles superiores de habilidades sociales, pero también puntajes más altos en agresividad emocional (ira y hostilidad). Por su parte, los estudiantes provenientes de familias extendidas evidenciaron mejores competencias sociales en comparación con aquellos de familias nucleares o monoparentales. Se concluye que el fortalecimiento de la asertividad y la expresión emocional es fundamental para la gestión de la agresividad en el contexto escolar.

Palabras Clave: Habilidades Sociales, Agresividad, Estudiantes

Abstract

The main objective of this research was to determine the relationship between social skills and aggressiveness in high school students from an educational institution in the city of Arequipa.

The study used a quantitative approach, with a non-experimental, descriptive-correlational, and cross-sectional design. The sample consisted of 51 students from third, fourth, and fifth grades of high school, selected through non-probabilistic convenience sampling.

Data were gathered through the administration of Gismero's Social Skills Scale (EHS) alongside the Aggression Questionnaire (AQ) by Buss and Perry. Pearson's r-coefficient was used for hypothesis testing and variable analysis.

The findings demonstrated the existence of a significant inverse relationship between the study variables. The correlation coefficient obtained indicates a moderate negative association, confirming that a more developed repertoire of social skills is linked to a lower tendency to manifest impulsive, hostile, or disruptive behaviors.

Regarding variable levels, a prevalence of the moderate level was observed for both social skills and aggressiveness. Furthermore, differences were identified based on gender and family type: females showed higher levels of social skills, but also higher scores in emotional aggressiveness (anger and hostility). Meanwhile, students from extended families evidenced better social competencies compared to those from nuclear or single-parent families. It is concluded that strengthening assertiveness and emotional expression is essential for managing aggressiveness within the school context.

Keywords: Social Skills, Aggressiveness, Students

Índice

Dedicatoria

Agradecimientos

Resumen

Abstract

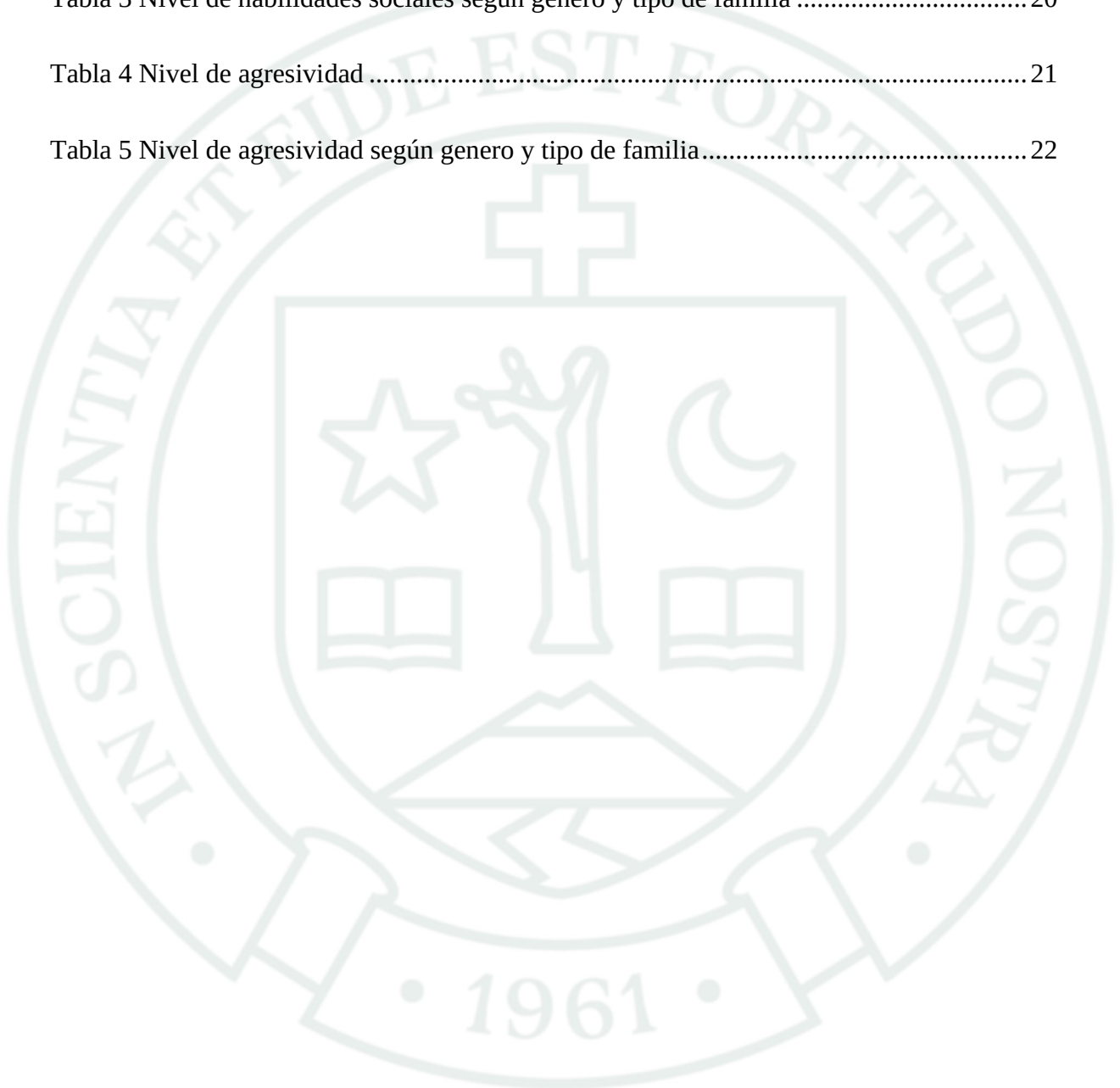
Introducción	1
Capítulo I. Marco Teórico.....	3
Pregunta de Investigación	3
Variables	3
Definición Operacional de las Variables.....	3
<i>Habilidades Sociales</i>	3
<i>Agresividad</i>	3
Objetivos	4
Objetivo General	4
Objetivos Específicos	4
Antecedentes Teórico – Investigativos	5
Habilidades Sociales.....	5
Agresividad.....	9
Hipótesis.....	12
Capítulo II. Método.....	13
Instrumentos	13
<i>Instrumento N°01. Escala de Habilidades Sociales</i>	13
<i>Instrumento N°02. Cuestionario de Agresión</i>	15
Participantes	16
Población	16
Muestra	16
Criterios de Inclusión	16
Procedimiento	16
Consideraciones Éticas.....	17
Análisis de Datos.....	18
Capítulo III.Resultados.....	19
Resultados	19

Discusión.....	23
Conclusiones	27
Sugerencias	29
Limitaciones	31
Referencias.....	32



Índice de Tablas

Tabla 1 Correlación entre habilidades sociales y agresividad	19
Tabla 2 Nivel de habilidades sociales	19
Tabla 3 Nivel de habilidades sociales según genero y tipo de familia	20
Tabla 4 Nivel de agresividad	21
Tabla 5 Nivel de agresividad según genero y tipo de familia.....	22



Índice de anexos

Anexo 1: Escala de Habilidades Sociales (EHS)	36
Anexo 2: Cuestionario de Agresividad (AQ).....	39
Anexo 3: Análisis de Normalidad	41



Introducción

Los seres humanos somos criaturas sociales por naturaleza, lo que significa que debemos interactuar y convivir con nuestros semejantes para adquirir una serie de conocimientos y desarrollar nuestras propias destrezas. Regularmente, durante la pubertad y la adolescencia, experimentamos una mayor interacción social, enfrentándonos a diversas situaciones que ponen a prueba nuestras capacidades; dependiendo de este desempeño interpersonal, lograremos integrarnos al grupo o, en su defecto, ser marginados. Estas aptitudes y experiencias, fundamentales para establecer vínculos y desenvolvernó adecuadamente, son denominadas habilidades sociales.

Las habilidades sociales son esenciales para la vida de una persona y tienen un impacto significativo en varios aspectos claves del ámbito individual, el entorno familiar y la etapa escolar. Son un conjunto de comportamientos y destrezas que permiten a las personas interactuar de manera efectiva y satisfactoria con los demás. Estas habilidades incluyen la capacidad de comunicarse, resolver conflictos, empatizar y colaborar. Son esenciales para el desarrollo personal y social, ya que facilitan la creación de relaciones saludables y el manejo de situaciones interpersonales complejas (Contini, 2015)

Sin embargo, en ocasiones los factores ambientales del sujeto impiden que adquiera estas aptitudes sociales, siendo la conducta violenta uno de los principales condicionantes. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), aproximadamente un 32% de los alumnos, lo que equivale a 1 de cada 3, ha sufrido agresiones o intimidación por parte de sus pares en el entorno escolar al menos una vez, registrándose una proporción similar de afectados por violencia física.

Del mismo modo, Pastor et al. (2011) identificaron en un estudio llevado a cabo en España que las personas con vínculos afectivos estrechos (familiares, parejas o amigos) están implicadas en aproximadamente el 70% de las conductas agresivas registradas.

Asimismo, en una investigación llevada a cabo en Argentina en 2017, se descubrió que el 12% de los adolescentes que son vistos como agresivos provienen de familias con niveles socioeconómicos bajos, mientras que el 6% de las familias con niveles socioeconómicos más altos también muestran comportamientos agresivos, lo que indica que la posición socioeconómica de los jóvenes puede tener una gran influencia en su comportamiento (Caballero et al., 2018).

A nivel nacional, un estudio realizado en Perú durante el 2020 determinó que el 52.9% de los participantes manifestaba competencias sociales desarrolladas, tomando en cuenta que el 100% de ellos residía en un ámbito familiar extenso, mientras que el 55.88% de la muestra reportó un nivel limitado en dichas capacidades (Horna-Clavo et al., 2020). Por otro lado, una investigación peruana desarrollada por Melgar et al. (2019) resaltó la relevancia de las habilidades sociales, señalando que el 85.50% de este constructo se relaciona directamente con la toma de decisiones.

En consecuencia, a partir de este análisis se comprende que las conductas agresivas constituyen un problema de relevancia social que impacta a diversos sectores de la comunidad. Ante esta situación, evaluar la evolución de las competencias sociales y los niveles de agresividad en los estudiantes facilitará el diseño de acciones que favorezcan su desarrollo personal, ya que el desarrollo de habilidades sociales puede ayudar a reducir la agresividad, y proporcionar alternativas más positivas y efectivas para enfrentar y resolver problemas interpersonales. En resumen, fomentar las habilidades sociales desde una edad temprana es crucial para promover relaciones saludables y minimizar comportamientos agresivos.

Capítulo I. Marco Teórico

Pregunta de Investigación

¿Cómo se relacionan las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de la ciudad de Arequipa?

Variables

Variable N°1: Habilidades Sociales

Variable N°2: Agresividad

Definición Operacional de las Variables

Habilidades Sociales

Se define como el conjunto de respuestas verbales y no verbales que permiten a una persona expresar sus deseos, sentimientos, preferencias o derechos en un entorno interpersonal sin sentirse incómodo y de manera respetuosa con los demás (Gismero, 2010).

Esta variable será analizada a través de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2010), estandarizada en Perú por Palacios (2017), y cuyas dimensiones son: autoexpresión de situaciones sociales, defensas de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, iniciar interacción positiva con el sexo opuesto, y hacer peticiones.

Agresividad

Conceptualizada como un comportamiento de carácter principalmente aprendido, la agresividad comprende una serie de acciones dirigidas a infligir daño a otras personas. Esta variable se manifiesta en dos dimensiones clave: la motriz, que abarca las agresiones de tipo físico y verbal, y la actitudinal, centrada en la experiencia de emociones como la ira y la hostilidad. Dichos comportamientos pueden traducirse en maltrato físico, verbal o psicológico, manifestándose en contextos tan diversos como el entorno familiar, el ámbito escolar o el laboral (Buss, 1961).

Esta variable será analizada a través del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992), traducido y adaptado al lenguaje español por Andreu Rodríguez et al. (2002), estandarizado al contexto peruano por Matalinares Calvet et al. (2012), y cuyos componentes son: agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad.

Objetivos

Objetivo General

Determinar la relación entre las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de la ciudad de Arequipa.

Objetivos Específicos

Identificar los niveles de habilidades sociales en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de la ciudad de Arequipa.

Describir los niveles de habilidades sociales según el género y el tipo de familia en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de la ciudad de Arequipa.

Identificar los niveles de agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de la ciudad de Arequipa.

Describir los niveles de agresividad según el género y el tipo de familia en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de la ciudad de Arequipa.

Antecedentes Teórico – Investigativos

Habilidades Sociales

Definición. Delimitar el concepto de habilidad social resulta complejo debido a su estructura multidimensional y su conexión con otros conceptos similares. De acuerdo a Ballesteros (1994), existe consenso académico respecto a la dificultad de establecer una definición unívoca sobre este constructo. Esta diversidad en la terminología empleada dentro de la literatura científica abarca denominaciones tales como competencias interpersonales, destrezas de relación, recursos de intercambio social o conductas relacionales, entre otros. Asimismo, Iruarrizaga et al. (1999) señalan que la complejidad para consensuar un concepto responde a la influencia directa del entorno situacional. Además, es necesario considerar los recursos cognitivos que el individuo posee y que influirán en la expresión de sus habilidades sociales. En este marco, resulta pertinente revisar las posturas de los autores de mayor relevancia en el área.

Según plantea Gismero (2000), las habilidades sociales constituyen un repertorio de conductas verbales y no verbales con relativo grado de independencia y adaptadas al contexto específico, a través de las cuales una persona expresa sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos en un contexto interpersonal sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, lo que resulta en un auto fortalecimiento y aumenta la probabilidad de recibir refuerzo externo.

Caballo (2005) concibe estas habilidades como la aptitud de los individuos para interactuar de forma adaptativa con sus pares, permitiendo expresar afectos, posturas y necesidades de manera oportuna, alcanzando la resolución pacífica de desacuerdos mediante la comunicación verbal y generando respuestas que previenen desacuerdos interpersonales a futuro. De esta manera, el sujeto consigue superar las desavenencias, divergencias o

situaciones complejas en el plano social, reduciendo el riesgo de tensiones en interacciones posteriores.

Por su parte, López (2008) concibe las habilidades sociales como la integración de conductas, aspectos cognitivos y afectivos que favorecen un desempeño relacional idóneo. Dicho proceso se basa en la consideración hacia los puntos de vista, aflicciones o expectativas de los demás, facilitando intercambios donde se valoran y atienden los requerimientos y posturas del entorno, lo que potencia el beneficio mutuo dentro de los vínculos interpersonales.

Asimismo, Roca (2014) sostiene que estas facultades trascienden la mera conducta observable, involucrando dimensiones afectivas y cognitivas orientadas al establecimiento de relaciones gratificantes. Ello implica salvaguardar las prerrogativas individuales y respetar las ajenas, facilitando la superación de obstáculos en el logro de objetivos personales.

Tomando en cuenta la variedad de perspectivas previamente planteadas sobre las habilidades sociales, y brindando una visión integradora de los postulados expuestos por los autores, este constructo puede comprenderse como la disposición de destrezas comunicativas y estilos de respuesta que benefician el trato dinámico y eficaz con los demás en múltiples escenarios.

Modelos teóricos de las habilidades sociales.

Teoría de habilidades sociales según Gismero. Considerando los fundamentos expuestos, Gismero (2000) propone una perspectiva donde estas facultades se entienden como un conjunto de capacidades y habilidades adquiridas mediante el aprendizaje social, la retroalimentación en las relaciones interpersonales y la regulación de expectativas sobre la eficacia relacional; en otras palabras, la representación cognitiva de aquellas conductas que obtendrán una mayor aprobación o refuerzo del entorno. Sobre esta base, la autora sostiene que el constructo se estructura fundamentalmente en seis dimensiones, las cuales son:

Autoexpresión de situaciones sociales. Esta dimensión muestra la capacidad de expresarse de manera espontánea y sin miedo en una variedad de situaciones sociales.(Gismero, 2010). La ansiedad se incrementa en diversos tipos de entornos sociales, y obtener una puntuación elevada en este factor indica la facilidad de interactuar en esta clase de situaciones. Para expresar las propias opiniones y sentimientos, el manejo de autoexpresión en situaciones sociales otorga ventaja sobre los demás.

Defensa de los propios derechos como consumidor. Refleja la presencia de conductas asertivas ante personas desconocidas en la defensa de los propios derechos en situaciones de consumo (Gismero, 2010). Con frecuencia, los individuos afrontan circunstancias donde sus derechos resultan vulnerados, requiriendo manifestar su malestar y plantear alternativas de solución; no obstante, quienes carecen de esta destreza tienden a guardar silencio y evitar el reclamo a pesar del perjuicio sufrido (Limaco, 2019).

Expresión de enfado o disconformidad. Alude a la capacidad para manifestar desacuerdos, malestares legítimos o emociones negativas hacia terceros evitando enfrentamientos innecesarios (Gismero, 2010). La inhibición de esta habilidad suele generar tensión psicológica y somatizaciones, puesto que el enojo reprimido impacta en la salud digestiva e incrementa el estrés; inclusive, cuando se anticipan consecuencias como la burla o el descrédito personal, el individuo evita expresar su molestia aunque la situación resulte totalmente injusta (Limaco, 2019).

Decir no y cortar interacciones. Refleja la destreza para rechazar peticiones no deseadas o dar por concluidos aquellos intercambios que no se busca continuar (Gismero, 2010). Resulta una habilidad clave para la protección personal, ya que facilita afrontar situaciones incómodas mediante la negativa y el retiro oportuno del diálogo, especialmente cuando este vulnera la privacidad o la tranquilidad del sujeto (Limaco, 2019).

Hacer peticiones. Se refiere a la capacidad para solicitar ayuda, favores o reclamar un servicio a otras personas de forma asertiva (Gismero, 2010). Es un recurso fundamental para expresar los propios deseos y exigir lo justo cuando no se ha cumplido un acuerdo, lo cual otorga una ventaja al desenvolverse en situaciones cotidianas o de consumo, como en la atención comercial o la gestión de un servicio retrasado (Limaco, 2019)

Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Implica la facilidad para entablar contacto, conversar, formular preguntas o sugerir un encuentro con personas que generan atracción (Gismero, 2010). Involucra hábitos sociales que favorecen el acercamiento, como el intercambio de elogios o comentarios con humor, previniendo reacciones de ansiedad física como sudoración, temblores o malestar estomacal (Limaco, 2019)

Modelo de habilidades sociales según Goldstein. Goldstein (1978) conceptualiza las habilidades sociales como aquellas ejecuciones y destrezas requeridas para desenvolverse de forma eficaz en el ámbito interpersonal. Corresponden a repertorios de conducta adquiridos mediante factores ambientales y de aprendizaje, descartándose como un rasgo de personalidad estático e inmutable. Dichos comportamientos complejos se despliegan en el contacto con terceros, favoreciendo vínculos recíprocamente satisfactorios y funcionales. Asimismo, Goldstein (1989) organiza estas habilidades en seis dimensiones fundamentales:

Primeras habilidades sociales. Reúne aquellas conductas básicas y esenciales para iniciar la comunicación, entre las cuales destacan la escucha activa, la capacidad para entablar y sostener un diálogo, formular preguntas, expresar agradecimiento, presentarse ante otros y formular cumplidos (Goldstein, 1989).

Habilidades sociales avanzadas. Trascienden los recursos comunicativos elementales e incorporan aptitudes para formular peticiones, transmitir necesidades de forma adecuada, pedir ayuda, brindar instrucciones y coordinar o dirigir grupos de trabajo (Goldstein, 1989).

Habilidades relacionadas con los sentimientos. Involucran la capacidad de autoconocimiento afectivo, la manifestación y empatía hacia los estados emocionales ajenos, el manejo de discrepancias y la gestión adecuada del temor y la frustración (Goldstein, 1989).

Habilidades alternativas a la agresión. Agrupan recursos orientados a la autorregulación emocional y al desarrollo de la empatía frente a situaciones de enojo o tensión, incluyendo destrezas para la negociación, el humor adaptativo y la resolución pacífica de desacuerdos (Goldstein, 1989).

Habilidades para hacer frente al estrés. Comprenden estrategias afrontativas que se activan ante escenarios adversos o exigentes, permitiendo al individuo desplegar mecanismos de autorregulación y ajuste frente a la presión (Goldstein, 1989).

Habilidades de planificación. Engloban capacidades orientadas al establecimiento de objetivos a corto y largo plazo, la elección de alternativas, la solución de problemas, la atención focalizada y la autoevaluación de las propias competencias. Dichas conductas facilitan la perseverancia en la consecución de propósitos, así como la solicitud de apoyo pertinente al entorno cuando se requiere (Goldstein, 1989).

Agresividad

Definición. Según Buss (1961), la agresividad se define como un comportamiento de estímulos negativos hacia otros seres vivos y se considera una variable de personalidad que implica respuestas constantes. La agresividad puede manifestarse de forma directa o indirecta, causando daños irreparables.

Por su parte, Carrasco y Gonzalez (2006) señalan que corresponde a un comportamiento de relevancia adaptativa presente en las distintas especies del reino animal. Asimismo, sostienen que la presencia sostenida de manifestaciones agresivas en las primeras etapas del desarrollo tiende a asociarse con conductas violentas en fases posteriores; no

obstante, su manifestación no queda limitada de forma exclusiva a la infancia o la adolescencia.

Asimismo, Quijano y Ríos (2015) señalan que este constructo comprende pautas psicológicas expresadas en distintos grados de intensidad, abarcando desde manifestaciones verbales hasta acciones físicas. Estos patrones conductuales suelen moldearse por determinantes de diversa índole, tales como aspectos biológicos, procesos educativos, el contexto sociocultural y el ambiente cercano.

Si bien la finalidad principal de la conducta agresiva radica en infligir daño, esta premisa no se aplica de forma uniforme en todos los niños o jóvenes. En la actualidad, se observa que dichas conductas también pueden estar orientadas a la consecución de metas particulares en el mediano o corto plazo.

Teoría de la agresividad según Buss y Perry

Agresión física. Se caracteriza por el empleo de la fuerza corporal para vulnerar a otro individuo, pudiendo concretarse a través de empujones, golpes, contacto físico directo o el uso de objetos y armas (Buss y Perry, 1992).

Agresión verbal. Hace referencia al uso del lenguaje con fines ofensivos, manifestándose mediante amenazas, insultos, burlas o sarcasmos como respuesta adaptativa o reactiva ante situaciones de tensión o conflicto (Buss y Perry, 1992).

Hostilidad. Constituye la evaluación o valoración cognitiva de carácter negativo hacia personas u objetos (Berkowitz, 1996; Buss; 1961), la cual suele ir acompañada del deseo de causar algún tipo de perjuicio. De este modo, se manifiesta mediante actitudes de aversión o el anhelo implícito de desenlaces desfavorables para los demás. El sujeto hostil se caracteriza por sostener juicios desfavorables y generalizados hacia su entorno (Spielberger et al., 1983). sustentados en un resentimiento que impulsa respuestas tanto verbales como motoras.

Ira. Corresponde al componente emocional que surge de manera inmediata ante la percepción de haber sufrido un agravio o perjuicio. A diferencia de las conductas agresivas, la ira no persigue un objetivo instrumental específico, sino que representa la vivencia de reacciones afectivas e internas desencadenadas por eventos aversivos (Berkowitz, 1996). En consecuencia, alude a un estado emocional de enfado o enojo que varía en intensidad.

Manejo efectivo y establecimiento de límites en la agresividad

La literatura científica resalta que el abordaje de esta problemática en el ámbito escolar no debe limitarse a medidas disciplinarias sancionatorias, sino que exige intervenciones psicoeducativas orientadas al control de impulsos (Lochman & Wells, 2002). Para lograr una contención adecuada de la agresión física, verbal, la hostilidad y la ira, resulta fundamental el establecimiento de límites claros, firmes y estructurados por parte de los educadores y la familia. La aplicación coherente de pautas de convivencia actúa como un marco protector que favorece la autorregulación emocional y disminuye las conductas disruptivas en los adolescentes (Lochman & Wells, 2002).

Por otro lado, desde un enfoque cognitivo-conductual, el manejo efectivo de la agresividad requiere enseñar al estudiante a identificar sus desencadenantes emocionales y proveerle de herramientas de afrontamiento y reestructuración cognitiva frente a situaciones de conflicto (Beck, 1999). De este modo, la fijación de límites externos en el hogar y en el aula, sumada al fortalecimiento de la asertividad y la empatía, reduce las reacciones impulsivas y favorece un clima adecuado para la convivencia escolar.

Componentes de la conducta agresiva.

Cognitivo. Según Muñoz (2000) este componente engloba el conjunto de creencias, esquemas mentales e interpretaciones internas que posee el individuo. Cuando existe una predisposición a la agresividad, se suelen presentar patrones de pensamiento rígidos, dicotómicos y polarizados, lo que genera constantes distorsiones cognitivas al procesar la

información del entorno. Estas estructuras impiden recibir o considerar posturas distintas y favorecen la aparición de actitudes hostiles en las relaciones interpersonales. Un claro ejemplo de esta dinámica ocurre cuando un sujeto percibe una broma casual o inofensiva como una provocación deliberada o un ataque directo hacia su persona, reaccionando de manera agresiva producto de la mala interpretación previa.

Conductual. Muñoz (2000) manifiesta que esta dimensión guarda una relación estrecha con las competencias interpersonales y las habilidades sociales del sujeto. Las personas que manifiestan conductas agresivas suelen presentar un bajo control de impulsos y carecer de estrategias autorreguladoras efectivas, lo cual dificulta considerablemente su adaptación y adecuada integración a los grupos de pares, derivando progresivamente en el rechazo por parte de su entorno. En la mayoría de los casos, este déficit conductual responde a patrones de aprendizaje vicario consolidados durante la crianza, donde la ausencia de modelos parentales asertivos o la vivencia de un clima familiar desfavorable limitan el desarrollo de recursos de afrontamiento funcionales.

Afectivo. Eron et al. (1983) afirman que la dimensión afectiva guarda una estrecha vinculación con la estructura de valores del individuo. En este sentido, se observa una marcada inclinación hacia la búsqueda de poder y la carencia de autocontrol, manifestando conductas agresivas cuando se percibe una situación como injusta. Asimismo, al sostener principios morales distorsionados, el sujeto legitima su comportamiento violento bajo la premisa de haber sufrido agravios o maltratos previos.

Hipótesis

Existe una correlación inversa y significativa entre las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de la ciudad de Arequipa.

Capítulo II. Método

Diseño de Investigación

El estudio adopta una orientación cuantitativa, al basarse en el procesamiento estadístico de los datos para contrastar las hipótesis planteadas respecto a la muestra seleccionada (Arias et al., 2022). De igual modo, corresponde a un alcance descriptivo, en la medida en que se limita a caracterizar y analizar el comportamiento de las variables en los participantes sin manipular sus condiciones; asimismo, posee un alcance correlacional al buscar el nivel de asociación entre ambas variables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Finalmente, el estudio es de corte transversal, ya que los datos se recolectaron en un único momento. Por ello, la medición de las variables se realizó de forma puntual en la muestra seleccionada, sin recurrir a un seguimiento a lo largo del tiempo (Manterola et al., 2019).

Instrumentos

Instrumento N°01. Escala de Habilidades Sociales

Con el fin de medir la variable inicial, se empleó la Escala de Habilidades Sociales (EHS), creada en España por Elena Gismero en 2010. Dicha herramienta consta de 33 ítems repartidos en seis dimensiones, establecidas según el concepto de habilidades sociales propuesto por Gismero (2000), quien lo define como un conjunto de aptitudes y destrezas vinculadas al contacto e intercambio en entornos colectivos (Autoexpresión de Situaciones Sociales), la manera de salvaguardar los intereses propios frente a terceros (Defensa de los Propios Derechos como Consumidor), el control de nuestras emociones y la moderación al expresarlas (Expresión de Enfado o Disconformidad), la negación y el rechazo a la presión social (Decir No y Cortar Interacciones), la solicitud de favores (Hacer Peticiones), y la capacidad de mantener una conversación agradable con las personas del sexo opuesto (Iniciar Interacciones Positivas con el Sexo Opuesto); adquiridas a partir del modelamiento del entorno,

la retroalimentación interpersonal y la gestión de creencias sobre la adaptación en la convivencia.

Mediante un formato de respuesta tipo Likert con cuatro alternativas de selección, con calificaciones que oscilan entre 1 a 4 puntos (donde 1 equivale a “Muy de acuerdo”, 2 a “Me describe aproximadamente”, 3 a “Mas bien no tiene que ver conmigo”, y 4 a “No me Identifico”) así como una distribución integrada por preguntas positivas (1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33) como negativas (3, 7, 16, 18 y 25), el cuestionario puede utilizarse para valorar el grado de aserción y adecuación a situaciones sociales diversas.

La prueba se construyó y validó a partir de su aplicación en 770 adultos y 1015 jóvenes de procedencia española. Mediante un análisis factorial confirmatorio, se comprobó que las 33 preguntas de la escala presentan cargas factoriales superiores al umbral mínimo de .30, respaldando la validez de su estructura interna. Por último, para examinar la confiabilidad, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo una puntuación de .88, lo que demuestra un nivel de consistencia interna de categoría "Muy Bueno".

Bustamante y Charrez (2023) investigaron las propiedades psicométricas de este instrumento en una muestra de 537 adolescentes escolarizados de Lima Metropolitana, cuyas edades oscilaron entre 12 a 17 años. Mediante la evaluación por juicio de expertos y el procesamiento con el coeficiente V de Aiken, se obtuvo un valor de .98 en un nivel de significancia menor a .05, evidenciando una adecuada validez de contenido. Asimismo, la validez de constructo fue evaluada a través de un análisis factorial confirmatorio, cuyos valores estimados fueron aceptables. Finalmente, se estimó la precisión interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y el coeficiente Omega de McDonald, y sus resultados indicaron que el cuestionario en su conjunto presenta índices de confiabilidad de .849 y .853, respectivamente, considerados como “Muy Bueno” en materia de fiabilidad.

Instrumento N°02. Cuestionario de Agresión

Con el propósito de medir la variable complementaria, se aplicó el Cuestionario de Agresión (AQ), diseñado en territorio norteamericano por Buss y Perry en 1992. Dicha medida comprende 29 reactivos divididos en cuatro áreas estructuradas a partir de la conceptualización del constructo de agresividad de Buss y Perry (1992) quienes lo definen como una forma de respuesta constante y permanente que refleja la singularidad de una persona; y se utiliza con el fin de infligir perjuicio a un tercero, manifestándose de manera corporal o verbal; y cuyos daños se acompañan de dos emociones: la ira y la hostilidad. Mediante un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones de selección, cuyos valores varían del 1 al 5 (donde 1 representa “Completamente falso para mí”, 2 a “Bastante falso para mí”, 3 a “Ni verdadero, ni falso para mí”, 4 a “Bastante verdadero para mí”, y 5 a “Completamente verdadero para mí”) puede utilizarse para evaluar no solo cuán agresiva es una persona, sino también como se manifiesta dicha agresividad.

El instrumento fue diseñado y validado tras su administración a 1253 personas, cuyas edades oscilaron entre 18 a 20 años. La validez de constructo fue evaluada a través de un análisis factorial confirmatorio, así como la realización de un análisis de correlación bivariado con el género de los participantes y las escalas entre sí, corroborándose la estructura interna del cuestionario. Para la confiabilidad por consistencia interna, se obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach que osciló entre .72 y .89 para cada factor, lo que permite considerar su fiabilidad como “Muy Buena”.

Matalinares et al. (2012) analizaron las propiedades psicométricas de este cuestionario en una muestra de 3632 escolares peruanos. Para la validez de constructo, se ejecutó un análisis factorial exploratorio, constatando previamente la idoneidad muestral con el coeficiente KMO (.84) y mediante la esfericidad de Bartlett ($X^2 = 1845.32$; $p < .001$), lo que confirmó la viabilidad de la factorización.

El análisis arrojó cargas factoriales equivalentes a .773 para la dimensión de agresividad física, .770 para la dimensión de agresividad verbal, .812 para la dimensión de ira y .764 para la dimensión de hostilidad. Por otra parte, para el análisis de fiabilidad por consistencia interna, se obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach de .836 para la dimensión de agresividad física, .565 para la dimensión de agresividad verbal, .683 para la dimensión de ira y .650 para la dimensión de hostilidad. Estos valores confirman la estructura interna y la fiabilidad del instrumento en la población escolar peruana.

Participantes

Población

La población considerada para esta investigación estuvo constituida por los estudiantes que cursan el nivel secundario en la institución educativa Particular Del Solar, ubicada en la localidad de Arequipa, alcanzando un total de 192 alumnos.

Muestra

La muestra estuvo integrada por 51 alumnos pertenecientes al tercer, cuarto y quinto año de educación secundaria del colegio Particular Del Solar, los cuales se eligieron por conveniencia mediante un procedimiento no probabilístico, considerando un conjunto de parámetros de selección.

Criterios de Inclusión

- Escolares que aceptaron voluntariamente formar parte del estudio
- Alumnos que se encontraban presentes y en condiciones óptimas de salud al momento de la toma de datos.
- Participantes que completaron la totalidad de los reactivos de recolección de datos.
- Estudiantes que se encuentren dentro del rango de edad establecido para el estudio

Procedimiento

Con el fin de desarrollar el estudio, se siguió la siguiente secuencia metodológica:

Inicialmente, habiendo atendido las correcciones requeridas, se formalizó la presentación de este plan de investigación ante la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María.

Posterior a su dictamen favorable, se comenzó el enlace directo con la institución educativa y el conjunto de padres de familia de cada participante, respecto al cronograma estipulado para la recolección de datos correspondiente.

Para contar con la autorización de la institución educativa, se presentó una carta de presentación brindada por la Universidad Católica de Santa María, en relación a este estudio. Por otra parte, en cuanto al consentimiento de los padres de familia, se solicitó a través de un comunicado en la reunión semanal de escuela de padres, en la cual se aclararon dudas respecto a esta investigación.

Luego de fijar la fecha de evaluación y citar a los alumnos en el horario previamente indicado, se les dio una breve explicación sobre el objetivo de esta investigación y los instrumentos que la integran a todos los participantes.

Las pruebas se aplicaron una sola vez de forma individual, y tomaba un tiempo aproximado de 30 minutos. Los alumnos anotaron los siguientes datos: género, edad y tipo de familia; además, se respondieron las dudas y preguntas que surgían durante el tiempo de aplicación de los dos instrumentos.

Tras recolectar las pruebas aplicadas, se revisaron y descartaron los cuestionarios que fueron entregados sin terminar o inconclusos, pues dicha condición forma parte de los criterios de exclusión considerados. Finalmente, las evaluaciones que quedaron se calificaron y sus resultados se pasaron a una base de datos para su posterior análisis estadístico.

Consideraciones Éticas

En el desarrollo de este estudio, se respetaron los criterios éticos de la Asociación Americana de Psicología (2019), velando por los derechos y la dignidad de los participantes, respetando los derechos de autor de las pruebas y siguiendo las pautas fijadas para proteger el bienestar de los estudiantes. En base a ello, se ofreció a cada participante una solicitud de consentimiento informado y se consultó su manifestación voluntaria de participar en este estudio.

Asimismo, cabe señalar que en todo momento se guardó el anonimato de cada participante, con el objetivo de dar cumplimiento al principio de confidencialidad, además de poder brindar la opción a cada participante de retirarse si lo consideraba, y que poseía el derecho de solicitar los resultados de las pruebas si así lo deseaba.

Análisis de Datos

Para el análisis de datos del estudio, se procedió a elaborar una base de datos en el software Excel 2021 de Microsoft Office. Posteriormente, se exportó, analizándolos y procesándolos a través del programa estadístico IBM SPSS 26.

Se aplicaron pruebas de normalidad para ver la distribución de los datos, lo que sirvió para elegir el coeficiente de correlación adecuado (r de Pearson o Rho de Spearman) y así medir la relación entre las variables Habilidades Sociales y Agresividad.

Capítulo III.Resultados

Resultados

A continuación, se presentan los datos obtenidos en el estudio, comenzando por las pruebas de normalidad para responder a cada objetivo planteado:

Tabla 1
Correlación entre habilidades sociales y agresividad

Variable	n	M	DE	1	2
1. Habilidades Sociales	51	50.00	14.71	—	-.436**
2. Agresividad	51	50.98	13.06	-.436**	—

Nota: Muestra conformada por 51 estudiantes de grado académico secundario

* $p < .05$ ** $p < .01$

En la Tabla 1, se aprecian los datos correspondientes a la matriz correlacional de las variables analizadas, y de las dimensiones que las componen. Utilizando el estadístico r de Pearson, mediante niveles de significancia inferiores a .01 y a .05, se identificaron aquellas variables y componentes que manifiestan una relación estadísticamente significativa. Esto significa que cuando los estudiantes tengan buenas habilidades sociales, sus niveles de agresividad van a ser bajas. Cabe resaltar que dicha relación tiene una intensidad moderada. Estos resultados confirman nuestra hipótesis de investigación.

Tabla 2
Nivel de habilidades sociales

	n	Porcentaje
Bajo	12	23.53%
Medio	27	52.94%
Alto	12	23.53%
Total	51	100.0%

Nota. Muestra conformada por 51 estudiantes de nivel secundaria.

Respecto a la Tabla 2, sobre la categorización de habilidades sociales, se evidencia que el 23.5% de los estudiantes presenta un nivel bajo, el 52.9% alcanza un nivel medio, mientras que el otro 23.5% se sitúa en un nivel elevado.

Por consiguiente, la mayor parte de los estudiantes ostentan un nivel promedio de habilidades sociales, lo que indica que se encuentran en un punto donde la adquisición y aplicación de estas habilidades es adecuada, pero aún persiste un margen significativo para la mejora y la consolidación de las mismas.

Tabla 3
Nivel de habilidades sociales según género y tipo de familia

		Habilidades Sociales						Total		Chi
		Bajo		Moderado		Alto				Cuadrado
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>P Valor</i>
Género	Masculino	4	7.8%	14	27.5%	5	9.8%	23	45.1%	.542
	Femenino	8	15.7%	13	25.5%	7	13.7%	28	54.9%	
	Total	12	23.5%	27	52.9%	12	23.5%	51	100.0%	
Tipo de Familia	Nuclear	8	15.7%	12	23.5%	5	9.8%	25	49.0%	.073
	Monoparental	3	5.9%	10	19.6%	1	2.0%	14	27.5%	
	Extendida	1	2.0%	5	9.8%	6	11.8%	12	23.5%	
	Total	12	23.5%	27	52.9%	12	23.5%	51	100.0%	

Nota: Muestra conformada por 51 estudiantes de grado académico secundario
* $p < .05$ ** $p < .01$

En relación con la Tabla 3, referente a los niveles de habilidades sociales de acuerdo con el género, se aprecia una distribución relativamente equitativa de estudiantes de ambos sexos. En el caso de los varones, equivalente al 45.1% de la totalidad de la muestra, se observa que el 7.8% se ubica en el nivel bajo, el 27.5% se encuentra en el nivel medio, y un 9.8% alcanza un nivel alto. Por su parte, en el grupo de las mujeres, que representa el 54.9% de la totalidad de la muestra, se nota que el 15.7% se halla en un nivel bajo, el 25.5% alcanza un

nivel medio, y un 13.7% registra un nivel alto. En general, destaca que predomina el nivel medio en ambas categorías; además, las mujeres muestran un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes con habilidades sociales elevadas.

Asimismo, concerniente al grado de habilidades sociales según el tipo de familia, se destaca que alrededor de la mitad de estudiantes refieren ser parte de una familia nuclear. Precisamente en la categoría nuclear, equivalente al 49.0% del total de la muestra, un 15.7% se ubica en el nivel bajo, el 23.5% se sitúa en el nivel medio, y un 9.8% se ubica en un nivel alto. Por otro lado, en la categoría monoparental, equivalente al 27.5% del total de la muestra, se observa que el 5.9% de los alumnos se halla en el nivel bajo, el 19.6% alcanza un nivel medio, y un 2.0% se sitúa en el nivel alto. Finalmente, respecto a la categoría extendida, equivalente al 23.5% del total de la muestra, un 2.0% de ellos se ubica en el nivel bajo, el 9.8% en el nivel medio, y un 11.8% se halla en el nivel alto. En conjunto, los datos muestran que predomina el nivel medio en todos los tipos de familia; además, aquellos estudiantes que refieren pertenecer al tipo de familia extendida son aquellos que manifiestan mayores niveles de habilidades sociales.

Tras un análisis estadístico, a través del estadístico chi cuadrado, entre las habilidades sociales según el género y el tipo familiar, se determinó que no existe un grado de asociación estadísticamente significativo entre esta variable y estas características sociodemográficas.

Tabla 4
Nivel de agresividad

	n	Porcentaje
Bajo	12	23.5%
Medio	28	54.9%
Alto	11	21.6%
Total	51	100.0%

Nota. Muestra conformada por 51 estudiantes de nivel secundaria.

En la Tabla 4, referida a la distribución de la variable agresividad, se nota que el 23.5% de los estudiantes se ubica en un nivel bajo, el 54.9% alcanza un nivel medio, mientras que el 21.6% se encuentra en un nivel alto. Por lo tanto, la mayoría de alumnos presentan un nivel medio de agresividad, lo que significa que ocasionalmente pueden llegar a molestarse o responder con cierta agresividad, pero no necesariamente presentan comportamientos, actitudes y sentimientos con una alta propensión a la conducta agresiva o violenta.

Tabla 5
Nivel de agresividad según género y tipo de familia

		Agresividad						Total		Chi Cuadrado
		Bajo		Moderado		Alto		n	%	P valor
		n	%	n	%	n	%			
Género	Masculino	4	7.8%	16	31.4%	3	5.9%	23	45.1%	.155
	Femenino	8	15.7%	12	23.5%	8	15.7%	28	54.9%	
	Total	12	23.5%	28	54.9%	11	21.5%	51	100.0%	
Tipo de Familia	Nuclear	6	11.8%	14	27.5%	5	9.8%	25	49.0%	.817
	Monoparental	4	7.8%	6	11.8%	4	7.8%	14	27.5%	
	Extendida	2	3.9%	8	15.7%	2	3.9%	12	23.5%	
	Total	12	23.5%	28	54.9%	11	21.6%	51	100.0%	

Nota: Muestra conformada por 51 estudiantes de grado académico secundario
* $p < .05$ ** $p < .01$

En la Tabla 5, sobre el nivel de agresividad de acuerdo con el género, resalta un reparto relativamente equitativo entre estudiantes de ambos sexos. En el caso de los varones, equivalente al 45.1% del total de la muestra, se notó que el 7.8% se ubica en un nivel bajo, el 31.4% se encuentra en el nivel medio, y un 5.9% alcanza un nivel alto. Por su parte, en el grupo de las mujeres, que representa el 54.9% del total de la muestra, se observa que el 15.7% se halla en el nivel bajo, el 23.5% registra un nivel medio, y un 15.7% obtuvo un nivel elevado. De forma general, predomina el nivel medio en cada categoría; además, el grupo de mujeres presenta un porcentaje mayor de estudiantes con un grado de agresividad elevado.

Asimismo, concerniente al grado de agresividad según el tipo de familia, se resalta que alrededor de la mitad de estudiantes refieren ser parte de una familia nuclear. Es dentro de esta categoría, equivalente al 49.0% del total de la muestra, donde se nota que el 11.8% de los estudiantes se sitúa en el nivel bajo, el 23.5% alcanza un nivel medio, y un 9.8% se encuentra en el nivel alto. Por otra parte, en la categoría monoparental, equivalente al 27.5% del total de la muestra, se nota que el 7.8% de los evaluados se halla en un nivel bajo, el 11.8% se ubica en el nivel medio, y un 7.8% registra un nivel alto. Finalmente, en la categoría extendida, equivalente al 23.5% del total de la muestra, se observa que el 3.9% de los alumnos se sitúa en el nivel bajo, el 15.7% en el nivel medio, y un 3.9% alcanza el nivel alto. En general, los datos muestran que predomina el nivel medio en cada tipo de familia; además, aquellos alumnos que refieren pertenecer al tipo de familia nuclear son aquellos que manifiestan mayores niveles de agresividad.

Tras un análisis estadístico, a través del estadístico chi cuadrado, entre la agresividad según el género y el tipo de familia, se determinó que no existe un grado de asociación estadísticamente significativo entre esta variable y estas características sociodemográficas.

Discusión

Los resultados del estudio muestran una relación inversa y significativa entre habilidades sociales y agresividad, lo que confirma la hipótesis planteada. Esta asociación es coherente con lo señalado por Gismero, quien explica que las habilidades sociales permiten al individuo modular su comportamiento, enfrentar situaciones conflictivas y expresarse de manera adecuada. Al analizar la correlación obtenida, se observa que, cuanto mayor es el repertorio de respuestas sociales del estudiante, menor es su tendencia a manifestar conductas impulsivas o agresivas. Esto concuerda también con lo planteado en el marco teórico, donde se afirma que las habilidades sociales incrementan la probabilidad de obtener refuerzo positivo y disminuir conductas disruptivas.

En cuanto a los niveles de habilidades sociales, la mayoría de los estudiantes se ubicó en un nivel moderado. Este resultado coincide con lo planteado en el marco teórico, donde se explica que las habilidades sociales constituyen una serie de conductas aprendidas cuyo desarrollo ocurre progresivamente según las vivencias, las oportunidades de interacción y las demandas del entorno. La heterogeneidad encontrada (valores altos y bajos coexistiendo con porcentajes similares) también se corresponde con esta perspectiva, ya que se reconoce que los estudiantes pueden mostrar fortalezas en algunas áreas y limitaciones en otras, dependiendo de la forma en que han sido socializados y del ambiente en el que se desenvuelven.

En el análisis por género, se observó que las mujeres presentaron una ligera tendencia hacia niveles altos de habilidades sociales. Este hallazgo guarda relación con lo planteado por Goldstein, quien distingue habilidades sociales básicas y avanzadas, y señala que ciertas prácticas de socialización favorecen en algunos grupos una mayor empatía, comunicación y expresión emocional. En cambio, los varones mostraron una proporción algo mayor de niveles bajos, lo que podría relacionarse con lo indicado por otro autor citado en el marco conceptual, que describe que la expresión emocional y las conductas de exposición social pueden estar condicionadas por expectativas culturales diferenciadas.

Respecto al tipo de familia, los estudiantes provenientes de familias extendidas mostraron los niveles más altos de habilidades sociales. Este resultado es coherente con lo señalado en el marco teórico, donde se explica que el aprendizaje social depende en gran medida de la interacción cotidiana y la variedad de modelos de conducta disponibles. En familias extendidas, la presencia de múltiples figuras de referencia puede facilitar mayor práctica de comunicación, negociación y manejo emocional, en comparación con estructuras más reducidas.

En relación con la agresividad, la mayoría de estudiantes se ubicó en niveles moderados, lo cual concuerda con lo que sostienen Buss y Perry. Según estos autores, la agresividad en adolescentes suele presentarse de manera más intensa en componentes emocionales como la ira

y la hostilidad, en tanto que las dimensiones físicas o verbales pueden mantenerse en niveles intermedios según el contexto escolar. La presencia de niveles moderados también coincide con lo planteado en el marco conceptual, donde se considera que la agresividad es un comportamiento influido por factores biológicos y ambientales que se expresan con variabilidad según la etapa del desarrollo.

Al analizar las diferencias por género, las mujeres presentaron porcentajes más elevados en agresividad alta. Aunque este resultado rompe con estereotipos tradicionales, coincide con lo planteado por Buss y Perry en cuanto a que la agresividad emocional puede manifestarse con mayor intensidad en ciertos grupos, incluso superando las expresiones conductuales observadas en varones. Esto sugiere que las dimensiones internas de la agresión (como la irritabilidad o la hostilidad) podrían estar influyendo en los puntajes obtenidos.

Sobre el tipo de familia, los estudiantes de familias nucleares registraron niveles más altos de agresividad. Este resultado puede relacionarse con lo mencionado en el marco teórico, donde se describe que factores como la comunicación limitada, la presencia de conflictos o la ausencia de modelos múltiples pueden influir en la expresión de respuestas agresivas. Por el contrario, los estudiantes de familias extendidas mostraron niveles más bajos, lo cual coincide con lo descrito por Buss y Perry al referirse al papel del apoyo emocional y la presencia de redes sociales cercanas como moduladores de la agresividad.

Finalmente, al integrar los hallazgos, se concluye que el alumnado que posee un mejor desarrollo de habilidades sociales reporta menos agresividad, tal como lo explican Gismero, Goldstein y Buss y Perry desde sus modelos respectivos. Esto refuerza la importancia de promover programas de desarrollo socioemocional, entrenamiento en habilidades comunicativas y fortalecimiento del manejo emocional. Como limitaciones, se reconoce que la muestra corresponde a una única institución y que el uso de instrumentos de autoinforme puede influir

en la precisión de las respuestas. Se sugiere que futuras investigaciones incorporen métodos mixtos, mayor diversidad de muestras y análisis más profundos sobre el rol del contexto familiar.



Conclusiones

Primera. Los resultados evidenciaron una relación inversa y significativa entre habilidades sociales y agresividad en los estudiantes evaluados. Esto confirma que un repertorio social más desarrollado se asocia con una menor tendencia a conductas impulsivas, hostiles o disruptivas.

Segunda. La mayoría de los estudiantes presentó niveles moderados de habilidades sociales, lo que indica que poseen recursos básicos para la interacción, no obstante, se resalta la importancia de implementar programas de fortalecimiento socioemocional que permitan mejorar la asertividad y la resolución de conflictos en el ámbito escolar.

Tercera. En cuanto a la agresividad, la mayoría de los estudiantes se ubicó en niveles moderados. Este patrón se considera esperado en la población adolescente debido a los cambios emocionales y comportamentales propios de esta etapa del desarrollo, lo que sugiere una ventana de oportunidad para la intervención preventiva.

Cuarta. No se identificaron diferencias significativas en habilidades sociales ni en agresividad según el género. Si bien en la muestra se observaron valores donde las mujeres presentaron puntajes ligeramente superiores en agresividad y los varones un mayor porcentaje en niveles bajos de habilidades sociales, estos hallazgos no resultaron estadísticamente significativos indicando que tanto habilidades sociales como agresividad se presentan de manera homogénea independientemente del género.

Quinta. No se encontraron diferencias significativas en habilidades sociales ni de agresividad según el tipo de familia. Aunque los estudiantes de familias extendidas mostraron mayor porcentaje en habilidades sociales y menor porcentaje en agresividad, estos hallazgos no

resultaron estadísticamente significativos indicando que tanto habilidades sociales como agresividad se presentan de manera homogénea independientemente del tipo de familia.



Sugerencias

Primera. Al Director / Promotor de la Institución Educativa, coordinar de manera directa con el equipo psicopedagógico y los psicólogos escolares para el diseño, ejecución y monitoreo continuo de programas de tutoría y desarrollo socioemocional. Estas sesiones deben trascender la charla magistral e incorporar metodologías activas como el juego de roles (*role-playing*), brindando herramientas para el control de la impulsividad, la identificación de los distintos tipos de agresividad y el establecimiento de límites efectivos, permitiendo así ensayar respuestas asertivas y resolver conflictos en un entorno seguro.

Segunda. Al Departamento de Psicología, diseñar talleres diferenciados por género y estructura familiar. Los resultados sugieren que los varones y aquellos estudiantes provenientes de familias nucleares podrían beneficiarse de un refuerzo extra en habilidades de comunicación afectiva. Es vital que el psicólogo escolar monitoree no solo la agresión física, sino también las manifestaciones de agresión verbal y hostilidad, que suelen ser más sutiles pero igualmente perjudiciales para la convivencia escolar.

Tercera. A los Padres de Familia, promover espacios de diálogo abierto en el hogar donde se valide la expresión emocional de los hijos. Para ello, se recomienda considerar un programa de Escuela de Familias abordando aspectos que el estudio resalta, como el uso de guías prácticas para el establecimiento de límites y el manejo de la agresividad, y la importancia del entorno familiar en el desarrollo de destrezas sociales; se sugiere a los padres fomentar la participación de los adolescentes en actividades grupales (deportivas, artísticas, etc.) que les exijan negociar y colaborar con otros, fortaleciendo así su inteligencia emocional.

Cuarta. A los Docentes de Nivel Secundaria, integrar metodologías de aprendizaje cooperativo en las sesiones de clase de todas las áreas, no solo en tutoría. Al trabajar en proyectos grupales con metas comunes, los estudiantes se ven obligados a poner en práctica la escucha activa y la empatía, lo cual actúa como un mecanismo natural para reducir la impulsividad y las reacciones agresivas registradas en la investigación.



Limitaciones

Primera. Fragmentación de la toma de datos debido a la falta de disponibilidad horaria de los estudiantes y a las exigencias del calendario académico de la institución, la aplicación de los instrumentos no pudo realizarse de forma simultánea. Se tuvo que recolectar la información en distintos días y horarios según la disposición de cada grado. Esto podría haber generado que factores ambientales o eventos específicos de cada día (como el cansancio acumulado o el clima escolar del momento) influyeran de manera distinta en las respuestas de cada grupo.

Segunda. La muestra se limitó únicamente a los grados y secciones que contaban con la disponibilidad de tiempo necesaria para participar sin interrumpir sus evaluaciones o clases principales. Esto condicionó el tamaño final de la muestra a los 51 estudiantes que pudieron completar los instrumentos de manera efectiva.

Referencias

- American Psychological Association. (2019). *Publication manual of the American Psychological Association* (Seventh edition). American Psychological Association.
- Andreu Rodríguez, J. M., Peña Fernández, M. E., & Graña Gómez, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*.
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., & Vasquez, M. (2022). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/https://doi.org/h4xv>
- Ballesteros, R. F. (1994). *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Pirámide.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*.
- Beck, A. T. (1999). *Prisoners of hate: The cognitive basis of anger, hostility, and violence*. HarperCollins Publishers.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: John Wiley.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, 63(3), 452.
- Caballero, S., Contini de González, N., Lacunza, A. B., Mejail, S., & Coronel, P. (2018). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico: Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 53, 183–203.
- Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España editores.

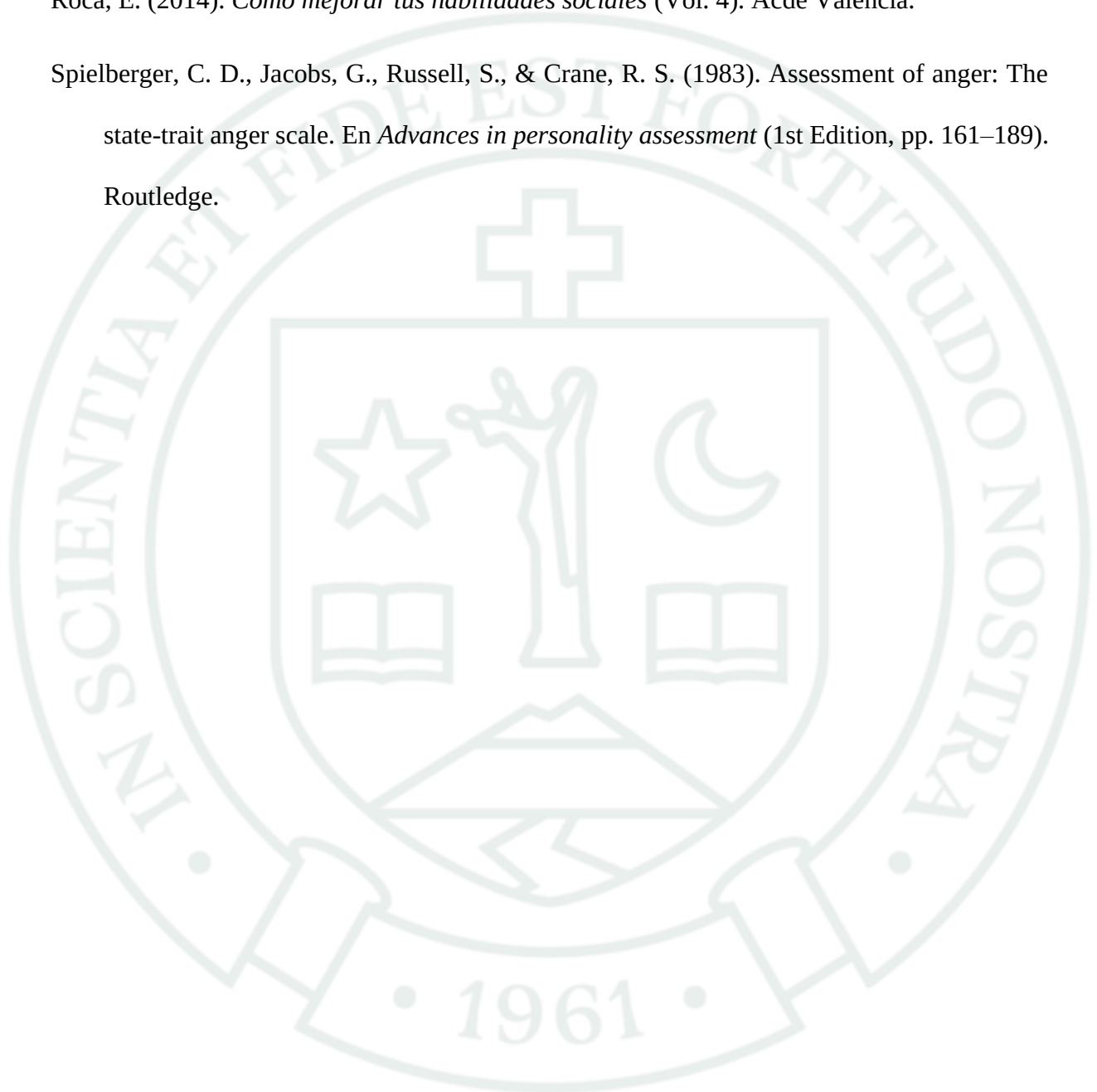
- Carrasco, M. Á., & Gonzalez, J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4(2), 7–38.
- Contini, N. (2015). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia: Una aproximación conceptual. *Psicocodebate. Psicología, cultura y sociedad*, 15(2), 31–54.
- Eron, L. D., Huesmann, L. R., Brice, P., Fischer, P., & Mermelstein, R. (1983). Age trends in the development of aggression, sex typing, and related television habits. *Developmental psychology*, 19(1), 71.
- Gismero, E. (2000). EHS Escala de habilidades sociales. *Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada*.
- Gismero, E. (2010). Manual de la Escala de Habilidades Sociales. En *Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA Ediciones (3a ed.). TEA Ediciones S.A.
- Goldstein, A. P. (1978). *Prescriptions for child mental health and education*.
- Goldstein, A. P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Martínez Roca.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Horna-Clavo, E., Arhuis-Inca, W., & Bazalar-Palacios, J. (2020). Relación de habilidades sociales y tipos de familia en preescolares: estudio de caso/Relationship of social skills and family types in preschoolers: case study. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 61, 224–232.
- Iruarizaga, I., Gómez-Segura, J., Criado, T., Zuazo, M., & Sastre, E. (1999). Reducción de la ansiedad a través del entrenamiento en habilidades sociales. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 2(1), 169–180.

- Limaco, A. K. (2019). *Agresividad en adolescentes de una institución educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de habilidades sociales*.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2002). Contextual social-cognitive intervention for aggressive children: The Coping Power Program. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16–19.
- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P., & García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista médica clínica las condes*, 30(1), 36–49.
- Matalinares Calvet, M. L., Yaringaño, J., Uceda, J., Fernández, E., Huari, Y., & Campos, A. (2012). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión de Buss y Perry. *Revista de investigación en psicología*, 15(1), 147–161.
- Melgar, A. E., Flores, W. S., Arévalo, J. A., & Antón de los Santos, P. J. (2019). Tecnologías educativas, habilidades sociales y la toma de decisiones en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 440–456.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad*. Universidad Complutense.
- Palacios, H. A. (2017). *Propiedades psicométricas de la escala de habilidades sociales (EHS) en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas de Comas, 2017*.
- Pastor, F. P., Ruano, M. R., Ferrándiz, J. F., & del Castillo-López, Á. G. (2011). Alcohol y violencia. *Salud y drogas*, 11(1), 71–94.

Quijano, S. P. G., & Ríos, M. B. (2015). *Agresividad en adolescentes de educación secundaria de una Institución Educativa Nacional La Victoria, Chiclayo 2014*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (Vol. 4). Acde Valencia.

Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S., & Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: The state-trait anger scale. En *Advances in personality assessment* (1st Edition, pp. 161–189). Routledge.



Anexos

Anexo 1: Escala de Habilidades Sociales (EHS)

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHS)

Edad: _____ **Genero:** Masculino () Femenino ()

Tipo de Familia: Nuclear () Monoparental () Extendida ()

Este cuestionario ha sido diseñado para conocer sus impresiones sobre diversos aspectos relacionados con Ud. mismo. Su colaboración es muy valiosa para el éxito del proyecto. Sólo le pedimos que responda con sinceridad.

Para responder las siguientes oraciones, por favor, haga una cruz en el casillero de la alternativa que mejor representa su forma habitual de ser o sentir. El significado de cada alternativa es el siguiente:

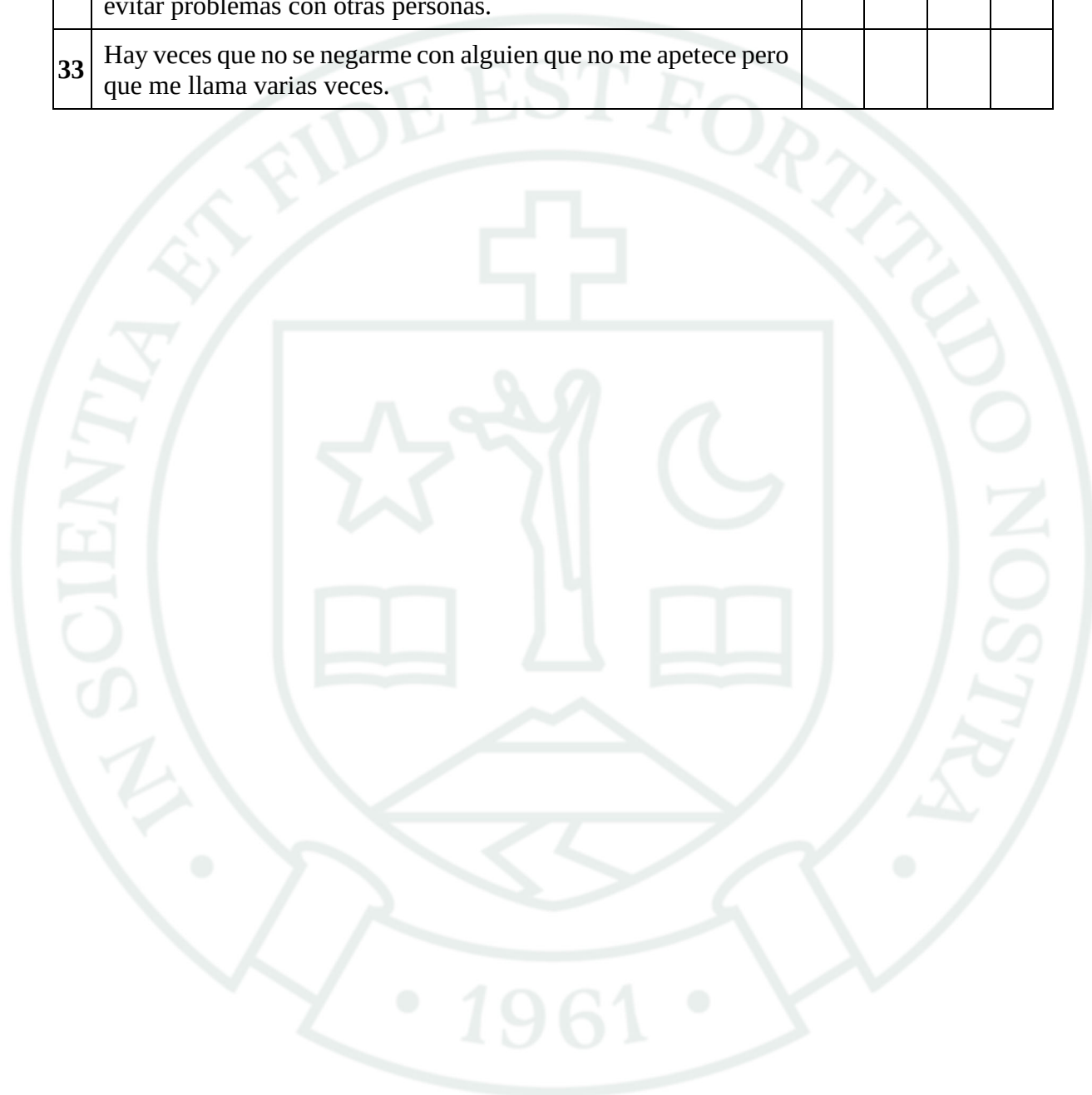
A	B	C	D
No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría	No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra	Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así	Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos

Marque con un ASPA (X) según la alternativa que mejor describa tu opinión, y trate de contestar sin consultar a otra persona y de acuerdo al enunciado. No existen respuestas correctas o incorrectas. Por favor sea sincero.

Preguntas		A	B	C	D
1	A veces evito hacer preguntas por miedo a ser tonto.				
2	Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. para preguntar algo.				
3	Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.				
4	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entro después que yo, me quedo callado.				
5	Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que "NO".				
6	A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado.				
7	Si en un restaurant no me traen la comida como le había pedido, llamo al mozo y pido que me traigan uno nuevo.				
8	A veces no sé qué decir a personas atractivas al sexo opuesto.				
9	Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir.				

10	Tiendo a guardar mis opiniones a mí mismo.				
11	A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a decir o hacer algo tonto.				
12	Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, le pido al instante que guarden silencio.				
13	Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.				
14	Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.				
15	Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.				
16	Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto , regreso allí a pedir el cambio correcto.				
17	No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.				
18	Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.				
19	Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.				
20	Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.				
21	Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.				
22	Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.				
23	Nunca se cómo “cortarle” a un amigo que habla mucho.				
24	Cuando decido que no me apetece volver a salir con una(s) persona(s), me cuesta mucho comunicarle mi decisión				
25	Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo amablemente.				
26	Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.				
27	Soy incapaz de pedir a alguien una cita.				
28	Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.				
29	Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en un grupo desconocido.				

30	Cuando alguien se me "cuela" en una fila hago como si no me diera cuenta.				
31	Me cuesta mucho expresar mi ira , cólera, o enfado hacia el otro sexo, aunque tenga motivos justificados.				
32	Muchas veces prefiero callarme o "quitarme de en medio "para evitar problemas con otras personas.				
33	Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.				



Anexo 2: Cuestionario de Agresividad (AQ)

CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD (AQ)

Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones con respecto a situaciones que podrían ocurrirte. Marque con un ASPA (X) según la alternativa que mejor describa tu opinión, y trate de contestar sin consultar a otra persona y de acuerdo al enunciado. No existen respuestas correctas o incorrectas. Por favor sea sincero.

La escala de cinco puntos es la siguiente:

Afirmaciones	Puntaje
Completamente Falso Para Mi	CF
Bastante Falso Para Mi	BF
Ni Verdadero, Ni Falso Para Mi	VF
Bastante Verdadero Para Mi	BV
Completamente Verdadero Para Mi	CV

Preguntas		CF	BF	VF	BV	CV
1	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.					
2	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.					
3	Me enoja rápidamente, pero se me pasa en seguida.					
4	A veces soy bastante envidioso.					
5	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.					
6	A menudo no estoy de acuerdo con la gente.					
7	Cuando estoy frustrado, muestro el enojo que tengo.					
8	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.					
9	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.					
10	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.					
11	Algunas veces me siento tan enojado como si estuviera a punto de estallar.					
12	Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.					
13	Suelo involucrarme en las peleas algo más de lo normal.					

14	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.					
15	Soy una persona apacible.					
16	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.					
17	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.					
18	Mis amigos dicen que discuto mucho.					
19	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.					
20	Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas.					
21	Hay gente que me provoca a tal punto que llegamos a pegarnos.					
22	Algunas veces pierdo el control sin razón.					
23	Desconfío de desconocidos demasiado amigables.					
24	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona.					
25	Tengo dificultades para controlar mi genio.					
26	Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.					
27	He amenazado a gente que conozco.					
28	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.					
29	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.					

Anexo 3: Análisis de Normalidad

Tabla 6

Prueba de Normalidad

	Estadístico	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Habilidades Sociales	.069	51	.200
Agresividad	.062	51	.200

En la Tabla 6, se aprecia un análisis de normalidad ejecutado a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov en ambas variables de estudio. Los resultados establecen que ambas variables obtuvieron un índice de significancia equivalente a .200 ($p > .05$), lo que revela que sus datos manifiestan una distribución normal. Por lo tanto, al analizar cada una de las variables, se utilizarán pruebas paramétricas, además de investigar su correlación a través del coeficiente r de Pearson, por ser ambas variables de distribución normal.