

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Escuela Académico Profesional de Psicología

Tesis

**Habilidades sociales y agresividad en  
estudiantes de 5° de secundaria de una  
institución educativa pública Loreto, 2025**

Juan Geneis Noriega Ochoa

Para optar el Título Profesional de  
Licenciado en Psicología

Loreto, 2026

Repositorio Institucional Continental  
Tesis digital



Esta obra está bajo una Licencia "Creative Commons Atribución 4.0 Internacional" .

## INFORME DE CONFORMIDAD DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**A** : Decano de la Facultad de Psicología  
**DE** : Sussetty del Pilar Altamirano Carrasco  
Asesor de trabajo de investigación  
**ASUNTO** : Remito resultado de evaluación de originalidad de trabajo de investigación  
**FECHA** : 2 de Febrero de 2026

Con sumo agrado me dirijo a vuestro despacho para informar que, en mi condición de asesor del trabajo de investigación:

**Título:**

Habilidades sociales y agresividad en estudiantes de 5° de secundaria de una institución educativa pública Loreto, 2025

**Autor:**

Juan Geneis Noriega Ochoa – Carrera profesional Psicología

Se procedió con la carga del documento a la plataforma "Turnitin" y se realizó la verificación completa de las coincidencias resaltadas por el software dando por resultado 17 % de similitud sin encontrarse hallazgos relacionados a plagio. Se utilizaron los siguientes filtros:

- Filtro de exclusión de bibliografía SI  NO
- Filtro de exclusión de grupos de palabras menores  
N° de palabras excluidas (**en caso de elegir "SI"**): SI  NO
- Exclusión de fuente por trabajo anterior del mismo estudiante SI  NO

En consecuencia, se determina que el trabajo de investigación constituye un documento original al presentar similitud de otros autores (citas) por debajo del porcentaje establecido por la Universidad Continental.

Recae toda responsabilidad del contenido del trabajo de investigación sobre el autor y asesor, en concordancia a los principios expresados en el Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI y en la normativa de la Universidad Continental.

Atentamente,

**La firma del asesor obra en el archivo original**  
(No se muestra en este documento por estar expuesto a publicación)

## **DEDICATORIA**

A Dios, por ser la guía y luz en cada paso de mi camino, brindándome fortaleza y sabiduría en este proceso.

A mi madre, por haberme formado con valores, hábitos y principios que han sido fundamentales en mi crecimiento personal y profesional.

A mi esposa, Amancia, cuya fortaleza, apoyo incondicional y ejemplo han sido mi mayor inspiración para seguir adelante, impulsándome a cumplir mis metas y a confiar en mis capacidades.

## AGRADECIMIENTOS

Expreso mi más sincero agradecimiento a la Universidad Continental por constituir un pilar fundamental en mi formación profesional, brindándome las herramientas académicas necesarias para el desarrollo de la presente tesis. Asimismo, agradezco a los docentes que, a lo largo de este proceso, compartieron generosamente sus conocimientos y experiencia, contribuyendo significativamente a mi crecimiento académico y profesional.

De manera especial, reconozco y valoro el acompañamiento de la magíster Sussetty del Pilar Altamirano Carrasco, asesora de tesis, cuya orientación y apoyo resultaron esenciales para la culminación exitosa de esta investigación.

Extiendo también mi agradecimiento a la Institución Educativa 601014 República del Perú de Loreto, por confiar en esta propuesta de estudio y permitir la ejecución de este trabajo en su comunidad educativa.

Finalmente, expreso mi profunda gratitud al director de la mencionada institución educativa, el profesor Marcos Luis Hurtado Rojas, por facilitar la realización de la investigación sobre habilidades sociales y agresividad, contribuyendo así a una mejor comprensión de esta problemática en el contexto educativo.

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública en Loreto, durante el año 2025. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo compuesta por 75 estudiantes seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, a quienes se aplicaron la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (1989) y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992).

El análisis de los datos se realizó mediante la correlación de Spearman, revelando una relación negativa muy débil y significativa entre las habilidades sociales y la agresividad ( $Rho = -0.027$ ,  $p = 0.000$ ), lo que indica que un mayor nivel de habilidades sociales apenas se asoció con una ligera reducción de conductas agresivas. En las dimensiones específicas, se encontró una correlación positiva débil con la agresión verbal ( $Rho = 0.012$ ,  $p = 0.001$ ) y correlaciones negativas con la agresión física ( $Rho = -0.158$ ,  $p = 0.002$ ), la ira ( $Rho = -0.217$ ,  $p = 0.041$ ) y la hostilidad ( $Rho = -0.010$ ,  $p = 0.001$ ).

Se concluye que la relación entre habilidades sociales y agresividad fue mínima, lo que sugiere la influencia de otros factores como la dinámica familiar, el entorno social y los estilos de crianza. Se recomienda la implementación de programas psicoeducativos orientados al fortalecimiento de competencias sociales, la regulación emocional y la resolución pacífica de conflictos en contextos escolares.

**Palabras clave:** Habilidades sociales, agresividad, agresión verbal, agresión física, ira, hostilidad, estudiantes de secundaria.

## ABSTRACT

The present study aimed to determine the relationship between social skills and aggressiveness in fifth-grade secondary school students from a public educational institution in Loreto during the year 2025. A quantitative approach was adopted, with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The sample consisted of 75 students selected through simple random sampling, to whom the Social Skills Checklist by Goldstein (1989) and the Aggression Questionnaire by Buss and Perry (1992) were administered.

Data analysis was conducted using Spearman's correlation, revealing a fragile but significant negative relationship between social skills and aggressiveness ( $Rho = -0.027$ ,  $p = 0.000$ ). This indicates that higher levels of social skills were only minimally associated with a slight reduction in aggressive behaviors. At the dimensional level, a weak positive correlation was observed with verbal aggression ( $Rho = 0.012$ ,  $p = 0.001$ ), whereas weak negative correlations were identified with physical aggression ( $Rho = -0.158$ ,  $p = 0.002$ ), anger ( $Rho = -0.217$ ,  $p = 0.041$ ), and hostility ( $Rho = -0.010$ ,  $p = 0.001$ ).

It is concluded that the relationship between social skills and aggressiveness was minimal, suggesting the influence of other factors such as family dynamics, social environment, and parenting styles. The implementation of psychoeducational programs focused on strengthening social competencies, emotional regulation, and the peaceful resolution of conflicts in school settings is therefore recommended.

**Keywords:** Social skills, aggression, verbal aggression, physical aggression, anger, hostility, secondary school students.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	ii
AGRADECIMIENTOS .....	iii
RESUMEN .....	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS .....	x
INTRODUCCIÓN .....	xi
CAPÍTULO I: .....	13
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	13
1.1 Planteamiento y formulación del problema .....	13
1.1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.1.2 Formulación del problema .....	17
1.2 Objetivos.....	17
1.2.1 Objetivo general .....	17
1.2.2 Objetivos específicos .....	18
1.3 Hipótesis .....	18
1.3.1 Hipótesis general.....	18
1.3.2 Hipótesis específicas.....	19
1.4 Variables, operacionalización .....	20
1.4.1 Variables.....	20
1.4.2 Operacionalización de las variables .....	21
1.5 Justificación e importancia .....	25
1.5.1 Justificación teórica .....	25
1.5.2 Justificación práctico-social.....	25

1.5.3	<i>Justificación metodológica</i> .....	26
1.5.4	<i>Importancia y motivaciones</i> .....	26
CAPÍTULO II: .....		28
MARCO TEÓRICO.....		28
2.1	Antecedentes del problema .....	28
2.1.1	<i>Antecedentes internacionales</i> .....	28
2.1.2	<i>Antecedentes nacionales</i> .....	30
2.1.3	<i>Antecedentes locales</i> .....	32
2.2	Bases teóricas.....	34
2.2.1	<i>Habilidades Sociales</i> .....	34
2.2.1.1	Primeras habilidades sociales .....	36
2.2.1.2	Habilidades sociales avanzadas .....	37
2.2.1.3	Habilidades relacionadas con los sentimientos.....	38
2.2.1.4	Habilidades alternativas a la agresión.....	38
2.2.1.5	Habilidades para hacer frente al estrés.....	39
2.2.1.6	Habilidades de planificación.....	40
2.2.2	<i>Agresividad</i> .....	41
2.2.2.1	Agresión física .....	45
2.2.2.2	Agresión verbal.....	46
2.2.2.3	Hostilidad.....	48
2.2.2.4	Ira .....	49
2.2.3	<i>Definición de términos básicos</i> .....	50
2.2.3.1	Habilidades sociales.....	50
2.2.3.2	Agresividad .....	50
2.2.3.3	Agresión física .....	51

2.2.3.4	Agresión verbal.....	51
2.2.3.5	Ira.....	51
2.2.3.6	Hostilidad.....	51
2.2.3.7	Convivencia escolar.....	52
2.2.3.8	Empatía.....	52
2.2.3.9	Autocontrol.....	52
2.2.3.10	Adolescencia.....	52
2.2.3.11	Comunicación asertiva.....	52
CAPÍTULO III:.....		53
DISEÑO METODOLÓGICO.....		53
3.1	Metodología.....	53
3.1.1	<i>Método de la investigación</i> .....	53
3.1.2	<i>Tipo de investigación</i> .....	54
3.1.3	<i>Diseño de la investigación</i> .....	55
3.1.4	<i>Alcance de la investigación</i> .....	56
3.2	Población y muestra.....	58
3.2.1	<i>Población</i> .....	58
3.2.2	<i>Muestra</i> .....	59
3.3	Técnicas e instrumentos de recolección.....	61
3.3.1	<i>Técnica</i> .....	61
3.3.2	<i>Instrumento</i> .....	62
3.3.3	<i>Validez</i> .....	66
3.3.4	<i>Confiability</i> .....	67
3.4	Descripción del procedimiento de recolección de datos.....	69
3.5	Aspectos éticos.....	71

CAPÍTULO IV.....	74
RESULTADOS Y DISCUSION .....	74
4.1 Resultados.....	74
4.1.1 <i>Resultados de la relación entre habilidades sociales y agresividad en estudiantes</i> .....	74
4.1.2 <i>Resultados de la relación entre habilidades sociales y la dimensión agresión verbal en estudiantes</i> .....	80
4.1.3 <i>Resultados de la relación entre habilidades sociales y la dimensión agresión verbal en estudiantes</i> .....	85
4.1.4 <i>Resultados de la relación entre habilidades sociales y la dimensión ira en estudiantes</i> .....	91
4.1.5 <i>Resultados de la relación entre habilidades sociales y la dimensión hostilidad en estudiantes</i> .....	96
4.1.6 <i>Discusión de resultados</i> .....	101
4.1.6.1 Limitaciones del estudio .....	110
4.1.6.2 Recomendaciones para futuras investigaciones.....	111
Conclusiones.....	113
Recomendaciones .....	115
Referencias bibliográficas.....	117
Anexos y apéndices.....	124
Anexo 01: Matriz de consistencia.....	124
Anexo 02: Instrumentos.....	125
Anexo 03: Permiso para realizar trabajo de investigación.....	128
Anexo 04: Solicitud de aplicación de instrumentos.....	129
Anexo 05: Consentimiento Informado.....	130

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población. ....	59
Tabla 2. Resultado de correlación según Spearman para las variables, habilidades sociales y agresividad. ....	75
Tabla 3. Habilidades sociales y agresividad en los estudiantes. ....	77
Tabla 4. Resultado de correlación según Spearman para las variables, habilidades sociales y la dimensión agresión verbal. ....	81
Tabla 5. Habilidades sociales y la agresión verbal en los estudiantes. ....	83
Tabla 6. Resultado de correlación según Spearman para las variables, habilidades sociales y la dimensión agresión física. ....	86
Tabla 7. Habilidades sociales y la agresión física en los estudiantes. ....	89
Tabla 8. Resultado de correlación según Spearman para las variables, habilidades sociales y la dimensión ira. ....	92
Tabla 9. Habilidades sociales y la ira en los estudiantes. ....	94
Tabla 10. Resultado de correlación según Spearman para las variables, habilidades sociales y la dimensión hostilidad. ....	97
Tabla 11 Habilidades sociales y la hostilidad en los estudiantes. ....	99

## INTRODUCCIÓN

La investigación titulada *Habilidades sociales y agresividad en estudiantes de 5° de secundaria de una institución educativa pública, Loreto, 2025*, aborda una problemática central para la psicología educativa: el vínculo entre la competencia socioemocional y las conductas externalizantes que deterioran la convivencia. El propósito es determinar la relación entre el repertorio de habilidades sociales y los niveles de agresividad en adolescentes de una escuela pública amazónica. Se asume que las habilidades sociales (asertividad, empatía y afrontamiento del estrés) son patrones aprendidos que facilitan la interacción y la resolución de conflictos (Caballo, 2007).

En contraste, la agresividad se concibe como respuestas conductuales y disposiciones afectivo-cognitivas (agresión física y verbal, ira y hostilidad) con alta reactividad y baja regulación emocional (Buss y Perry, 1992). En contextos como el de Loreto, con tensiones socioeconómicas y recursos psicoeducativos limitados, clarificar este vínculo resulta pertinente para orientar prevención y promoción del bienestar.

El estudio se sustenta en el modelo cognitivo-conductual y, específicamente, en la teoría del aprendizaje social. Bandura (1973) plantea que “la agresividad se adquiere y mantiene por modelado, refuerzo y expectativas de autoeficacia” (p. 23); de este modo, ampliar el repertorio prosocial actúa como factor protector al mejorar la evaluación de situaciones y la autorregulación. El entrenamiento estructurado de habilidades de Goldstein (1989) “favorece la práctica en contextos naturales y su generalización” (p. 1). En el nivel de las políticas, “el aprendizaje socioemocional promueve climas seguros y reduce conductas de riesgo” (CASEL, 2023, p. 2). Por su parte, la Unesco (2024) demanda respuestas preventivas basadas en evidencia. De este marco se deriva la hipótesis de asociación inversa entre habilidades sociales y agresividad.

Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cuantitativo, correlacional y no experimental de corte transversal. La medición utiliza la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (1989) y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992), con evidencia de validez y confiabilidad en población adolescente. Dado el nivel ordinal y los supuestos de normalidad, el análisis emplea el coeficiente rho de Spearman para asociaciones globales y por dimensiones. El protocolo ético garantiza el consentimiento/asentimiento informado y la confidencialidad.

El aporte esperado integra evaluación e intervención. La estimación de la relación permitirá perfilar indicadores de riesgo/protección para la toma de decisiones en la escuela. Los hallazgos sostendrán programas contextualizados en Loreto (entrenamiento en habilidades sociales, autorregulación emocional y resolución pacífica de conflictos), en línea con recomendaciones internacionales (Unesco, 2024; CASEL, 2023). La tesis se organiza en cinco capítulos: problema y objetivos; marco teórico; metodología; resultados e interpretación; además de conclusiones con recomendaciones aplicadas. En conjunto, el estudio busca fortalecer el puente entre teoría, medición y práctica profesional para prevenir la agresividad y potenciar la competencia social en la adolescencia.

## **CAPÍTULO I:**

### **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

#### **1.1 Planteamiento y formulación del problema**

##### ***1.1.1 Planteamiento del problema***

La agresividad en la adolescencia constituye un problema psicosocial de alta relevancia por su impacto en la salud mental, el clima de aula y el rendimiento académico. Desde la psicología social-cognitiva, se sostiene que la conducta agresiva se aprende y se mantiene por modelado, refuerzo directo y vicario, y expectativas de autoeficacia; cuando el entorno valida respuestas coercitivas o no ofrece alternativas asertivas, la agresión tiende a estabilizarse en el repertorio del adolescente (Bandura, 1973).

En diálogo con el enfoque ecológico, la escuela y la familia operan como microsistemas que pueden amplificar o amortiguar dichos aprendizajes en función de sus prácticas de socialización y de apoyo emocional. Ambos marcos convergen en que déficits en asertividad, autorregulación y solución no violenta de conflictos incrementan la probabilidad de respuestas agresivas; sin embargo, difieren en el énfasis: el aprendizaje social prioriza los mecanismos de adquisición y mantenimiento, mientras que la ecología del desarrollo subraya la interdependencia entre sistemas y recursos del contexto (Toriz et al., 2024).

En el plano internacional, la evidencia reciente indica que alrededor de uno de cada tres estudiantes reporta haber experimentado algún tipo de agresión o victimización en la escuela, lo que dimensiona el problema como un asunto global de salud pública y convivencia educativa (Mulaosmanović et al., 2023; Farida et al., 2022). En América Latina, los estudios empíricos muestran tasas preocupantes de comportamientos agresivos y patrones de habilidades sociales con riesgo psicosocial. En una muestra amplia de adolescentes en Argentina, un 18 % presenta comportamientos agresivos, lo que confirma la magnitud regional del fenómeno (Clavijo et al., 2021). A su vez, investigaciones en Guatemala describen perfiles de habilidades sociales con

un 13 % en nivel bajo, un 47 % en nivel moderado y un 40 % en nivel bueno, distribución que, desde la teoría de competencia social, implica un subgrupo con mayor vulnerabilidad a respuestas externalizantes cuando fallan la autorregulación y la asertividad (Unesco, 2024).

En el contexto nacional, datos administrativos y estudios correlacionales corroboran la magnitud del problema. Reportes del sector educativo señalan que 75 de cada 100 escolares han sufrido violencia escolar (física y psicológica) en el país, indicador que, aun con variación interregional, ilustra la alta exposición del alumnado a prácticas agresivas (MINEDU, 2022; Velasco, 2021; Llerena, 2022). Complementariamente, evidencia reciente en secundaria urbana de Lima muestra que el 59,2 % del alumnado presenta nivel alto de agresividad y que las habilidades sociales se asocian de forma negativa y significativa con la agresividad ( $\rho = -0,374$ ;  $p = 0,001$ ), patrón que respalda el rol protector de la competencia socioemocional (Quispe, 2021).

A nivel amazónico, la literatura local aporta diagnósticos convergentes. En educación primaria rural de Alto Amazonas (Balsapuerto, Loreto), el 47 % del estudiantado presenta niveles altos de acoso escolar, mientras el 53 % exhibe niveles bajos de habilidades sociales; además, se documenta una correlación negativa entre acoso y habilidades sociales, sugiriendo que déficits en la competencia socioemocional se relacionan con mayor probabilidad de conductas agresivas y de victimización (Llerena, 2022). Aunque estos datos provienen de primaria, el patrón es consistente con hallazgos nacionales en secundaria y refuerza la pertinencia de intervenciones preventivas con foco en habilidades socioemocionales.

No obstante, persiste un vacío teórico-empírico claro, ya que no se identifican estudios correlacionales recientes en adolescentes de quinto de secundaria de escuelas públicas urbano-amazónicas de Loreto que, con instrumentos psicométricos validados (AQ de Buss y Perry y el perfil de habilidades de Goldstein), analicen simultáneamente las cuatro dimensiones de la

agresividad y un repertorio amplio de habilidades sociales, incorporando además un enfoque preventivo y el control de condicionantes familiares y escolares.

A pesar de que la literatura peruana sobre agresividad y habilidades sociales ha documentado relaciones inversas entre estas variables en diferentes regiones del país, por ejemplo, estudios correlacionales en secundarios urbanos como Breña y Ate que muestran asociaciones negativas significativas entre habilidades sociales y agresividad en adolescentes peruanos ( $\rho \approx -0,322$  y  $\rho \approx -0,424$  respectivamente) (Estrada, 2019), la evidencia sistemática en contextos amazónicos, y en particular en la región de Loreto, es escasa y fragmentaria. En la Amazonía peruana, se han llevado a cabo investigaciones relacionadas con agresión y victimización escolar en términos de *bullying* y habilidades sociales, así como estudios sobre la superposición de formas personales y étnico-culturales de *bullying* en contextos multiculturales; sin embargo, estos trabajos se centran mayoritariamente en prevalencia, características descriptivas y predictores informales de la agresión, sin articular un análisis correlacional detallado y multidimensional entre repertorios amplios de habilidades sociales y las cuatro dimensiones de agresividad operacionalizadas por instrumentos estandarizados como el AQ de Buss y Perry y perfiles amplios de habilidades sociales validados psicométricamente en el contexto local (Quispe, 2021).

Además, aunque existen diagnósticos escolares; por ejemplo, en estudiantes de primaria en zonas rurales del Alto Amazonas (Balsapuerto, Loreto) que señalan correlaciones negativas entre acoso escolar y habilidades sociales, estos hallazgos no se trasladan directamente al análisis correlacional entre repertorios complejos de habilidades sociales y agresividad en estudiantes de secundaria urbana-amazónicos, ni consideran estructuras familiares y condiciones escolares como moderadores o covariables. En consecuencia, no se identifica evidencia empírica reciente que utilice instrumentos psicométricos validados para examinar conjuntamente múltiples dimensiones de la agresividad (física, verbal, hostilidad e ira) y de las

habilidades sociales (básicas, avanzadas, emocionales, afrontamiento, asertividad, planificación) en adolescentes de quinto de secundaria del contexto urbano-amazónico de Loreto, lo que evidencia un claro vacío teórico-empírico que justifica la necesidad de la presente investigación (Rivera, 2023).

Delimitado a la zona urbano-amazónica de la UGEL Mariscal Ramón Castilla (Loreto), el presente estudio se centra en una institución educativa pública con vulnerabilidad socioeconómica y oferta limitada de apoyo psicoeducativo. Sobre la base de la teoría del aprendizaje social y del enfoque ecológico, se plantea que prácticas docentes con comunicación poco asertiva, sanciones inconsistentes, escaso andamiaje socioemocional y baja implicación parental configuran contingencias que favorecen la adquisición y mantenimiento de respuestas agresivas, especialmente cuando el currículum omite entrenamiento sistemático en habilidades sociales.

En síntesis, el aprendizaje social explica cómo los adolescentes adquieren y mantienen conductas agresivas (modelado, refuerzo, autoeficacia), mientras que la ecología del desarrollo esclarece por qué ciertos entornos amazónicos incrementan su probabilidad (déficits de apoyo psicoeducativo y prácticas comunicativas no asertivas). La evidencia internacional, latinoamericana y nacional respalda la asociación inversa entre habilidades sociales y agresividad, aunque se mantiene el vacío señalado para estudiantes de quinto de secundaria en escuelas públicas amazónicas, medido con instrumentos validados y con un perfil amplio de habilidades sociales.

Bajo este encuadre, la pregunta que orienta el estudio se formula así: ¿Cuál es la relación entre el repertorio de habilidades sociales (básicas, avanzadas, emocionales, alternativas a la agresión, afrontamiento del estrés y planificación) y la agresividad (agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira) en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa pública de la UGEL Mariscal Ramón Castilla (zona urbano-amazónica

de Loreto), considerando condicionantes familiares y escolares? La respuesta busca cerrar el vacío identificado para la Amazonía peruana y aporta evidencia para diseñar programas psicoeducativos (entrenamiento docente y estudiantil) y protocolos escuela–familia que fortalezcan la competencia socioemocional y reduzcan la agresividad en contextos amazónicos.

### ***1.1.2 Formulación del problema***

#### **Problema general**

¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025?

#### **Problemas específicos**

- ¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y la agresión verbal en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025?
- ¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y la agresión física en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025?
- ¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y la ira en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025?
- ¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y la hostilidad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025?

## **1.2 Objetivos**

### ***1.2.1 Objetivo general***

Determinar la relación entre habilidades sociales y agresividad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

### **1.2.2 *Objetivos específicos***

- Determinar la relación entre habilidades sociales y la dimensión agresión verbal en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.
- Determinar la relación entre habilidades sociales y la dimensión agresión física en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.
- Determinar la relación entre habilidades sociales y la dimensión ira en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.
- Determinar la relación entre habilidades sociales y la dimensión hostilidad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

## **1.3 Hipótesis**

### **1.3.1 *Hipótesis general***

- Hipótesis alterna ( $H_1$ ):  
Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.  
Hipótesis nula ( $H_0$ ):  
No existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

### 1.3.2 *Hipótesis específicas*

- Hipótesis alterna (H<sub>1.1</sub>):

Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresión verbal en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

Hipótesis nula (H<sub>0.1</sub>):

No existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresión verbal en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

- Hipótesis alterna (H<sub>1.2</sub>):

Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresión física en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

Hipótesis nula (H<sub>0.2</sub>):

No existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresión física en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

- Hipótesis alterna (H<sub>1.3</sub>):

Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la ira en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

Hipótesis nula (H<sub>0.3</sub>):

No existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la ira en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

- Hipótesis alterna (H<sub>1.4</sub>):

Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la hostilidad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

Hipótesis nula (H<sub>0.4</sub>):

No existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la hostilidad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

## **1.4 Variables, operacionalización**

### ***1.4.1 Variables***

- V1.- Habilidades sociales.
- V2.- Agresividad.

### 1.4.2 Operacionalización de las variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala de medición
V1.- Habilidades sociales	Las habilidades sociales se conciben como un repertorio conductual aprendido que posibilita un desempeño adaptativo en intercambios interpersonales, al favorecer la expresión regulada de emociones, la defensa asertiva de derechos, la negociación de desacuerdos y la construcción de vínculos prosociales estables. En términos psicoeducativos, constituyen competencias nucleares para la convivencia, pues promueven interacciones eficaces, respetuosas y contextualmente pertinentes (Alomoto y Ordóñez, 2021; Caballo, 2007). Siguiendo la propuesta clásica de Goldstein (1989), dicho repertorio se organiza en seis dominios funcionales: (a) primeras habilidades, orientadas a la iniciación y mantenimiento del contacto social; (b) habilidades	La variable habilidades sociales se operacionaliza mediante el Listado de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (1989), instrumento que permite estimar la frecuencia de repertorios conductuales prosociales en estudiantes de 5.º de secundaria. El listado comprende 50 ítems agrupados en seis dominios funcionales: (a) primeras habilidades sociales, (b) habilidades sociales avanzadas, (c) habilidades vinculadas a la experiencia y expresión emocional, (d) alternativas a la agresión, (e) afrontamiento del estrés y (f) planificación de la conducta. Esta estructura facilita una evaluación multidimensional del desempeño interpersonal congruente con el modelo de entrenamiento en habilidades sociales de referencia (Goldstein, 1989; Gismero, 2000).	Primeras habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular preguntas</li> <li>• Dar las gracias</li> <li>• Hablar en público</li> <li>• Presentarse</li> <li>• Expresión de amor agrado y afecto</li> <li>• Defensa de los derechos propios</li> <li>• Pedir favores</li> <li>• Rechazar peticiones</li> <li>• Hacer cumplidos</li> </ul>	Del 1 al 8	Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (1989)	Ordinal
			Habilidades sociales avanzadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer un Elogio</li> <li>• Disculparse</li> <li>• Pedir Ayuda</li> <li>• Participar</li> <li>• Dar Instrucciones</li> <li>• Seguir Instrucciones</li> <li>• Convencer a los demás</li> </ul>	Del 9 al 14		
			Habilidades relacionadas con los sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los sentimientos propios</li> <li>• Expresar Sentimientos</li> <li>• Comprender sentimientos de los demás</li> <li>• Enfrentarse con el enfado del otro</li> <li>• Resolver nuestros miedos</li> <li>• Auto Recompensarse</li> </ul>	Del 15 al 21		
			Habilidades alternativas a la agresión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir permiso.</li> <li>• Autocontrol</li> </ul>	Del 22 al 30		

<p>avanzadas, centradas en la cooperación y la solicitud/entrega de apoyo; (c) habilidades emocionales, relativas a reconocer, comunicar y comprender estados afectivos propios y ajenos; (d) alternativas a la agresión, que incluyen estrategias no violentas de resolución de conflictos y autocontrol; (e) afrontamiento del estrés, que abarca respuestas adaptativas ante presión de pares, críticas o fracaso; y (f) planificación, vinculada con toma de decisiones, fijación de metas y organización de la conducta. En conjunto, estas dimensiones sostienen la autodirección, la empatía y la asertividad necesarias para un funcionamiento social eficaz en la adolescencia (Gismero, 2000; Goldstein, 1989).</p>	<p>Cada ítem se valora con una escala ordinal tipo Likert, lo que posibilita registrar la intensidad o frecuencia del comportamiento observado en contextos escolares y comunitarios y obtener puntajes por dimensión y un puntaje global. Con tales puntuaciones se clasifican niveles de competencia social y se examina su asociación con la agresividad, manteniendo supuestos de medición coherentes con buenas prácticas psicométricas (AERA et al., 2014). La elección del instrumento se sustenta en su soporte teórico, uso extendido en población adolescente y adecuación de su formato de respuesta para análisis correlacionales con variables conductuales (Boone y Boone, 2012; Gismero, 2000; Goldstein, 1989).</p>	<p>Habilidades para hacer frente al estrés</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir algo</li> <li>• Ayudar a otros. Negociar</li> <li>• No Entrar en Peleas</li> <li>• Evitar problema con otros</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular/responder queja.</li> <li>• Resolver vergüenza.</li> <li>• Defender a un amigo</li> <li>• Persuasión, Respuesta a fracaso.</li> <li>• Responder a acusación.</li> <li>• Respuesta a Presión de grupo.</li> </ul>	<p>Del 31 al 42</p>	<p>Habilidades de planificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar decisión.</li> <li>• Discernimiento.</li> <li>• Tener objetivos</li> <li>• Recoger información.</li> <li>• Priorizar problemas</li> <li>• Tomar iniciativa</li> <li>• Concentrarse en tareas</li> <li>• Determinar habilidades</li> </ul>	<p>Del 43 al 50</p>
<p>V2.- Agresividad</p>	<p>La agresividad se concibe como un patrón conductual intencional orientado a infligir daño físico o psicológico a otra persona,</p>	<p>La variable agresividad se evaluó mediante el Aggression Questionnaire (AQ) de Buss y Perry (1992), instrumento de autoinforme</p>	<p>Agresión física</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peleas</li> <li>• Golpes</li> </ul>	<p>1, 5, 9, 13, 17 21 y 24</p>	<p>Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (1992)</p>	<p>Ordinal</p>

<p>integrando componentes observables y disposicionales que interactúan con la regulación emocional y el procesamiento de la información social (Buss y Perry, 1992; Anderson y Bushman, 2002). Desde la perspectiva de Buss y Perry (1992), se trata de una respuesta compleja que puede manifestarse de diversas formas, organizadas en cuatro dimensiones fundamentales: agresión física, que se refiere a acciones corporales violentas como golpes o peleas; agresión verbal, expresada mediante insultos, amenazas o discusiones; ira, entendida como una emoción intensa que conlleva reacciones impulsivas frente a la frustración o la percepción de injusticia; y hostilidad, que involucra actitudes de resentimiento, cinismo y rechazo hacia los demás. Estas dimensiones reflejan tanto manifestaciones conductuales como</p>	<p>ampliamente utilizado en población adolescente hispanohablante por su solidez psicométrica y su estructura multifactorial. El AQ integró 29 ítems distribuidos en cuatro dominios: agresión física y agresión verbal (componentes predominantemente conductuales), e ira y hostilidad (componentes afectivo-cognitivos), lo que permitió captar tanto la topografía observable de la conducta agresiva como sus correlatos emocionales y disposicionales. Cada reactivo se calificó en una escala ordinal tipo Likert, posibilitando estimar la frecuencia e intensidad de respuestas agresivas y derivar puntajes por subescala y un índice global. La aplicación en estudiantes de 5.º de secundaria facilitó perfilar la variabilidad interindividual en tendencias agresivas y disponer de indicadores comparables para el contraste con el repertorio de habilidades sociales. La evidencia previa respalda la</p>	Agresión verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusiones</li> <li>• Insultos</li> <li>• Amenazas</li> </ul>	2, 6, 10, 14, 18 y 27
		Hostilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensación de desdicha e injusticia</li> <li>• Componente cognitivo</li> <li>• Componente emocional</li> </ul>	4, 8, 12, 16, 20, 23, 26 y 28
		Ira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irritación</li> <li>• Furia</li> <li>• Cólera</li> </ul>	3, 7, 11, 15, 19, 22, 25 y 29

---

componentes emocionales y cognitivos que pueden impactar negativamente en el desarrollo social y académico del adolescente. La agresividad, en contextos escolares, representa un obstáculo para la convivencia pacífica y puede ser indicativa de carencias en habilidades de autorregulación emocional o de afrontamiento social (Mulaosmanović et al., 2023; Hurtado, 2023; Obregón, 2023).	pertinencia del AQ en muestras adolescentes, reportando consistencia interna adecuada y validez de constructo en contextos de habla hispana (Andreu et al., 2002), así como asociaciones esperadas con marcadores conductuales y emocionales de agresión en estudios recientes (Mulaosmanović et al., 2023; Obregón, 2023). En este estudio, la información obtenida con el AQ resultó clave para examinar los vínculos estadísticos entre los niveles de agresividad y las competencias socioemocionales evaluadas.
--	--

---

*Nota.* Elaboración propia.

## **1.5 Justificación e importancia**

### ***1.5.1 Justificación teórica***

El estudio se sustentó en el modelo cognitivo-conductual y, de manera específica, en la teoría del aprendizaje social, la cual postula que la agresividad se adquiere y mantiene mediante modelado, refuerzos directos y vicarios y expectativas de autoeficacia, mientras que el entrenamiento en habilidades sociales puede operar como factor protector al promover alternativas prosociales y la autorregulación emocional (Bandura, 1973; Goldstein, 1989; Caballo, 2007; Gismero, 2000).

Desde esta perspectiva, la investigación contribuye a precisar la magnitud real del vínculo entre habilidades sociales y agresividad en adolescentes de Loreto, evidenciando que, si bien la dirección esperada fue predominantemente inversa, la magnitud del efecto fue pequeña y dependiente del contexto. Este hallazgo refina la teoría al mostrar que el impacto protector de las habilidades sociales no es uniforme, sino modulado por contingencias familiares y escolares, normas implícitas del aula y refuerzos sociales que pueden neutralizar su efecto. En consecuencia, la justificación teórica se alinea con la discusión al respaldar explicaciones multicausales (aprendizaje social, Modelo General de la Agresión y ecología del desarrollo) y al desaconsejar interpretaciones simplistas que atribuyan a las habilidades sociales un efecto aislado y universal.

### ***1.5.2 Justificación práctico-social***

Los resultados aportan insumos aplicables para el diseño y ajuste de intervenciones psicoeducativas multicomponente, coherentes con la evidencia empírica obtenida. Dado que la asociación global fue trivial y heterogénea por dimensiones (señales protectoras en agresión física e ira, mínima relación con hostilidad, microefecto inusual en agresión verbal), se justifica priorizar programas integrados que combinen: entrenamiento en habilidades sociales con práctica guiada y *feedback*, regulación emocional (manejo de la ira), reestructuración cognitiva

de sesgos hostiles, ingeniería de contingencias y normas consistentes en aula, y componente familiar (disciplina positiva, monitoreo y comunicación).

La pertinencia territorial radica en que el estudio se desarrolló en una I.E. pública de Loreto, donde las dinámicas socioculturales y los recursos disponibles exigen adaptación contextual. En coherencia con la discusión, las recomendaciones no se limitan al estudiante, sino que involucran a docentes, tutores, psicólogos y directivos, fortaleciendo la convivencia escolar y la salud mental estudiantil en escenarios con mayor exposición a violencia entre pares (MINEDU, 2025).

### ***1.5.3 Justificación metodológica***

Se adoptó un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional, adecuado para estimar asociaciones sin manipulación de variables. La utilización de instrumentos con evidencia psicométrica (Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein y Cuestionario de Agresión de Buss y Perry) garantizó validez y confiabilidad. El empleo de rho de Spearman respondió al nivel de medición y a los supuestos de distribución, permitiendo la comparabilidad con estudios afines (Goldstein, 1989; Buss y Perry, 1992),

En coherencia con la discusión, esta justificación reconoce limitaciones inherentes al diseño transversal (direccionalidad), al tamaño muestral y a la especificidad del contexto local, que pudieron subestimar la covariación. Por ello, el valor metodológico del estudio radica también en orientar futuras investigaciones hacia diseños longitudinales, modelos multinivel y el uso de múltiples informantes, reforzando el rigor y la utilidad para la toma de decisiones educativas.

### ***1.5.4 Importancia y motivaciones***

La importancia del estudio se fundamenta en su contribución a la comprensión de una problemática prioritaria de la psicología educativa: la agresividad adolescente y su relación con la competencia socioemocional. Los hallazgos, al mostrar efectos pequeños y dependientes del

contexto, invitan a intervenciones más amplias y sostenidas, evitando soluciones únicas y promoviendo enfoques integrales (MINEDU, 2025).

La motivación central del estudio busca aportar evidencia local que permita ajustar políticas y prácticas preventivas en el último año de secundaria, considerando que es una etapa crítica para la consolidación de la identidad personal y social. En consonancia con la literatura reciente, las competencias socioemocionales resultan tan determinantes para el bienestar y la integración comunitaria como los logros académicos (Mulaosmanović et al., 2023). En este sentido, la investigación reafirma el rol de la Psicología Educativa en el diseño de estrategias contextualizadas que promuevan convivencia pacífica, regulación emocional y climas escolares seguros en la región amazónica.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes del problema

#### *2.1.1 Antecedentes internacionales*

Mulaosmanović et al. (2023), en Bosnia y Herzegovina, exploraron el vínculo entre las habilidades sociales y la manifestación de conductas agresivas en una muestra de 823 estudiantes de secundaria. El análisis estadístico reveló una correlación inversa significativa entre ambas variables ( $r = -.176$ ;  $p = .000$ ), evidenciando que, a mayor desarrollo de competencias como la cooperación, la empatía y el autocontrol, menor es la expresión de conductas agresivas. Dentro del modelo predictivo propuesto, la dimensión de cooperación emergió como la más influyente, explicando el 4.1 % de la varianza observada en la agresividad. Se identificaron además diferencias en función del género: las adolescentes mostraron niveles más altos de empatía y autorregulación emocional, aunque sin que estas diferencias se reflejaran significativamente en la agresión total. En cuanto al rendimiento académico, los estudiantes con calificaciones superiores también reportaron mayores niveles de autocontrol y cooperación. Estos resultados refuerzan la importancia de implementar programas psicoeducativos que potencien las habilidades sociales como factor de protección frente a conductas externalizantes, especialmente durante la adolescencia, etapa crítica del desarrollo socioemocional.

Farida et al. (2022), en un estudio llevado a cabo en Indonesia, examinaron la relación entre el nivel de autocontrol y las manifestaciones agresivas en estudiantes de quinto grado de educación primaria. A través de una metodología cuantitativa de tipo correlacional y utilizando instrumentos psicométricos validados, los investigadores identificaron una asociación negativa estadísticamente significativa entre ambas variables ( $R = -0.604$ ;  $p = 0.000$ ), lo que implica que, a mayor capacidad de autorregulación emocional y conductual, menor tendencia a

desplegar comportamientos agresivos. El análisis estadístico reveló que el autocontrol explicaba aproximadamente el 36.5 % de la varianza observada en las conductas agresivas, tanto en su dimensión física como verbal. Además, se señaló que factores contextuales como el clima familiar, las diferencias individuales y las dinámicas del entorno escolar también ejercen una influencia relevante en la expresión de la agresividad infantil. En consecuencia, los autores concluyen que el fortalecimiento del autocontrol desde la niñez, especialmente mediante la acción articulada entre docentes y actores educativos, resulta fundamental para mitigar las respuestas impulsivas y hostiles en el aula. Este estudio refuerza la necesidad de implementar estrategias psicoeducativas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, promoviendo entornos escolares protectores y resilientes desde las etapas tempranas del desarrollo evolutivo.

En el municipio de Orito, ubicado en el departamento de Putumayo (Colombia), Clavijo et al. (2021) llevaron a cabo una investigación con enfoque mixto, con el objetivo de analizar la relación existente entre las habilidades sociales y las conductas agresivas en adolescentes de entre 12 y 18 años. La muestra, seleccionada mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional, permitió identificar que la forma más frecuente de agresividad fue la física (32 %), seguida por la hostilidad (27 %), la expresión de ira (22 %) y la agresión verbal (19 %). Por otro lado, dentro del repertorio conductual prosocial, la habilidad más destacada fue la capacidad para enfrentar situaciones estresantes (25 %). El análisis estadístico evidenció una correlación negativa elevada y estadísticamente significativa entre ambas variables ( $r = -0.643$ ;  $p < 0.05$ ), lo cual indica que un mayor desarrollo de habilidades sociales se asocia con una disminución en la manifestación de conductas agresivas. Este hallazgo resulta relevante, particularmente en contextos de alta vulnerabilidad social, donde el historial de violencia estructural o desplazamiento forzado puede incrementar los riesgos psicosociales. Los autores recomiendan implementar programas psicoeducativos que fortalezcan las competencias

sociales como factores protectores frente a la agresión, promoviendo la regulación emocional y la convivencia pacífica entre pares.

### ***2.1.2 Antecedentes nacionales***

En una investigación realizada con estudiantes del último año de secundaria de una institución pública en Chilca, Hurtado (2023) identificó un vínculo inverso y estadísticamente significativo entre el nivel de agresividad y el desarrollo de habilidades sociales. A través del análisis de una muestra conformada por 150 adolescentes, se evidenció que quienes mostraban mayor propensión a conductas agresivas presentaban un perfil más limitado en cuanto a competencias sociales, observándose una correlación negativa de magnitud moderada ( $Rho = -0.419$ ;  $p < 0.05$ ). Este patrón se mantuvo constante al evaluar las subdimensiones de la agresividad, tales como la agresividad física, verbal, la hostilidad y la manifestación de ira, las cuales se correlacionaron negativamente con las habilidades interpersonales. Los hallazgos destacan la importancia del fortalecimiento de las habilidades sociales como un mecanismo de protección frente a la aparición de comportamientos agresivos, sobre todo en entornos escolares donde predomina un clima de violencia y conflictos recurrentes. Desde la perspectiva de la psicología educativa, estas evidencias respaldan la necesidad de aplicar intervenciones psicoeducativas que fomenten la autorregulación emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, pilares fundamentales para una convivencia escolar saludable.

En una investigación llevada a cabo en una institución educativa privada de Chíncha, Pimentel y Ramos (2022) examinaron el vínculo entre las habilidades sociales y la agresividad en una población de 267 estudiantes del nivel secundario. El estudio, de naturaleza cuantitativa, correlacional y de diseño transversal no experimental, evidenció que una gran mayoría del alumnado, específicamente el 91 %, mostraba niveles bajos o moderados en cuanto al desarrollo de sus habilidades sociales. En contraposición, un 68.2 % de los participantes presentó niveles notables de comportamientos agresivos. A través de la prueba de correlación

de Spearman, se identificó una asociación estadísticamente significativa, negativa y de magnitud débil entre ambas variables ( $r = -0.312$ ;  $p = 0.000$ ), lo que sugiere que el deterioro en las habilidades sociales se relaciona con un incremento en la expresión de conductas agresivas. Además, se registraron correlaciones negativas específicas con dimensiones como la autoafirmación, la expresión de desacuerdo, la defensa de derechos personales y la asertividad para negarse. Estos hallazgos respaldan la idea de que el fortalecimiento de las habilidades sociales en contextos educativos puede funcionar como estrategia preventiva frente a la agresividad adolescente, en concordancia con modelos de intervención psicoeducativa que promueven la convivencia saludable y el desarrollo socioemocional.

Velasco (2021) llevó a cabo un estudio en la Institución Educativa Pública Cristo Rey de Motupe, en la región Lambayeque, con el propósito de analizar la relación existente entre las habilidades sociales y las conductas agresivas en estudiantes de nivel secundario. La muestra estuvo compuesta por 110 adolescentes, y los resultados evidenciaron una correlación inversa de alta magnitud ( $r = -.771$ ), lo que implica que, a menor desarrollo de habilidades sociales, mayor es la propensión a comportamientos agresivos. Esta tendencia se mantuvo al analizar las distintas formas de agresividad: física ( $r = -.718$ ), verbal ( $r = -.677$ ), hostilidad ( $r = -.629$ ) e ira ( $r = -.633$ ). Asimismo, se identificaron dificultades específicas en la expresión emocional, la regulación del estrés y la planificación de acciones, aspectos que guardan estrecha relación con la manifestación de conductas disruptivas. Se destaca que la mitad de los participantes presentó niveles elevados de agresividad. En base a estos hallazgos, se concluye que la ausencia o debilidad en el repertorio de habilidades sociales representa un factor de riesgo importante, lo cual justifica la necesidad de incluir en el entorno educativo programas de fortalecimiento socioemocional enfocados en la prevención de la violencia escolar y la promoción de una convivencia saludable.

En un estudio realizado por Quispe (2021), en un centro educativo del distrito limeño de Breña, se indagó la relación entre las habilidades sociales y las manifestaciones de conducta agresiva en adolescentes de nivel secundario. A través de una metodología no experimental de corte transversal y diseño correlacional, se trabajó con una muestra de 160 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 15 años. Para la medición de las variables se emplearon dos instrumentos con validez psicométrica reconocida: el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry, y la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein. Los hallazgos empíricos evidenciaron una asociación inversa y estadísticamente significativa, aunque de intensidad moderada ( $r = -0.337$ ;  $p < 0.05$ ), entre ambas variables, lo que sugiere que, a mayor desarrollo de competencias sociales, menor propensión a conductas agresivas. En particular, se identificó que las dimensiones vinculadas al afrontamiento del estrés, la planificación, la expresión emocional y el empleo de estrategias alternativas a la agresión presentan un peso relevante en la disminución de conductas violentas. A pesar de que no se encontraron diferencias sustantivas según el sexo o la edad de los participantes, los resultados permiten inferir que las habilidades sociales operan como recursos psicosociales protectores, promoviendo interacciones más funcionales y reduciendo la probabilidad de respuestas agresivas.

### ***2.1.3 Antecedentes locales***

Llerena (2022) llevó a cabo un estudio en adolescentes de entre 15 y 18 años de los distritos de Iquitos y San Juan Bautista, ubicados en la región Loreto, con el propósito de explorar el vínculo entre los niveles de agresividad y el desarrollo de habilidades sociales. La investigación incluyó una muestra de 120 participantes y utilizó como instrumentos la Escala de Agresión de Buss y Perry, así como la Escala de Habilidades Sociales propuesta por Núñez y Guadalupe. Los hallazgos revelaron que tanto la agresividad como las habilidades sociales se encontraban por encima del promedio esperado, pero presentaban una relación inversa de gran magnitud y con significancia estadística ( $Rho = - .715$ ;  $p < .05$ ). Adicionalmente, se

identificaron correlaciones negativas en todas las dimensiones de las habilidades sociales evaluadas: básicas, avanzadas y alternativas. Esto sugiere que, a medida que aumentan las manifestaciones agresivas, disminuyen proporcionalmente las competencias sociales en los adolescentes. En consecuencia, el autor destaca la importancia de implementar programas orientados al desarrollo socioemocional, especialmente en contextos educativos tanto urbanos como rurales de la Amazonía peruana. Este antecedente cobra especial relevancia para investigaciones similares, ya que visibiliza una problemática crítica en una región poco estudiada y justifica la intervención educativa oportuna en poblaciones adolescentes del nivel secundario.

Velásquez (2020) desarrolló una investigación para explorar la vinculación entre el acoso escolar y las habilidades sociales en alumnos del quinto ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N.º 62767 Nuevo Sisa, ubicada en el distrito de Balsapuerto, en la región Loreto. El enfoque del estudio fue cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal, utilizando para la recolección de datos el Test de Acoso Escolar y la Escala de Habilidades Sociales. La muestra estuvo conformada por 15 estudiantes. Los datos obtenidos reflejaron que el 47 % de los encuestados reportaron niveles elevados de acoso escolar, mientras que el 53 % evidenció un desarrollo deficiente de sus habilidades sociales. A través del coeficiente de Spearman, se identificó una correlación inversa baja pero estadísticamente significativa entre ambas variables ( $Rho = -0.398$ ;  $p = 0.017$ ), indicando que, a mayor nivel de acoso, menor es la competencia social. Asimismo, se hallaron relaciones negativas entre el desarrollo de habilidades sociales y aspectos específicos del acoso, como el desprecio, las amenazas, las agresiones físicas y el hostigamiento verbal. Los resultados respaldan la importancia de implementar programas de desarrollo socioemocional desde los primeros niveles escolares, con el fin de prevenir la aparición de conductas violentas y promover entornos educativos seguros y respetuosos.

Finalmente, Ramírez (2018) llevó a cabo un estudio en la región Loreto con la finalidad de elaborar un programa centrado en el desarrollo de habilidades sociales, con el objetivo de disminuir los comportamientos agresivos en estudiantes del tercer año de secundaria. A partir del análisis de los datos, se identificó una alta frecuencia de conductas agresivas, tanto de tipo verbal como físico, además de actitudes desafiantes hacia las normas escolares, situación que impacta de manera negativa en el desempeño académico de los alumnos. Asimismo, se evidenció que la falta de competencias sociales está asociada con la presencia de comportamientos disruptivos, baja autovaloración, dificultades para adaptarse al entorno escolar y conflictos en las relaciones interpersonales. Frente a estos resultados, el autor plantea una propuesta de intervención basada en fundamentos psicopedagógicos y modelos de desarrollo socioemocional, cuyo propósito es mejorar la convivencia escolar y disminuir los niveles de agresividad en los adolescentes. El estudio concluye que el fortalecimiento de las habilidades sociales a través de programas educativos constituye una estrategia efectiva para fomentar un ambiente de respeto, tolerancia y bienestar dentro de las instituciones educativas, especialmente en contextos con alta prevalencia de violencia escolar.

## **2.2 Bases teóricas**

### ***2.2.1 Habilidades Sociales***

Las habilidades sociales comprenden un repertorio de comportamientos que se adquieren y perfeccionan a lo largo de la interacción con el entorno, y que permiten una comunicación efectiva y respetuosa en diferentes contextos relacionales. Según lo plantea Caballo (2007), “este conjunto de destrezas permite expresar emociones, necesidades, ideas y derechos de manera adecuada, teniendo en cuenta las normas sociales y el respeto hacia los demás” (p. 6). En esa misma línea, Gismero (2000) sostiene que las habilidades sociales actúan como mecanismos esenciales para establecer vínculos interpersonales positivos, integrando tanto componentes verbales como gestuales ajustados a distintas situaciones cotidianas.

Investigadores como Alomoto y Ordóñez (2021) han resaltado que estas capacidades no solo fortalecen el desarrollo personal, sino que inciden significativamente en el desempeño académico de los adolescentes, así como en su calidad de vida general. En consecuencia, promover estas habilidades contribuye al bienestar emocional, fomenta la empatía, mejora la cooperación, facilita la solución de conflictos y actúa como una medida preventiva ante situaciones de violencia en entornos escolares.

Goldstein (1989) propone una organización de las habilidades sociales en seis categorías esenciales: (a) habilidades sociales iniciales, como saludar o agradecer; (b) habilidades sociales complejas, tales como solicitar apoyo o persuadir; (c) habilidades emocionales, que se relacionan con identificar y expresar sentimientos; (d) conductas alternativas a la agresión, que ofrecen respuestas no violentas frente a situaciones adversas; (e) estrategias para afrontar el estrés, especialmente útiles ante críticas, fracasos o presión social; y (f) habilidades de organización y planificación, útiles para tomar decisiones, establecer objetivos y resolver problemas.

Durante la etapa adolescente, el dominio de estas habilidades cumple una función esencial para prevenir comportamientos agresivos o disruptivos. En este sentido, Farida et al. (2022) encontraron que los jóvenes con mayor autocontrol y mejores habilidades sociales tienden a presentar niveles más bajos de agresividad. De forma complementaria, Velasco (2021) identificó que la carencia de estas competencias en estudiantes de secundaria está estrechamente vinculada con la aparición de conductas violentas, especialmente en contextos escolares donde existe limitada intervención educativa de tipo emocional o social.

Por su parte, Clavijo et al. (2021) argumentan que el desarrollo de habilidades sociales mediante programas específicos favorece la regulación emocional y potencia la capacidad de los adolescentes para establecer vínculos saludables. En la misma dirección, Obregón (2023) enfatiza que estas competencias son clave para gestionar emociones intensas, como la ira, lo

que permite generar ambientes escolares más pacíficos y armónicos. En suma, las habilidades sociales representan una herramienta fundamental en el desarrollo integral de los adolescentes y constituyen una estrategia eficaz para la prevención de conflictos y la mejora del clima escolar.

Las habilidades sociales constituyen un eje clave en la formación integral del adolescente, no solo en su dimensión interpersonal, sino también en la consolidación de una identidad saludable, la disminución de la agresividad y la promoción del respeto mutuo en el entorno educativo.

### **2.2.1.1 Primeras habilidades sociales**

Las habilidades sociales iniciales comprenden conductas básicas (saludar, agradecer, preguntar, elogiar y expresar afecto), que permiten al adolescente iniciar y mantener vínculos adecuados. Constituyen la base de la interacción social y facilitan la integración escolar y la adaptación a distintos grupos (Goldstein, 1989). Su práctica sostenida fortalece la comunicación respetuosa, la autoestima y el sentido de pertenencia, favoreciendo una convivencia armoniosa y la prevención temprana de conflictos.

Las primeras habilidades sociales constituyen el conjunto básico de conductas interpersonales que permiten a los adolescentes iniciar y mantener relaciones sociales adecuadas. Estas incluyen acciones simples como presentarse, dar las gracias, formular preguntas, hacer cumplidos y expresar afecto. De acuerdo con Goldstein (1989), estas habilidades forman el cimiento de la interacción social y son fundamentales en los primeros contactos o encuentros con otras personas, facilitando la adaptación al entorno escolar y la integración grupal.

Gismero (2000) resalta que, durante la adolescencia, estas habilidades son esenciales para la construcción de la identidad social, ya que promueven la aceptación por parte del grupo de pares y disminuyen el aislamiento. La falta de estas habilidades puede generar dificultades

en la comunicación, baja autoestima y mayor susceptibilidad a adoptar conductas agresivas como mecanismo de defensa o imposición.

En el estudio de Obregón (2023), se evidenció que estudiantes con niveles bajos de habilidades básicas presentaban mayor tendencia a la agresividad verbal, lo cual reafirma que este tipo de habilidades no solo facilitan la convivencia, sino también previenen conflictos derivados de la mala interpretación o ausencia de expresión emocional o verbal adecuada.

### **2.2.1.2 Habilidades sociales avanzadas**

Las habilidades sociales avanzadas comprenden conductas como formular instrucciones claras, seguir directrices, pedir apoyo adecuadamente, participar en trabajo grupal, disculparse y persuadir con asertividad. En la adolescencia son esenciales para el desempeño escolar y comunitario, pues fortalecen liderazgo, colaboración y toma de decisiones consensuadas, mejoran la adaptación a contextos complejos y consolidan una comunicación eficaz y empática. Su desarrollo constituye un pilar para relaciones maduras y funcionales y actúa preventivamente frente a conflictos y aislamiento social, promoviendo valores de respeto y solidaridad (Goldstein, 1989).

Farida et al. (2022) encontraron que los estudiantes que presentaban mayor dominio en habilidades como la petición de ayuda o la expresión adecuada del desacuerdo también exhibían menores niveles de agresividad física y verbal. Estos resultados son consistentes con lo propuesto por Velasco (2021), quien sostiene que el fortalecimiento de estas habilidades permite disminuir significativamente los niveles de ira y hostilidad en contextos escolares con alta incidencia de conflicto interpersonal.

Además, estas habilidades resultan especialmente importantes en la etapa adolescente, caracterizada por la búsqueda de autonomía y la necesidad de pertenencia grupal. Su ausencia o déficit puede traducirse en conductas pasivo-agresivas, actitudes defensivas o reacciones impulsivas ante la frustración (Obregón, 2023).

### **2.2.1.3 Habilidades relacionadas con los sentimientos**

Las habilidades emocionales comprenden identificar, expresar y regular las propias emociones, así como comprender las ajenas con empatía. Su dominio sostiene la estabilidad emocional, previene reacciones impulsivas —como la agresividad— y favorece relaciones armónicas y el afrontamiento eficaz de retos cotidianos. En la escuela y, especialmente, en la adolescencia, actúan como factor protector ante el conflicto y promueven climas seguros, inclusivos y saludables; además, facilitan la resolución de problemas y fortalecen vínculos basados en el respeto (López y Etxebarria, 2021).

Caballo (2007), por su parte, sostiene que una adecuada gestión de los sentimientos contribuye a la autorregulación emocional, mejorando la adaptación social del individuo. En esa línea, Hurtado (2023) resalta que el déficit en estas habilidades durante la adolescencia suele estar relacionado con respuestas reactivas de tipo agresivo, especialmente cuando los adolescentes carecen de estrategias efectivas para enfrentar frustraciones o situaciones sociales conflictivas.

Déficits en habilidades emocionales se asocian con mayor agresividad —especialmente verbal y afectiva en adolescentes—; en cambio, identificar y gestionar las propias emociones resulta clave para controlar hostilidad e ira en la escuela. Fortalecer estas competencias previene conductas agresivas, mejora el autocontrol ante la tensión y favorece vínculos respetuosos y empáticos, consolidando una convivencia pacífica y un mejor bienestar socioemocional desde edades tempranas (Pimentel y Ramos, 2022; Benito y Palomino, 2021).

### **2.2.1.4 Habilidades alternativas a la agresión**

Son conductas que permiten afrontar el conflicto de forma constructiva (pedir permiso, autocontrol, cooperación, negociación y resolución pacífica), sustituyendo respuestas impulsivas por diálogo y autorregulación (Goldstein, 1989). En la adolescencia, cuando aumentan la reactividad emocional y la presión de pares, estas habilidades previenen la

autoafirmación violenta. Su fortalecimiento mejora la convivencia, promueve relaciones saludables y reduce conductas disruptivas, por lo que su enseñanza explícita en la escuela es clave para entornos seguros y respetuosos.

Velasco (2021) encontró que los estudiantes que carecen de estas habilidades presentan mayores niveles de agresividad física y verbal, especialmente cuando enfrentan provocaciones o desacuerdos. Del mismo modo, Obregón (2023) sostiene que la presencia de habilidades como la negociación y el autocontrol se asocia significativamente con una menor incidencia de hostilidad y represalias en contextos escolares.

La enseñanza explícita de estas habilidades mediante programas socioemocionales ha demostrado ser efectiva para reducir los niveles de violencia escolar, mejorar la convivencia y reforzar actitudes prosociales (Ramírez, 2018). En consecuencia, estas habilidades son consideradas esenciales para la prevención del conflicto y el desarrollo de un entorno educativo saludable.

#### **2.2.1.5 Habilidades para hacer frente al estrés**

Las habilidades destinadas al manejo del estrés comprenden un conjunto de competencias socioemocionales que facilitan al individuo enfrentar de manera adecuada eventos adversos o generadores de tensión. Estas situaciones pueden incluir presiones del entorno, sentimientos de vergüenza, experiencias de fracaso, acusaciones injustas o críticas negativas. Goldstein (1989) sostiene que estas capacidades permiten responder de manera serena y efectiva ante estímulos que generan discomfort, evitando reacciones impulsivas o desproporcionadas.

Estas habilidades implican la regulación emocional, el afrontamiento activo ante el problema y la toma de decisiones racionales, incluso en contextos de elevada exigencia emocional. Gismero (2000) subraya que estas competencias resultan esenciales durante la

adolescencia, ya que permiten mantener la estabilidad psicológica en momentos de dificultad, contribuyendo así al equilibrio personal y a una interacción social adecuada.

En investigaciones recientes, como la realizada por Farida et al. (2022) en población estudiantil indonesia, se evidenció que el autocontrol, entendido como una habilidad central dentro de esta dimensión, está asociado a menores niveles de agresividad verbal y física. Por su parte, Hurtado (2023) también halló una relación inversa estadísticamente significativa entre la capacidad de afrontar el estrés y los niveles de agresividad en adolescentes peruanos del nivel secundario. En su análisis, se observó que los estudiantes con limitaciones en estas competencias tienden a reaccionar de manera explosiva o violenta frente a la frustración o al conflicto. Estos hallazgos destacan la relevancia de promover el desarrollo de estrategias de afrontamiento en contextos escolares, ya que no solo previenen comportamientos agresivos, sino que también fortalecen la resiliencia emocional de los adolescentes ante los desafíos cotidianos.

El dominio de estas habilidades resulta imprescindible para que el adolescente aprenda a afrontar los retos escolares y personales sin recurrir a la agresión, y representa una herramienta clave en la prevención de conductas disruptivas.

#### **2.2.1.6 Habilidades de planificación**

Las habilidades de planificación comprenden un conjunto de capacidades que permiten estructurar el comportamiento de manera orientada a metas. Estas competencias abarcan desde la toma de decisiones, la fijación de objetivos claros, la priorización de problemas, hasta la búsqueda activa de información, la iniciativa personal y la capacidad de mantener el enfoque en una tarea determinada (Goldstein, 1989). Este tipo de habilidades brinda al adolescente la posibilidad de prever resultados, analizar diversas alternativas y actuar de manera anticipatoria, lo cual favorece una mejor adaptación social, un desempeño académico más eficiente y una mayor madurez emocional.

Gismero (2000) sostiene que dichas habilidades no solo son útiles para afrontar conflictos interpersonales, sino que también resultan cruciales para resistir influencias negativas del entorno, como la presión grupal, y asumir decisiones responsables. En el contexto educativo, los adolescentes que han desarrollado estas capacidades tienden a resolver con mayor eficacia situaciones conflictivas y a evitar conductas que podrían derivar en exclusión, enfrentamientos o problemáticas disciplinarias (Velásquez, 2020). Por ello, fomentar el desarrollo de habilidades de planificación desde la etapa escolar puede convertirse en una estrategia clave para fortalecer la autonomía, el autocontrol y la participación constructiva de los estudiantes en la vida escolar y comunitaria.

En el estudio de Benito y Palomino (2021), los adolescentes con mayores habilidades de planificación mostraron menores niveles de hostilidad e impulsividad, lo que refuerza la idea de que estas competencias funcionan como un amortiguador emocional ante eventos estresantes o situaciones de provocación. Por tanto, su fortalecimiento es fundamental en cualquier intervención orientada a reducir la agresividad en el entorno escolar.

### ***2.2.2 Agresividad***

En el presente trabajo, la agresividad se asume como un repertorio conductual intencional orientado a producir daño físico o psicológico a otra persona. Desde la medición psicométrica clásica, este constructo se organiza en cuatro componentes que coocurren e interactúan: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad (Buss y Perry, 1992). Sin embargo, el pilar explicativo es el enfoque del aprendizaje social de Albert Bandura, por cuanto permite comprender cómo se adquiere, se activa y se mantiene la conducta agresiva en contextos escolares.

Bandura (1973) sostiene que la agresividad no es un simple producto de impulsos internos, sino que se aprende mediante procesos de modelado u observación de modelos significativos (familia, pares, figuras mediáticas) y se mantiene por contingencias de refuerzo

directo, vicario y autorrefuerzo. En términos funcionales, el modelado cumple efectos desinhibidores (reducción de barreras para agredir cuando se observa impunidad), facilitadores (provisión de guías para ejecutar la respuesta), activadores (aumento de la arousal emocional ante claves situacionales) y de incremento del estímulo (mayor saliencia de señales agresógenas). A nivel motivacional, la expectativa de obtener resultados valiosos (estatus ante pares, acceso a recursos, evitación de castigos de terceros) incrementa la probabilidad de emitir respuestas agresivas.

La teoría incorpora un componente cognitivo y autorregulatorio clave: las creencias de autoeficacia, entendidas como las convicciones que tiene un individuo acerca de su propia capacidad para organizar y ejecutar acciones eficaces frente a situaciones desafiantes. Bandura (1977) planteó que estas creencias influyen en la selección de estrategias de afrontamiento, en el grado de esfuerzo y persistencia ante obstáculos, y en la forma en que se interpretan las demandas sociales; en contextos de conflicto, una percepción de baja autoeficacia puede favorecer la elección de respuestas coercitivas, especialmente cuando los recursos personales y sociales percibidos son insuficientes para resolver el problema de manera prosocial. De este modo, en la adolescencia la agresividad no solo refleja aprendizaje observacional y refuerzos contingentes, sino también evaluaciones internas sobre la propia competencia para negociar, establecer límites y regular las emociones en situaciones sociales complejas

En el entorno escolar, los determinantes proximales que incrementan la probabilidad de agresión incluyen: (a) tratamientos aversivos percibidos (insultos, burlas, exclusión), (b) claves discriminativas que normalizan la violencia (modelos docentes o de pares que resuelven con coerción), y (c) incentivos sociales explícitos (prestigio grupal) o implícitos (alivio de ansiedad al evitar confrontaciones abiertas mediante agresión preventiva). A su vez, procesos de desenganche moral (justificación de la agresión como “defensa”, difusión de

responsabilidad, deshumanización de la víctima), operan como autorrefuerzos que reducen el autocastigo y sostienen el patrón (Bandura, 1973).

Desde esta perspectiva, las habilidades sociales no solo coexisten con la agresividad: tienen un papel modulador. Déficits en asertividad, empatía, escucha activa y solución de problemas limitan las alternativas conductuales disponibles; cuando el adolescente no cuenta con guiones prosociales eficaces, el modelado agresivo observado y las contingencias del entorno encuentran menos “competencia” funcional. La evidencia empírica reciente en población escolar peruana e internacional muestra patrones compatibles con este marco: menores niveles de habilidades socioemocionales se asocian con puntuaciones más altas de hostilidad e ira, dos componentes afectivos que predisponen a respuestas agresivas (Obregón, 2023; Mulaosmanović et al., 2023).

En síntesis, el modelo de aprendizaje social explica (i) la adquisición de la agresión por observación y práctica reforzada, (ii) su activación por claves situacionales y estados afectivos, y (iii) su mantenimiento por consecuencias externas y autorregulación cognitiva (autoeficacia, desenganche moral). Este encuadre teórico justifica que la investigación evalúe la relación negativa esperada entre habilidades sociales y agresividad, y orienta intervenciones psicoeducativas centradas en: entrenamiento en habilidades sociales, incremento de autoeficacia para el afrontamiento prosocial, restructuración de contingencias de aula y establecimiento de modelos no violentos significativos.

Desde el enfoque psicológico, la agresividad en la adolescencia es influida por múltiples factores: biológicos, emocionales, sociales, familiares y escolares. Hurtado (2023) sostiene que las carencias afectivas, los modelos parentales agresivos, la baja autoestima y los entornos conflictivos inciden directamente en el desarrollo de conductas agresivas. Asimismo, factores como el estrés académico, la presión social o la falta de recursos de afrontamiento también contribuyen a intensificar estas respuestas (Obregón, 2023).

La agresividad física, como los empujones o peleas, y la agresividad verbal, como los insultos o amenazas, suelen presentarse como respuestas impulsivas ante la frustración o el rechazo. Estas respuestas son más probables cuando el adolescente carece de habilidades sociales que le permitan resolver conflictos de forma adecuada (Velasco, 2021). La ira, por su parte, es una emoción intensa que puede ser detonada por eventos percibidos como injustos o amenazantes. Su mal manejo puede desencadenar reacciones impulsivas y desproporcionadas. La hostilidad, en cambio, se manifiesta como una disposición interna hacia el desprecio, la sospecha o la crítica constante hacia los demás, y puede mantenerse en el tiempo como un rasgo de personalidad (Gismero, 2000).

Diversos estudios realizados a nivel internacional, como el de Mulaosmanović et al. (2023), han identificado una asociación negativa estadísticamente significativa entre las competencias sociales y los niveles de agresividad en adolescentes. Los autores sostienen que habilidades como la empatía, el autocontrol emocional y la disposición para cooperar actúan como mecanismos de protección frente a la manifestación de conductas agresivas.

En el ámbito nacional, investigaciones desarrolladas por Benito y Palomino (2021) y por Obregón (2023) refuerzan esta perspectiva, al señalar que una reducción en las habilidades sociales está relacionada con un incremento en los comportamientos agresivos, con especial énfasis en las dimensiones de hostilidad e ira. En ese contexto, abordar la agresividad desde un enfoque que contemple su naturaleza multidimensional resulta esencial no solo para una adecuada identificación de este tipo de conductas en espacios educativos, sino también para el diseño de estrategias de intervención psicoeducativa. Dichas estrategias deben estar orientadas al fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales del estudiantado, con el fin de promover entornos escolares más seguros, inclusivos y favorecedores del desarrollo socioemocional.

### 2.2.2.1 Agresión física

La agresión física se concibe como una conducta intencional orientada a producir daño corporal directo a otra persona mediante el uso de la fuerza (empujar, golpear, patear o jalar), y constituye una manifestación externa, observable y disruptiva de la agresividad en el contexto escolar. En términos psicométricos, corresponde a uno de los factores del Aggression Questionnaire y suele asociarse a impulsividad, baja tolerancia a la frustración y dificultades en la autorregulación emocional (Buss y Perry, 1992).

Marco explicativo prioritario. En este trabajo se prioriza el aprendizaje social como marco para comprender la agresión física. Desde la perspectiva de Bandura, la conducta agresiva se adquiere y mantiene por tres procesos nucleares: modelado (observación de modelos significativos que ejecutan y legitiman la agresión), refuerzo (consecuencias sociales o materiales que incrementan la probabilidad de repetir la respuesta agresiva, incluido el refuerzo vicario) y expectativas de autoeficacia (creencias del sujeto sobre su capacidad para utilizar la agresión con “éxito” en la consecución de metas; Bandura, 1973). En escolares, la exposición repetida a modelos agresivos (pares, adultos o contenidos mediáticos), combinada con recompensas explícitas o implícitas (estatus, evitación de sanciones, control situacional), fortalece guías autorreferidas que normalizan el uso de la fuerza y erosionan repertorios prosociales. Así, la agresión física no solo es una respuesta impulsiva, sino también una estrategia aprendida que se sostiene por contingencias sociales y expectativas de eficacia.

Evidencias recientes en población escolar refuerzan este encuadre: niveles bajos de habilidades sociales (resolución pacífica de conflictos, autocontrol y expresión emocional adecuada) se asocian a mayor probabilidad de peleas o agresiones intencionales entre pares (Benito y Palomino, 2021). De modo complementario, el autocontrol y la regulación afectiva actúan como factores protectores que reducen respuestas físicas impulsivas ante la provocación o la presión del grupo (Farida et al., 2022).

- Peleas: enfrentamientos físicos bilaterales o grupales, usualmente reactivos, que evidencian bajo control de impulsos y déficit en resolución no violenta de conflictos.
- Golpes: acciones deliberadas de violencia física (empujar, patear, golpear con el puño u objetos) dirigidas a causar daño corporal.

A partir del marco de Bandura, la reducción de la agresión física en adolescentes exige (a) exposición sistemática a modelos prosociales en aula y familia, (b) modificación de contingencias (refuerzo diferencial de conductas asertivas y extinción/sanción educativa de respuestas violentas), y (c) entrenamiento en autoeficacia prosocial, fortaleciendo la percepción de competencia para negociar, pedir ayuda y autorregular la activación fisiológica de la ira. Estas directrices son coherentes con la evidencia de que el incremento de habilidades sociales disminuye la probabilidad de respuestas agresivas de tipo físico en el entorno escolar (Buss y Perry, 1992; Benito y Palomino, 2021; Farida et al., 2022).

#### **2.2.2.2 Agresión verbal**

La agresión verbal se entiende como una forma de hostilidad expresada por medio del lenguaje que busca producir daño psicológico o social en otra persona; se manifiesta en insultos, amenazas, descalificaciones, burlas, gritos o comentarios sarcásticos que minan la autoestima y deterioran el clima relacional (Gismero, 2000; Buss y Perry, 1992). En el marco de la teoría social-cognitiva, Bandura (1973) constituye un pilar explicativo: la conducta agresiva se adquiere y mantiene a través del modelado observacional (familia, pares, medios), del refuerzo directo o vicario que sigue a dichas conductas y de las expectativas de autoeficacia, es decir, la creencia del sujeto de que puede lograr resultados deseados utilizando respuestas verbales coercitivas. Cuando el adolescente observa que la agresión verbal obtiene atención, estatus o evita consecuencias negativas, aumenta la probabilidad de repetirla; a su vez, si

percibe alta autoeficacia para dominar la situación con gritos o amenazas, se consolida el patrón agresivo.

Este marco permite comprender por qué contextos escolares con prácticas comunicativas poco asertivas, sanciones inconsistentes o modelos adultos que legitiman el “ataque verbal” favorecen discusiones escaladas, insultos recurrentes y amenazas instrumentales. En contraste, las habilidades sociales (especialmente la comunicación asertiva, la empatía y la autorregulación), operan como mediadores protectores al ofrecer alternativas verbales no lesivas para expresar desacuerdo y manejar la ira (Gismero, 2000). En consecuencia, la intervención derivada del enfoque de Bandura prioriza: (a) modelar respuestas verbales prosociales en situaciones típicas de conflicto; (b) reforzar diferencialmente la comunicación respetuosa y la negociación; y (c) fortalecer la autoeficacia para el uso de repertorios asertivos mediante prácticas guiadas y retroalimentación de dominio (Bandura, 1977). Desde esta perspectiva, discusiones acaloradas, insultos y amenazas se conceptualizan como topografías de una misma clase funcional (agresión verbal), cuya probabilidad disminuye cuando el entorno provee modelos, contingencias y expectativas de eficacia orientadas a la convivencia.

**Discusiones:** Intercambio verbal acalorado en el que predominan desacuerdos expresados con tensión emocional. Aunque no necesariamente violento, puede escalar si no se regula adecuadamente.

**Insultos:** Expresiones ofensivas o denigrantes dirigidas a otra persona, con la intención de humillar o menospreciar. Constituyen una forma directa de agresión verbal.

**Amenazas:** Declaraciones verbales que anuncian la intención de causar daño físico, psicológico o social a otra persona, generando temor o intimidación.

### 2.2.2.3 Hostilidad

La hostilidad se concibe como una disposición cognitivo-afectiva relativamente estable que incluye sospecha, cinismo y expectativas negativas sobre las intenciones ajenas, acompañada de afectos como resentimiento y enojo crónico. En el modelo de la agresión de Buss y Perry (1992), constituye el componente más internalizado del constructo agresividad, por lo que predispone a interpretar los eventos sociales como amenazantes y a justificar respuestas coercitivas. En población escolar, altos puntajes de hostilidad se asocian con relaciones interpersonales empobrecidas, estilo defensivo ante la crítica y mayor reactividad emocional (Gismero, 2000; Velasco, 2021).

Como pilar teórico, la perspectiva social-cognitiva de Bandura (1973) explica que la hostilidad (y la agresividad en general), se aprende y mantiene por tres procesos: (a) modelado de esquemas hostiles observados en familia, pares o medios; (b) refuerzo directo o vicario cuando las respuestas hostiles brindan atención, dominancia o evitan consecuencias; y (c) expectativas de autoeficacia, esto es, la creencia de que “ser duro” o “responder con desprecio” resulta eficaz para controlar la situación. Cuando el adolescente observa modelos verbales o actitudinales hostiles, recibe consecuencias funcionales por esa conducta y se percibe competente para usarla, aumenta la probabilidad de consolidar un estilo hostil de procesamiento social.

Desde esta base, la sensación de desdicha o injusticia se entiende como una atribución sesgada aprendida por observación y reforzada en el tiempo; el componente cognitivo se caracteriza por inferencias hostiles y rumiación suspicaz; y el componente emocional incluye resentimiento y frustración acumulada que elevan la disponibilidad para respuestas agresivas. En términos de intervención, el marco de Bandura orienta a reconfigurar contingencias (refuerzo diferencial de conductas prosociales), modelar comunicación respetuosa y resolución de problemas, y elevar la autoeficacia para usar repertorios no agresivos mediante práctica

guiada y retroalimentación de dominio (Bandura, 1977). Tales acciones se articulan con programas de habilidades sociales para reducir la interpretación hostil y promover climas escolares cooperativos.

**Sensación de desdicha e injusticia:** Sentimiento persistente de malestar, inconformidad o victimización, que predispone a interpretar negativamente las acciones ajenas y a justificar comportamientos agresivos.

**Componente cognitivo:** Conjunto de pensamientos hostiles, sospechosos o cinismo hacia los demás. Incluye interpretaciones negativas o persecutorias de las intenciones de otros.

**Componente emocional:** Respuestas emocionales como el resentimiento, el enojo crónico o la frustración acumulada, que intensifican la predisposición a reaccionar agresivamente.

#### **2.2.2.4 Ira**

La ira se define como una reacción emocional primaria ante la percepción de amenaza, injusticia o frustración; implica activación autonómica, tensión muscular y preparación para la acción. Se diferencia de la hostilidad (actitud cognitivo-afectiva de evaluación negativa) y de la agresión (conducta lesiva), aunque puede co-ocurrir con ambas. En la tradición de Buss, “cólera (ira)” se describe como reacción emotiva con componentes autonómicos y esqueléticos, de efecto energizante, que a veces (no siempre), acompaña a la agresión; la hostilidad se conceptualiza como actitud de disposición negativa sostenida (Bandura, 1973).

En este trabajo se prioriza la perspectiva sociocognitiva de Bandura como eje explicativo: la agresión se adquiere y mantiene por (a) modelado de respuestas observadas, (b) reforzamiento (directo y vicario) y (c) procesos autorregulatorios vinculados a expectativas de autoeficacia. La observación de que un modelo sea recompensado o castigado modula la probabilidad de imitación (reforzamiento vicario); incluso el castigo observado puede elevar

el estatus del agresor en ciertos grupos y aumentar la adhesión al patrón agresivo, lo que obliga a considerar cuidadosamente las contingencias sociales en el entorno escolar (Bandura, 1975).

Bandura subraya, además, que los individuos regulan su conducta mediante autorreforzamiento y mecanismos de autoexoneración: cuando la agresión se asocia a códigos personales de orgullo o se minimizan cognitivamente sus consecuencias, disminuye la autocensura y se facilita la repetición del acto. Este proceso puede consolidarse por desensibilización gradual, elevando el umbral para inhibir respuestas agresivas tras episodios reiterados (Bandura, 1975).

Subcomponentes operativos de la ira en adolescentes (útiles para indicadores):

**Irritación:** Estado de molestia o incomodidad emocional ante estímulos frustrantes o provocativos. Es una forma leve pero constante de enojo que puede escalar rápidamente.

**Furia:** Explosión emocional intensa caracterizada por la pérdida de control, que suele manifestarse en forma de gritos, gestos violentos o incluso conductas físicas agresivas.

**Cólera:** Estado emocional extremo que combina indignación con hostilidad activa, y puede conllevar agresiones verbales o físicas si no es adecuadamente regulado.

### **2.2.3 Definición de términos básicos**

#### **2.2.3.1 Habilidades sociales**

Conjunto de conductas aprendidas que facilitan interacciones eficaces y éticas; incluyen expresión y regulación emocional, resolución de conflictos, toma de decisiones y asertividad. En adolescencia protegen frente a la agresividad al ofrecer alternativas prosociales; se adquieren y fortalecen mediante exposición a modelos, práctica guiada y autorefuero (Goldstein, 1989; Gismero, 2000; Bandura, 1973; Bandura, 2015).

#### **2.2.3.2 Agresividad**

Patrón intencional orientado a causar daño físico o psicológico. Operativamente integra cuatro componentes: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad. Desde Bandura, se

adquiere por modelado y práctica y se mantiene por refuerzos externos, vicarios y autorrefuerzo, con un papel modulador de la autoeficacia (Buss y Perry, 1992; Bandura, 1973; Bandura, 2015; Bandura, 1975).

### **2.2.3.3 Agresión física**

Uso de fuerza corporal (golpes, empujones, peleas) para infligir daño. Su probabilidad aumenta cuando modelos relevantes son reforzados por usar la fuerza (Bandura, 1973; Bandura, 2015; Buss y Perry, 1992).

### **2.2.3.4 Agresión verbal**

Conducta agresiva expresada a través del lenguaje, como insultos, amenazas, gritos o burlas. Aunque no genera daño físico, afecta profundamente la autoestima y las emociones de quienes la reciben. La agresión verbal se presenta con frecuencia en contextos escolares donde no se han desarrollado habilidades comunicativas asertivas (Obregón, 2023; Gismero, 2000; Goldstein, 1989).

### **2.2.3.5 Ira**

Estado afectivo de alta activación ante frustración o injusticia; sin regulación facilita respuestas coercitivas. En Buss y Perry es componente afectivo, y en Bandura su expresión depende de claves situacionales, expectativas de resultado y autoeficacia (Buss y Perry, 1992; Bandura, 1973; Bandura, 2015).

### **2.2.3.6 Hostilidad**

Actitud cognitivo-emocional de desconfianza y resentimiento hacia los demás, que sesga la interpretación de intenciones y predispone a la agresión; se reduce con reestructuración cognitiva, modelado y práctica deliberada (Buss y Perry, 1992; Bandura, 1973; Bandura, 2015).

### **2.2.3.7 Convivencia escolar**

Conjunto de interacciones, normas y prácticas que promueven relaciones respetuosas, inclusivas y seguras. Políticas de aprendizaje socioemocional y prevención de violencia mejoran el clima y reducen conductas agresivas (MINEDU, 2023; Unesco, 2024).

### **2.2.3.8 Empatía**

Capacidad de comprender estados emocionales y perspectivas ajenas, orientando respuestas prosociales; se entrena con modelado, *role-play* y retroalimentación, disminuyendo la probabilidad de daño intencional (Goldstein, 1989).

### **2.2.3.9 Autocontrol**

Habilidad para modular impulsos, emociones y conductas conforme a metas y normas; en la teoría social cognitiva se sostiene por autorrefuerzo y autoeficacia y se entrena con práctica graduada y reforzamiento diferencial (Bandura, 1973; Bandura, 2015).

### **2.2.3.10 Adolescencia**

Periodo con cambios biológicos, cognitivos y psicosociales que incrementa sensibilidad a la influencia de pares y recompensas inmediatas; la exposición a modelos prosociales y contingencias claras favorece regulación emocional y resolución no violenta (Bandura, 1975; MINEDU, 2023).

### **2.2.3.11 Comunicación asertiva**

Estilo que permite expresar necesidades, límites y desacuerdos con claridad y respeto, sin someterse ni agredir; conjunto de micro habilidades entrenables (escucha activa, mensajes en primera persona, negociación) que previenen escalamiento agresivo (Gismero, 2000; Goldstein, 1989).

## CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1 Metodología

#### 3.1.1 *Método de la investigación*

La investigación se sustentó en el uso del método científico, el cual permitió abordar de forma sistemática, objetiva y ordenada la relación existente entre las habilidades sociales y las manifestaciones de agresividad en estudiantes del quinto año de secundaria de una institución pública ubicada en la región Loreto. La elección de este método fue coherente con el enfoque cuantitativo adoptado, ya que facilitó la observación, descripción y análisis de los comportamientos estudiantiles mediante la recolección de datos empíricos y su posterior procesamiento estadístico. Este enfoque permitió la obtención de información precisa, cuantificable y verificable, adecuada para evaluar las variables planteadas y establecer conclusiones fundamentadas sobre la problemática investigada.

Según Tamayo (2003), “el método científico se define como un conjunto de procedimientos lógicos aplicados para descubrir las condiciones bajo las cuales ocurren determinados hechos, siendo verificable, sistemático y objetivo” (p. 29). Estas características garantizaron que los resultados obtenidos fueran precisos, válidos y reproducibles, cualidades esenciales en investigaciones del ámbito psicológico y educativo.

En el presente estudio, se empleó el método científico para desarrollar un análisis cuantitativo de las dimensiones que componen las variables habilidades sociales y agresividad. Para ello, se recurrió a instrumentos estandarizados que cuentan con validez y confiabilidad reconocida: la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales propuesta por Goldstein (1989) y el Cuestionario de Agresividad elaborado por Buss y Perry (1992). Estos instrumentos permitieron recopilar datos específicos y pertinentes sobre las conductas observadas en los participantes. La información obtenida mediante su aplicación sirvió de base para el

tratamiento estadístico correspondiente, así como para la verificación empírica de las hipótesis formuladas, lo que aportó solidez a los resultados obtenidos y al análisis de las relaciones entre las variables en estudio.

De esta forma, el método científico no solo posibilitó la identificación de patrones de comportamiento entre los adolescentes evaluados, sino que también proporcionó insumos relevantes para la formulación de propuestas de intervención en el ámbito educativo y psicológico. Además, aseguró que el proceso investigativo se desarrollara bajo criterios de validez interna y externa, lo cual fortaleció la calidad metodológica y la aplicabilidad de los hallazgos al contexto amazónico de la región Loreto.

### ***3.1.2 Tipo de investigación***

La presente investigación se clasificó dentro del enfoque básico, también denominado investigación pura o fundamental, debido a que su propósito principal fue generar conocimientos teóricos novedosos sin una aplicación inmediata en el ámbito práctico. Esta tipología busca ampliar el entendimiento científico de fenómenos específicos, en este caso, relacionados con variables psicológicas como las habilidades sociales y la agresividad en adolescentes del nivel secundario. De acuerdo con Tamayo (2003), este tipo de estudio contribuye a enriquecer los marcos conceptuales existentes, sirviendo de base para futuras investigaciones, propuestas de modelos explicativos o teorías en el campo de las ciencias del comportamiento.

En esa línea, la presente investigación se orientó al análisis de la asociación entre las competencias sociales y los comportamientos agresivos (tanto físicos como verbales), en estudiantes del último año de secundaria de una institución educativa pública ubicada en la región Loreto. Asimismo, se abordaron dimensiones afectivas como la hostilidad y la ira. Los hallazgos obtenidos permitieron clarificar el vínculo entre estas variables, destacando la importancia de las habilidades socioemocionales como elementos que podrían influir en la

regulación de conductas disruptivas, y ofreciendo una base sólida para intervenciones futuras en contextos escolares.

La elección de una investigación de tipo básico respondió al objetivo de construir un marco conceptual y empírico que explicara el vínculo entre dos variables relevantes en la adolescencia, etapa crítica para el desarrollo emocional y social. De este modo, los hallazgos obtenidos constituyeron un aporte valioso al campo de la Psicología Educativa, sirviendo como base para futuras investigaciones orientadas a diseñar e implementar programas de intervención psicoeducativa que promuevan la convivencia escolar y el bienestar emocional.

### ***3.1.3 Diseño de la investigación***

La presente investigación se estructuró bajo un diseño metodológico no experimental, con un enfoque correlacional y un corte transversal. Esta elección permitió examinar la asociación existente entre las habilidades sociales y los niveles de agresividad sin necesidad de modificar, intervenir o controlar de manera directa las variables en estudio. El levantamiento de información se efectuó en un único momento, lo que permitió captar fielmente la realidad observable de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria pertenecientes a una institución pública ubicada en la región de Loreto.

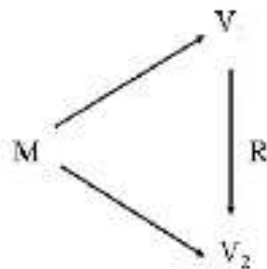
Tal como lo explican Hernández et al. (2014), los diseños no experimentales se caracterizan por estudiar los fenómenos en su entorno habitual, sin que el investigador manipule intencionalmente la variable independiente. A su vez, el diseño de tipo transversal se emplea para recolectar datos en un punto específico en el tiempo, posibilitando la identificación de relaciones o asociaciones entre variables dentro de un contexto concreto, sin requerir observaciones prolongadas o de seguimiento temporal.

Este enfoque permitió determinar, mediante técnicas estadísticas, el grado de asociación entre las competencias sociales y las manifestaciones de conductas agresivas, incluyendo tanto expresiones físicas como verbales. Asimismo, se pudo caracterizar el nivel

de desarrollo de dichas habilidades y comportamientos dentro del grupo evaluado. Al trabajar sobre las condiciones reales del entorno educativo, sin alterar sus dinámicas naturales, se reforzó la validez ecológica del estudio, lo que otorga mayor pertinencia y aplicabilidad a los resultados obtenidos en escenarios similares.

Este tipo de diseño resultó adecuado para los fines de la investigación, ya que permitió una observación precisa de las conductas sin influencias externas, respetando el contexto escolar y promoviendo conclusiones objetivas respecto al vínculo entre las variables analizadas. Así, se logró una visión integral del fenómeno, útil tanto para futuras investigaciones como para la formulación de estrategias educativas orientadas al desarrollo socioemocional en adolescentes.

Por lo tanto, el diseño no experimental, transversal y correlacional brindó un marco metodológico apropiado para alcanzar los objetivos propuestos y fundamentar futuras intervenciones psicoeducativas basadas en la evidencia empírica.



Donde:

M: Muestra.

V1: Habilidades sociales.

V2: Agresividad.

r: Relación entre las habilidades sociales y la agresividad.

### ***3.1.4 Alcance de la investigación***

El presente estudio se enmarcó en el nivel correlacional, ya que su propósito principal consistió en examinar el vínculo existente entre dos constructos psicológicos relevantes en el

ámbito educativo: las habilidades sociales y la agresividad en adolescentes del último grado de educación secundaria. Este tipo de alcance permitió analizar de manera estadística la intensidad y dirección de dicha relación, sin que ello implicara establecer relaciones causales entre las variables analizadas, dado que no se introdujeron manipulaciones experimentales.

De acuerdo con el planteamiento teórico propuesto por Hernández et al. (2014), “las investigaciones de alcance correlacional buscan identificar asociaciones significativas entre dos o más variables dentro de un contexto específico” (p. 123). Este enfoque facilita la detección de patrones de comportamiento y tendencias que pueden servir de base para el desarrollo de nuevas investigaciones, así como para la generación de estrategias de intervención fundamentadas. En este sentido, el estudio se enfocó en observar cómo se relacionaban dimensiones específicas de las habilidades sociales (como la expresión emocional, el manejo de conflictos y la conducta prosocial), con las distintas manifestaciones de la agresividad, tales como la agresión física, la verbalización hostil, la irritabilidad y la actitud defensiva.

Los hallazgos obtenidos a partir del enfoque correlacional proporcionaron evidencia empírica útil para el campo de la psicología educativa, particularmente en contextos escolares donde las relaciones interpersonales entre estudiantes pueden verse deterioradas por la presencia de comportamientos agresivos. Además, permitieron comprender cómo el desarrollo o déficit de habilidades sociales influye en la aparición de conductas agresivas, lo que puede repercutir negativamente en la convivencia escolar y en el bienestar emocional del alumnado.

Por otro lado, los resultados también ofrecieron fundamentos teóricos y prácticos para futuras propuestas de intervención orientadas a fortalecer las habilidades sociales como mecanismo preventivo ante la agresividad, especialmente en instituciones educativas públicas de regiones como Loreto, donde pueden coexistir factores socioemocionales complejos. Así, esta investigación no solo aportó una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, sino

que también abrió nuevas líneas de acción en la promoción del desarrollo socioemocional y la mejora del clima escolar, contribuyendo a la construcción de entornos educativos más saludables, equitativos y resilientes.

## **3.2 Población y muestra**

### ***3.2.1 Población***

Tal como señala Fuentes (2020), la población en una investigación hace referencia al grupo total de individuos que presentan características comunes relevantes respecto a los objetivos del estudio, y sobre los cuales se pretende extrapolar los resultados obtenidos. En el caso del presente trabajo, dicha población estuvo constituida por un total de 75 estudiantes pertenecientes al quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa Pública Secundaria N.º 601014 República del Perú, localizada en el ámbito de la UGEL Ramón Castilla, en la región Loreto, durante el periodo académico correspondiente al año 2025.

La elección de esta población específica se sustentó tanto en razones teóricas como en aspectos contextuales. Los adolescentes que cursan el último año de secundaria transitan por una etapa crítica del desarrollo humano, donde se afianzan aspectos clave de su identidad personal, sus vínculos sociales y sus habilidades para gestionar emociones. Dicha etapa es particularmente sensible en lo que respecta a la aparición o incremento de conductas relacionadas con la agresividad y la convivencia, lo que convierte a este grupo etario en una muestra adecuada para examinar las variables analizadas: habilidades sociales y niveles de agresividad.

Por otro lado, el espacio educativo constituye un entorno privilegiado para observar y evaluar los comportamientos vinculados con las habilidades sociales y la agresividad. Este contexto promueve múltiples formas de interacción entre pares y figuras de autoridad, así como escenarios de conflicto, cooperación y comunicación. En consecuencia, el entorno escolar

favorece la identificación de patrones conductuales asociados al desarrollo psicosocial y emocional de los adolescentes.

Finalmente, seleccionar esta población permitió asegurar que los datos recogidos fuesen pertinentes y representativos del contexto educativo amazónico. Además, la elección del grupo permitió mantener la validez ecológica del estudio, es decir, que las condiciones naturales del entorno no se alteraron, permitiendo así que los resultados obtenidos tengan aplicabilidad en situaciones escolares similares dentro del país, especialmente en regiones con características socioculturales comparables.

**Tabla 1**

*Población*

<b>Sección</b>	<b>N de alumnos</b>
A	25
B	25
C	25
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>

*Nota.* La tabla muestra la población de estudiantes de quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Pública Secundaria N.º 601014 República del Perú por sección.

### **3.2.2 Muestra**

Siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos por Tamayo (2003), se entiende por muestra al segmento de la población que, por sus características, permite realizar observaciones, mediciones y análisis para inferir propiedades del fenómeno estudiado. En el contexto de esta investigación, la muestra estuvo conformada por los 75 estudiantes matriculados en el quinto año de secundaria de la Institución Educativa Pública República del

Perú, ubicada bajo la jurisdicción de la UGEL Ramón Castilla, en la región Loreto, durante el periodo lectivo 2025.

El método utilizado para seleccionar a los participantes fue el muestreo aleatorio simple. Esta técnica estadística se fundamenta en otorgar a cada miembro de la población las mismas probabilidades de ser elegido, lo que asegura la ausencia de sesgos en la selección. Al aplicar esta estrategia, se fortaleció la representatividad de los datos obtenidos y se garantizó la objetividad en el análisis de los resultados. Además, como señalan Vizcaíno et al. (2023), esta técnica incrementa la validez de los hallazgos al minimizar la influencia de factores externos que pudieran alterar la muestra.

Dado que la población objetivo estuvo conformada por  $N = 75$  estudiantes (tres secciones de 25 cada una), en primer término, se estimó el tamaño muestral mínimo mediante la corrección por población finita (Cochran), asumiendo máxima variabilidad ( $p = q = 0,50$ ), nivel de confianza del 95 % ( $Z = 1,96$ ) y error máximo admisible de  $\pm 5$  % ( $e = 0,05$ ):

$$n_0 = (Z^2 * p * q) / e^2 = (1,96^2 * 0,25) / 0,05^2 = 384,16$$

$$n = n_0 / (1 + (n_0 - 1)/N) = 384,16 / (1 + 383,16/75) \approx 62,9$$

Para prevenir pérdidas por no respuesta, se adicionó un 10 %:  $n$  ajustada  $\approx 62,9 / (1 - 0,10) \approx 70$ . Sin embargo, dado que  $N = 75$  era accesible y manejable, y con la finalidad de maximizar la potencia estadística y eliminar el error muestral, se decidió incluir a la totalidad de la población (censo), quedando  $n = 75$ . Esta decisión reforzó la validez interna y la representatividad del contexto escolar amazónico.

Aun cuando se trabajó con censo, la técnica definida fue muestreo aleatorio simple sin reemplazo (MAS) sobre el padrón consolidado por secciones (A, B, C) para ordenar la aplicación de instrumentos y, ante eventuales ausencias, gestionar reemplazos según una lista pre-aleatorizada, minimizando sesgos de administración.

Se mantuvieron los criterios de inclusión/exclusión detallados (matrícula vigente 2025, asentimiento y autorización familiar, comprensión de instrucciones; exclusión por negativa o cuestionarios incompletos). La tasa de respuesta y el n final analizado se consignarán en la sección de resultados.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes formalmente registrados en el quinto grado de secundaria durante el año escolar 2025.
- Participantes que otorgaron su consentimiento voluntario. En el caso de menores de edad, se contó con el asentimiento del estudiante y la autorización escrita de padres o tutores.
- Comprensión adecuada de las instrucciones de los instrumentos aplicados.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que rechazaron participar en el proceso de recolección de datos.
- Cuestionarios o pruebas incompletas que impidieron su análisis.
- Dificultades cognitivas o de comunicación que limitaron la administración adecuada de los instrumentos.

### **3.3 Técnicas e instrumentos de recolección**

#### **3.3.1 Técnica**

En esta investigación, se empleó como técnica principal la utilización de cuestionarios estructurados previamente validados, con la finalidad de obtener información cuantificable respecto a las variables en estudio: habilidades sociales y agresividad. Esta herramienta metodológica resultó idónea para el tipo de diseño correlacional, ya que permitió recopilar datos de manera sistemática y uniforme entre todos los participantes. La aplicación de los cuestionarios facilitó la comparación objetiva de los resultados obtenidos, además de posibilitar su posterior análisis mediante procedimientos estadísticos. Al tratarse de instrumentos

estandarizados, se aseguró tanto la consistencia en la medición como la pertinencia en el abordaje de las dimensiones específicas de cada variable, fortaleciendo así la confiabilidad de los resultados obtenidos.

Según Gallardo (2017), “las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos sistemáticos que permiten reunir información confiable y válida, esencial para la interpretación rigurosa de los fenómenos investigados” (p. 72). En este sentido, la aplicación de cuestionarios se consideró pertinente debido a su capacidad para registrar las percepciones, actitudes y comportamientos de los estudiantes de forma objetiva y estandarizada.

Asimismo, esta técnica permitió garantizar la uniformidad en la recolección de datos, al aplicar los instrumentos bajo condiciones similares para todos los participantes, asegurando así la validez interna del estudio y facilitando la replicabilidad de los resultados en contextos educativos similares.

### **3.3.2 Instrumento**

Para la obtención de datos empíricos en esta investigación, se recurrió al uso de dos instrumentos psicométricos ampliamente reconocidos y empleados en el ámbito de la psicología educativa. Se trató de la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales elaborada por Goldstein (1989) y del Cuestionario de Agresividad (Aggression Questionnaire - AQ) desarrollado por Buss y Perry (1992). Ambos instrumentos presentan sólidas propiedades psicométricas, destacando por su validez de contenido y constructo, así como por altos niveles de confiabilidad, lo cual los hace adecuados para evaluar conductas sociales y agresivas en adolescentes que cursan la etapa secundaria.

Tal como lo indican Vizcaíno et al. (2023), los cuestionarios estructurados resultan ser herramientas metodológicas eficaces para recolectar información de forma sistemática y uniforme, lo que permite realizar un análisis cuantitativo riguroso y facilitar comparaciones entre los participantes. En el presente estudio, estos instrumentos permitieron identificar con

precisión las manifestaciones específicas de habilidades sociales (como la expresión emocional, la resolución de conflictos o la toma de decisiones) y las distintas formas de agresividad (física, verbal, emocional y cognitiva).

La administración de los cuestionarios se llevó a cabo de forma colectiva, dentro del entorno escolar, a los estudiantes de quinto grado de secundaria pertenecientes a la Institución Educativa Pública N.º 601014 República del Perú, ubicada en la jurisdicción de la UGEL Ramón Castilla, en la región Loreto. Previo a la aplicación, se garantizó la obtención del consentimiento informado por parte de los padres o tutores legales, así como el asentimiento voluntario de los propios estudiantes, cumpliendo con los principios éticos de la investigación en poblaciones menores de edad. Asimismo, se salvaguardó la confidencialidad y el uso responsable de los datos recabados.

#### **Ficha técnica: Lista de Chequeo de Habilidades Sociales**

- **Autor:** Arnold P. Goldstein
- **Procedencia:** Nueva York, Estados Unidos
- **Año de publicación:** 1978
- **Duración estimada:** 15 minutos
- **Aplicación:** Individual o grupal
- **Edad recomendada:** A partir de 12 años
- **Tipo de escala:** Likert (1 a 4 puntos)

#### **Descripción:**

El instrumento empleado se diseñó con el propósito de medir el grado de desarrollo de las habilidades sociales en adolescentes del nivel secundario. Está conformado por un total de 50 enunciados, organizados en seis categorías o dimensiones específicas que abarcan diversos aspectos del comportamiento social.

- 1. Habilidades sociales básicas:** Incluye conductas iniciales como formular preguntas, expresar agradecimientos y entablar conversaciones, elementos fundamentales para iniciar interacciones sociales positivas.
- 2. Habilidades sociales complejas:** Evalúa la capacidad para disculparse, proporcionar instrucciones y solicitar apoyo, competencias necesarias para mantener relaciones interpersonales efectivas.
- 3. Habilidades vinculadas a los sentimientos:** Explora la habilidad del adolescente para identificar, comunicar y comprender sus propias emociones y las de los demás, lo que permite una interacción empática y asertiva.
- 4. Habilidades no agresivas para resolver conflictos:** Considera las estrategias de afrontamiento ante situaciones conflictivas sin recurrir a la violencia, promoviendo el autocontrol y la resolución pacífica.
- 5. Habilidades para el manejo del estrés:** Analiza la forma en que los adolescentes enfrentan situaciones de presión social, fracasos o acusaciones, lo cual resulta esencial para su bienestar emocional.
- 6. Habilidades de organización y toma de decisiones:** Evalúa la capacidad para tomar iniciativas, planificar tareas y tomar decisiones acertadas en diversos contextos.

Cada ítem se calificó de acuerdo con la frecuencia de comportamiento manifestado, utilizando una escala ordinal de cuatro puntos:

- 1 = Nunca,
- 2 = Muy pocas veces,
- 3 = Algunas veces,
- 4 = A menudo.

Este instrumento permitió identificar con precisión el nivel de competencia social en los estudiantes, sirviendo como base para establecer relaciones con la variable agresividad.

**Ficha técnica: Cuestionario de Agresividad (AQ)**

- **Autores:** Arnold H. Buss y Mark Perry
- **Procedencia:** Estados Unidos
- **Año de publicación:** 1992
- **Duración estimada:** 15 minutos
- **Aplicación:** Individual o grupal
- **Tipo de escala:** Likert (1 a 5 puntos)

**Descripción:**

El Cuestionario de Agresividad es un instrumento utilizado para evaluar la agresividad como rasgo de personalidad, estructurado en 29 ítems agrupados en cuatro dimensiones:

1. **Agresión física** (tendencia a involucrarse en peleas o actos violentos directos)
2. **Agresión verbal** (insultos, amenazas, discusiones acaloradas)
3. **Ira** (experiencia emocional intensa frente a situaciones adversas)
4. **Hostilidad** (actitudes negativas hacia otros, resentimiento y desconfianza)

Los ítems se evaluaron mediante una escala Likert de cinco puntos:

1 = Completamente falso para mí,

2 = Bastante falso,

3 = Ni verdadero ni falso,

4 = Bastante verdadero,

5 = Completamente verdadero.

Este instrumento se fundamentó en una adaptación del modelo original de Buss y Durkee (1957), con mejoras psicométricas y actualizaciones conceptuales, y ha sido validado en el contexto peruano por diversas instituciones académicas, incluyendo la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, lo cual respaldó su aplicabilidad cultural y contextual, ver el anexo 02.

### **3.3.3 Validez**

Para esta investigación se recurrió a dos instrumentos psicométricos con uso consolidado en estudios psicológicos y educativos previos. La variable relacionada con las habilidades sociales fue evaluada mediante la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein, cuya validación fue realizada por Gismero en el año 2000. Por otro lado, la dimensión de la agresividad fue medida a través del Cuestionario de Agresión diseñado por Buss y Perry en 1992.

Ambos instrumentos cuentan con un amplio respaldo en términos de validez, al haber sido aplicados en diversos entornos educativos y grupos de adolescentes, obteniendo indicadores psicométricos satisfactorios. En el caso de la escala de Gismero, su validez de contenido fue confirmada a través de la evaluación por jueces expertos, además de un análisis estructural que respalda su división en dimensiones como expresión personal, defensa de derechos, manifestación de desacuerdo, entre otras. Investigaciones como la realizada por Pimentel y Ramos (2022) han evidenciado una correspondencia teórica adecuada entre el constructo que se pretende medir y los ítems incluidos, mostrando su utilidad en el contexto educativo secundario.

De igual manera, el instrumento de Buss y Perry se ha sometido a pruebas de validez en diferentes estudios, incluyendo aquellos llevados a cabo en el entorno escolar peruano. Por ejemplo, el trabajo de Velasco (2021) demostró, mediante análisis factorial, una validez de constructo significativa, evidenciando la pertinencia de este cuestionario para identificar

dimensiones clave de la agresividad en adolescentes, tales como la agresión física y verbal, la ira y la hostilidad.

En consecuencia, la utilización de ambos instrumentos permitió asegurar la validez metodológica de los datos obtenidos y la fiabilidad del análisis estadístico posterior en el contexto del presente estudio.

#### **3.3.4 Confiabilidad**

En la presente investigación, la evaluación de la confiabilidad de los instrumentos empleados fue un paso fundamental para garantizar la solidez de los resultados obtenidos. La Escala de Habilidades Sociales elaborada por Gismero, aplicada previamente en diversos estudios, mostró un alto nivel de consistencia interna, alcanzando un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.88, lo que refleja una notable homogeneidad entre los ítems evaluados (Pimentel y Ramos, 2022). Por su parte, el Cuestionario de Agresión desarrollado por Buss y Perry obtuvo un coeficiente de 0.87 en la investigación llevada a cabo por Velasco (2021), confirmando su fiabilidad al medir las dimensiones relacionadas con la agresividad.

Estos resultados indican que ambos instrumentos son estables y precisos, permitiendo obtener mediciones coherentes en repetidas aplicaciones bajo condiciones similares. Asimismo, su uso en estudios previos dentro del contexto educativo peruano refuerza su adecuación cultural y su pertinencia contextual en la población estudiada.

Tal como señalan McDaniel y Gates (2005), cuando un instrumento supera satisfactoriamente el análisis de confiabilidad, puede replicarse en diferentes contextos con altas probabilidades de obtener resultados comparables. En este estudio, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach como método para verificar la fiabilidad interna de las escalas, procedimiento que fue ejecutado mediante el uso del software estadístico SPSS versión 22. Este análisis permitió establecer el grado de correlación entre los ítems que componen cada

una de las escalas utilizadas, validando así la coherencia interna de los instrumentos seleccionados.

Los niveles de confiabilidad alcanzados permitieron afirmar que las mediciones derivadas de la aplicación de ambos instrumentos fueron consistentes y válidas para el propósito de analizar las variables habilidades sociales y agresividad en adolescentes del nivel secundario.

Rango	Magnitud
0.01 a 0.20	Muy baja
0.21 a 0.40	Baja
0.41 a 0.60	Moderada
0.61 a 0.80	Alta
0.81 a 1.00	Muy alta

Como parte del proceso de validación interna de los instrumentos utilizados en la presente investigación, se realizó el análisis de confiabilidad de la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales desarrollada por Goldstein. Para ello, se emplearon respuestas auténticas obtenidas de los participantes, permitiendo así un análisis realista y contextualizado. El cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach reveló un valor de 0.799, lo cual se interpreta como un nivel de confiabilidad alto. Este resultado respalda la solidez interna del instrumento, al demostrar una adecuada homogeneidad entre los ítems que lo componen y su utilidad en la evaluación de la variable habilidades sociales.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,799	50

De igual manera, se efectuó la evaluación de confiabilidad del Cuestionario de Agresividad (Aggression Questionnaire, AQ) elaborado por Buss y Perry. Al igual que en el instrumento anterior, se recurrió a datos reales proporcionados por los estudiantes encuestados. El análisis estadístico mostró un valor Alfa de Cronbach de 0.853, lo cual indica un nivel de

confiabilidad muy alto. Esta cifra evidencia que el instrumento cuenta con una notable consistencia interna y es apropiado para medir de forma precisa las dimensiones asociadas a la agresividad en la población adolescente.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,853	29

Ambos valores reflejan una adecuada firmeza psicométrica de los instrumentos seleccionados, lo que garantiza que los resultados obtenidos mediante su aplicación fueron confiables, coherentes y válidos para establecer relaciones significativas entre las variables estudiadas.

### **3.4 Descripción del procedimiento de recolección de datos**

El procedimiento de recolección de datos de la presente investigación fue planificado y ejecutado de manera rigurosa, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad, voluntariedad y consentimiento informado, de acuerdo con las recomendaciones éticas en investigación psicológica (American Psychological Association [APA], 2022).

Previo a la aplicación de los instrumentos, se gestionaron las autorizaciones respectivas ante la dirección de la Institución Educativa Pública Secundaria N.º 601014 República del Perú, ubicada en la región Loreto. Asimismo, se entregaron y recolectaron los formatos de consentimiento informado firmados por los padres o apoderados, así como los formularios de asentimiento de los estudiantes participantes, asegurando la participación voluntaria y consciente de todos los involucrados.

Una vez completadas las etapas previas, se llevó a cabo la administración grupal de los instrumentos dentro de un aula especialmente organizada para tal fin. Esta actividad se realizó en horarios previamente coordinados con los docentes responsables de las asignaturas, con el

propósito de no interferir en el desarrollo habitual de las sesiones académicas. La conducción de la jornada estuvo a cargo del equipo investigador, quien proporcionó indicaciones detalladas, claras y comprensibles, resolviendo cualquier inquietud antes de que los estudiantes iniciaran el llenado de los cuestionarios.

Se procuró que el ambiente fuese propicio para la concentración, garantizando condiciones adecuadas como la tranquilidad, el orden y la ausencia de elementos distractores, lo cual favoreció el enfoque de los participantes durante toda la actividad.

Los instrumentos que se aplicaron fueron la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales propuesta por Goldstein (1989) y el Cuestionario de Agresividad desarrollado por Buss y Perry (1992), ambos con evidencia de validez en poblaciones adolescentes. La ejecución de esta fase tuvo una duración aproximada de entre 30 y 40 minutos, desarrollándose en una sola sesión continua.

Al concluir el proceso, se agradeció cordialmente a los estudiantes por su disposición y participación. Posteriormente, se procedió a recoger los cuestionarios de manera organizada, revisándolos en ese mismo momento para asegurar que todos los ítems se hubieran respondido correctamente. Este paso fue fundamental para evitar inconsistencias en la información recolectada y garantizar la calidad de los datos para su posterior análisis estadístico.

La información obtenida se organizó en matrices de datos, codificada manualmente e ingresada en los programas estadísticos IBM SPSS Statistics v.22 y Microsoft Excel, herramientas que permitieron la sistematización de los datos para su análisis posterior. Este proceso incluyó una revisión cruzada para asegurar la fidelidad de la digitación.

La recolección de datos fue ejecutada de forma respetuosa, sin inducir respuestas ni generar presión alguna, manteniéndose la neutralidad del investigador a lo largo del proceso. Así, se garantizó la validez interna de la investigación y la confiabilidad de los resultados obtenidos.

En cuanto al análisis de la relación entre las variables de estudio, se optó por el uso del coeficiente de correlación rho de Spearman, debido a que las puntuaciones obtenidas a partir de los instrumentos aplicados correspondieron a escalas de medición de nivel ordinal y no cumplieron de manera estricta el supuesto de normalidad, conforme a los resultados de la prueba de normalidad previamente realizada. El coeficiente rho de Spearman resulta metodológicamente adecuado en estos casos, ya que permite estimar la asociación monótona entre variables sin exigir distribución normal de los datos, siendo especialmente recomendable en estudios con muestras moderadas y variables derivadas de escalas tipo Likert. En consecuencia, su aplicación garantizó una estimación robusta y consistente de la relación entre las habilidades sociales y la agresividad, tanto a nivel global como en sus dimensiones específicas.

### **3.5 Aspectos éticos**

Durante el desarrollo del presente estudio titulado “Habilidades sociales y agresividad en estudiantes del quinto año de secundaria de una institución educativa pública, Loreto – 2025”, se cumplieron estrictamente los principios éticos estipulados en el Código de Ética para Investigaciones Psicológicas de la American Psychological Association (APA, 2022), así como las normativas institucionales vigentes contempladas por la Universidad Continental (2023).

En primera instancia, se gestionó la autorización correspondiente ante la Dirección de la Institución Educativa Pública Secundaria N.º 601014 República del Perú, bajo jurisdicción de la UGEL Mariscal Ramón Castilla. Esta gestión permitió contar con la aprobación formal para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos en el marco del calendario escolar, garantizando el cumplimiento normativo y la adecuación del estudio al contexto educativo específico (véanse los Anexos 03 y 04).

Del mismo modo, se procuró el respeto a la autonomía de los participantes, asegurando el consentimiento informado por parte de los padres o tutores y el asentimiento voluntario de

los estudiantes. Se preservó en todo momento la confidencialidad de la información recolectada, asegurando que los datos obtenidos fueran utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos, sin vulnerar los derechos de los sujetos involucrados.

Asimismo, se entregaron los respectivos consentimientos informados a los padres o apoderados de los estudiantes seleccionados como muestra, así como los asentimientos a los propios estudiantes. Dichos documentos incluyeron una descripción clara del objetivo del estudio, los procedimientos a seguir, los beneficios esperados, los posibles riesgos y el derecho a la participación voluntaria, garantizando que los participantes comprendieran plenamente su implicancia en el proceso investigativo. La aceptación se obtuvo sin coacción, en cumplimiento del principio de autonomía (véase el Anexo 05).

Durante la fase de recolección de datos, se protegió la identidad y privacidad de los participantes, asegurando el anonimato en el tratamiento de la información. Los cuestionarios fueron codificados para evitar cualquier forma de identificación personal, y los datos fueron almacenados en entornos digitales protegidos, accesibles únicamente por el equipo de investigación. Este procedimiento garantizó el cumplimiento del principio de confidencialidad y evitó cualquier uso indebido o no autorizado de la información recogida.

Además, se procuró que la participación de los estudiantes se desarrollara en un ambiente seguro, respetuoso y libre de presiones, minimizando cualquier impacto emocional o psicológico negativo. En caso de que algún participante manifestara incomodidad o expresara su deseo de retirarse del estudio, se respetó plenamente su decisión, priorizando su bienestar y su derecho a desistir en cualquier momento.

En relación con el uso de tecnologías de inteligencia artificial, se deja constancia expresa de que en la elaboración del presente trabajo de investigación no se emplearon herramientas de inteligencia artificial para la generación de datos, el análisis estadístico, la interpretación de resultados ni la redacción del contenido académico. Todo el proceso

investigativo fue desarrollado de manera directa por el investigador, garantizando la originalidad, autoría y responsabilidad intelectual del estudio.

Finalmente, se estableció que los resultados del estudio serían compartidos de manera global con la comunidad educativa mediante un informe general, preservando en todo momento la identidad de los participantes. Aquellos docentes o padres de familia interesados en conocer información adicional podrían acceder a reportes interpretativos, garantizando que la difusión de los resultados se realizara sin vulnerar los principios de ética y privacidad.

La investigación se desarrolló bajo los principios éticos de respeto, responsabilidad, justicia, confidencialidad y beneficencia, promoviendo una práctica psicológica responsable que vela por la integridad de los adolescentes involucrados y por la credibilidad científica del estudio.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSION

#### 4.1 Resultados

En este capítulo se expone el análisis, la descripción y la interpretación de los datos obtenidos tras aplicar dos instrumentos psicométricos: la Lista de Verificación de Habilidades Sociales propuesta por Goldstein (1989) y el Cuestionario de Agresividad desarrollado por Buss y Perry (1992). La muestra de estudio estuvo conformada por 75 estudiantes que cursaban el quinto año de educación secundaria en la Institución Educativa Pública Secundaria N.º 601014 República del Perú, adscrita a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Ramón Castilla, ubicada en la región Loreto.

Los datos recolectados se procesaron mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics, versión 22. Inicialmente, se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo de cada una de las variables consideradas en la investigación. Para ello, se utilizaron medidas de tendencia central, como la media y la mediana, así como medidas de dispersión, entre ellas la desviación estándar. Este procedimiento permitió caracterizar el comportamiento general de los niveles de habilidades sociales y los niveles de agresividad presentes en el grupo de estudiantes evaluado, sentando así las bases para un análisis más detallado en función de las dimensiones específicas de cada constructo psicológico.

#### *4.1.1 Resultados de la relación entre habilidades sociales y agresividad en estudiantes*

##### **Prueba de hipótesis general**

H0: No existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

H1: Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

Para este análisis, se estableció un nivel de significancia del 5 % ( $\alpha = 0.05$ ). En ese marco, si el valor p resultante de la prueba estadística es mayor a 0.05, se acepta la hipótesis nula. Por el contrario, si el valor p es menor o igual a 0.05, se acepta la hipótesis alternativa.

En la tabla siguiente se presentan los resultados obtenidos mediante el coeficiente Rho de Spearman, aplicado para examinar la relación entre las variables habilidades sociales y agresividad en una muestra de estudiantes del quinto grado de educación secundaria.

**Tabla 2**

*Resultado de correlación según Spearman para las variables, habilidades sociales y agresividad*

<b>Correlaciones</b>			
		Habilidades sociales	Agresividad
Habilidades sociales	Correlación de Rho de Spearman	1,000	-,027
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	75	75
Agresividad	Correlación de Rho de Spearman	-,027	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	75	75

*Nota.* Esta tabla muestra el resultado de correlación según Rho de Spearman de las variables, habilidades sociales y agresividad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto, 2025.

El análisis estadístico aplicado arrojó un coeficiente de correlación de  $-0.027$ , lo cual indica una relación negativa extremadamente débil entre las variables habilidades sociales y agresividad. Este resultado implica que, a mayor presencia de habilidades sociales, se produce una ligera tendencia decreciente en los niveles de agresividad, aunque dicha relación carece de relevancia práctica o impacto psicológico considerable, debido a su escasa magnitud.

Por otro lado, el valor de significancia bilateral obtenido fue  $p = 0.000$ , situándose por debajo del nivel crítico  $\alpha = 0.05$ . Esto implica que el resultado es estadísticamente significativo, razón por la cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, confirmando que existe una asociación estadísticamente válida entre ambas variables en la población estudiada. No obstante, a pesar de la significancia estadística, se subraya que la relación es casi inexistente desde una perspectiva funcional o psicológica.

Desde el punto de vista conceptual, las habilidades sociales se definen como un conjunto de comportamientos aprendidos que facilitan la interacción adecuada con el entorno social, tales como la asertividad, la capacidad de escucha, la empatía y la gestión de conflictos. En contraposición, la agresividad se manifiesta como una disposición conductual caracterizada por hostilidad, impulsividad o conducta violenta, la cual puede intensificarse cuando dichas habilidades están poco desarrolladas.

Sin embargo, los hallazgos empíricos obtenidos no respaldaron completamente esta conexión teórica. A pesar de que los fundamentos psicológicos sugieren que el desarrollo de competencias sociales contribuye a mitigar comportamientos agresivos, los datos recolectados en esta investigación no demostraron una relación funcional robusta entre ambas variables.

La escasa correlación observada podría explicarse por la influencia de factores contextuales o individuales no considerados en el presente estudio. Entre ellos se incluyen elementos como el entorno familiar, antecedentes de violencia o victimización, normas sociales propias del ámbito escolar, o incluso características de personalidad como la impulsividad

elevada o la dificultad para identificar y expresar emociones (alexitimia), todos los cuales podrían tener una incidencia más directa sobre las conductas agresivas que las habilidades sociales per se.

A pesar de que se confirmó la existencia de una asociación estadísticamente significativa, el bajo valor del coeficiente Rho sugiere la necesidad de incorporar modelos de análisis más complejos que integren variables adicionales. En este sentido, se propone considerar enfoques multivariados que contemplen indicadores psicosociales y emocionales, tales como el control emocional, la autoestima, la resiliencia, el clima familiar y escolar, entre otros. Esto permitiría obtener una comprensión más profunda de los determinantes de la agresividad en la adolescencia y del verdadero rol modulador de las habilidades sociales en su expresión conductual.

**Tabla 3**

*Habilidades sociales y agresividad en los estudiantes*

Habilidades Sociales	Agresividad (AQ)						Total	
	Baja		Media		Alta		Fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
<b>Baja</b>	1	1.3	18	24.0	5	6.7	<b>24</b>	<b>32.0</b>
<b>Media</b>	3	4.0	38	50.7	10	13.3	<b>51</b>	<b>68.0</b>
<b>Alta</b>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	<b>0</b>	<b>0.0</b>
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>5.3</b>	<b>56</b>	<b>74.7</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>75</b>	<b>100.0</b>

*Nota.* Esta tabla muestra los resultados descriptivos porcentuales de las habilidades sociales y agresividad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto, 2025.

La tabla correspondiente evidenció cómo se distribuyeron las categorías de habilidades sociales y agresividad dentro de un grupo conformado por 75 estudiantes del quinto año de educación secundaria en una institución pública de la región Loreto. Al analizar los resultados, se identificó que una mayoría significativa, equivalente al 68 % de la muestra, presentó un desarrollo intermedio en cuanto a habilidades sociales. En contraste, el 32 % restante evidenció niveles bajos en dicha competencia interpersonal. Cabe destacar que no se reportaron casos de estudiantes con habilidades sociales consideradas altas, situación que podría interpretarse como un indicador de limitaciones generalizadas en esta área dentro del contexto estudiado.

Estos hallazgos permitieron identificar una tendencia predominante hacia la presencia de habilidades sociales en niveles medios, sin alcanzar el máximo desarrollo esperado para este grupo etario. La ausencia total de estudiantes con puntuaciones altas en esta variable puede responder a factores contextuales y socioculturales propios del entorno amazónico, a limitaciones en la exposición a prácticas socioemocionales sistematizadas dentro del currículo escolar, y a déficits en experiencias de aprendizaje interpersonal que promuevan la internalización de repertorios avanzados de habilidades sociales. Además, la carencia de programas de entrenamiento formal en competencias socioemocionales y la posible influencia de prácticas familiares y escolares que no reforzaron consistentemente estrategias prosociales pueden haber contribuido a este patrón, sugiriendo la necesidad de intervenciones educativas contextualizadas y sostenidas en el tiempo para fomentar el desarrollo óptimo de las habilidades sociales en adolescentes.

Respecto a los niveles de agresividad, se observó que el 74.7 % presentó una agresividad media, el 20% una agresividad alta, y solo el 5.3 % mostró un nivel bajo. Al analizar la asociación entre ambas variables, se evidenció que, del total de estudiantes con habilidades sociales bajas, el 24% manifestó una agresividad media y el 6.7 % una agresividad alta, lo que sugiere un patrón de interacción social deficiente vinculado a mayores

manifestaciones agresivas. De igual modo, entre los estudiantes con habilidades sociales medias, el 50.7 % evidenció agresividad media y el 13.3 % agresividad alta. No se reportaron estudiantes con habilidades sociales altas en ninguno de los niveles de agresividad, lo cual es un dato clínicamente relevante.

Desde una perspectiva psicológica, estas cifras reflejaron una tendencia general en la cual los estudiantes con menores habilidades sociales presentaron una mayor probabilidad de exhibir conductas agresivas, lo que concuerda con los postulados de la teoría del aprendizaje social, según la cual las habilidades para interactuar asertivamente con el entorno funcionan como un factor protector frente a la expresión de conductas externalizantes, como la agresión.

Asimismo, la ausencia de casos con habilidades sociales altas podría interpretarse como un indicador de déficits generalizados en las competencias sociales en el grupo evaluado, lo cual puede estar relacionado con aspectos como el entorno familiar, las dinámicas escolares, el estilo de crianza o experiencias previas de victimización, factores reconocidos en la literatura como influyentes en la adquisición de habilidades prosociales.

En consecuencia, los hallazgos obtenidos en esta investigación revelaron que, dentro del grupo analizado, los estudiantes que presentaban un desarrollo limitado de habilidades sociales tendieron a manifestar con mayor frecuencia comportamientos asociados a la agresividad. Esta observación resalta la importancia de implementar propuestas de intervención de carácter psicoeducativo orientadas al fortalecimiento de dichas competencias interpersonales. De esta manera, se podría contribuir significativamente a la reducción y prevención de conductas agresivas en entornos escolares con características similares al evaluado, promoviendo así un clima escolar más saludable y propicio para el desarrollo integral del alumnado.

#### ***4.1.2 Resultados de la relación entre habilidades sociales y la dimensión agresión verbal en estudiantes***

##### **Prueba de hipótesis general**

H0: No existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresión verbal en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

H1: Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresión verbal en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

Para este análisis, se estableció un nivel de significancia del 5 % ( $\alpha = 0.05$ ). En ese marco, si el valor p resultante de la prueba estadística es mayor a 0.05, se acepta la hipótesis nula. Por el contrario, si el valor p es menor o igual a 0.05, se acepta la hipótesis alternativa.

**Tabla 4**

*Resultado de correlación según Spearman para las variables, habilidades sociales y la dimensión agresión verbal*

		<b>Correlaciones</b>	
		Habilidades sociales	Agresión verbal
Habilidades sociales	Correlación de Rho de Spearman	1,000	,012
	Sig. (bilateral)	.	,001
	N	75	75
Agresión verbal	Correlación de Rho de Spearman	,012	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.
	N	75	75

*Nota.* Esta tabla muestra el resultado de correlación según Rho de Spearman de las variables, habilidades sociales y la dimensión agresión verbal en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto, 2025.

La Tabla 4 presenta los resultados correspondientes al análisis de correlación de Spearman aplicado a las variables habilidades sociales y agresión verbal, en una muestra conformada por 75 estudiantes del quinto año de secundaria. El coeficiente obtenido fue de  $r = 0.012$ , lo cual evidenció una correlación positiva sumamente débil entre ambas variables. A pesar de la baja magnitud del coeficiente, el nivel de significancia alcanzado fue de  $p = 0.001$ , valor que se encuentra por debajo del umbral estándar de  $\alpha = 0.05$ . Por este motivo, se determinó que existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables analizadas, aunque dicha relación carezca de relevancia práctica debido a la mínima fuerza del

vínculo encontrado. Estos resultados invitan a considerar la influencia de otros factores que podrían mediar la relación entre habilidades sociales y conductas de agresión verbal en el contexto educativo.

No obstante, desde una perspectiva psicológica y clínica, la magnitud del coeficiente fue despreciable, lo que indicó que la asociación detectada no fue lo suficientemente fuerte como para considerarse relevante a nivel práctico o funcional. En términos interpretativos, la correlación positiva débil sugiere que un aumento mínimo en las habilidades sociales se relacionó marginalmente con un incremento en la agresión verbal, lo que podría explicarse por la presencia de habilidades sociales desadaptativas o mal canalizadas, tales como el uso de la ironía, el sarcasmo o la manipulación verbal, que pueden confundirse con indicadores de competencia social en ciertos contextos.

Desde el enfoque de la psicología evolutiva y del desarrollo, se reconoce que durante la adolescencia se producen importantes transformaciones en la manera de interactuar socialmente. En este sentido, algunos adolescentes pueden exhibir comportamientos verbalmente agresivos como mecanismo de defensa, afirmación de identidad o búsqueda de estatus en el grupo de pares, incluso si poseen un nivel básico de habilidades sociales.

En consecuencia, si bien los resultados estadísticos indicaron una relación significativa entre las variables, dicha asociación resultó carente de relevancia en términos clínicos o pedagógicos, debido a su escasa intensidad. La correlación entre las habilidades sociales y la manifestación de agresión verbal fue prácticamente inexistente, lo cual impide establecer un vínculo funcional directo entre ambas dimensiones. Este hallazgo sugiere que la agresividad verbal observada en los estudiantes podría estar siendo modulada por otros factores de tipo psicosocial, posiblemente con mayor peso explicativo. Entre estos factores se podrían considerar el ambiente emocional y disciplinario del centro educativo, las pautas de crianza recibidas en el entorno familiar, así como la exposición continua a conductas agresivas a través

de medios digitales y redes sociales, los cuales funcionan como modelos de comportamiento que influyen en la regulación emocional y en la forma de resolver conflictos. Estos elementos deben tenerse en cuenta en futuras investigaciones o intervenciones.

Finalmente, este hallazgo sugiere la necesidad de profundizar en futuras investigaciones mediante análisis multivariados que incorporen variables mediadoras y moderadoras, como el estilo de afrontamiento, la empatía o el nivel de autorregulación emocional.

**Tabla 5**

*Habilidades sociales y la agresión verbal en los estudiantes.*

	Agresión verbal						Total	
	Baja		Media		Alta		Fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
<b>Habilidades Sociales</b>								
<b>Baja</b>	1	1.3	20	26.7	3	4.0	<b>24</b>	<b>32.0</b>
<b>Media</b>	2	2.7	48	64.0	1	1.3	<b>51</b>	<b>68.0</b>
<b>Alta</b>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	<b>0</b>	<b>0.0</b>
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>4.0</b>	<b>68</b>	<b>90.7</b>	<b>4</b>	<b>5.33</b>	<b>75</b>	<b>100.0</b>

*Nota.* Esta tabla muestra los resultados descriptivos porcentuales de las habilidades sociales y la dimensión agresión verbal en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto, 2025.

Los datos consignados en la Tabla 5 permitieron identificar la distribución descriptiva de los niveles de habilidades sociales en relación con la dimensión de agresión verbal entre los estudiantes participantes. Se constató que un 32 % del total evaluado presentó un nivel bajo de habilidades sociales; dentro de este grupo, el 1.3 % evidenció bajos niveles de agresión verbal, el 26.7 % mostró niveles medios y el 4 % manifestó niveles altos. En cuanto al grupo con

habilidades sociales de nivel medio, que representó el 68 % de la muestra, el 2.7 % presentó baja agresión verbal, el 64 % manifestó un nivel medio, y apenas el 1.3 % alcanzó un nivel alto en esta dimensión. Resulta relevante señalar que no se identificaron estudiantes con habilidades sociales en un nivel alto, lo cual puede interpretarse como una limitación generalizada en la adquisición de dichas competencias dentro de esta población. Esta información permite establecer un patrón en el que los estudiantes con menor desarrollo en sus habilidades interpersonales tienden a presentar mayores dificultades en el control de conductas verbales agresivas. Por tanto, los hallazgos refuerzan la importancia de promover el desarrollo de habilidades sociales como estrategia preventiva frente a la agresión verbal en contextos escolares.

Estos resultados indican que tanto los estudiantes con habilidades sociales bajas como aquellos con habilidades sociales medias se asociaron, en mayor proporción, con niveles intermedios de agresión verbal. Este hallazgo puede explicarse por la presencia de dificultades en el desarrollo de competencias comunicativas asertivas, ya que los sujetos con habilidades sociales deficitarias o moderadas podrían recurrir a formas verbales de agresión (como burlas, sarcasmo o insultos), como mecanismos de expresión emocional o de posicionamiento social ante la ausencia de estrategias adaptativas.

Asimismo, la ausencia total de estudiantes con un nivel alto de habilidades sociales reflejó una posible carencia generalizada de formación psicoeducativa en competencias socioemocionales, lo cual constituye un factor de riesgo para el desarrollo de conductas disruptivas, como la agresión verbal, durante la adolescencia. Esta etapa del desarrollo, caracterizada por la búsqueda de identidad y la presión del grupo de pares, puede incrementar la probabilidad de comportamientos agresivos como forma de validación o defensa personal.

Desde el modelo cognitivo-conductual, la agresión verbal puede surgir como resultado del aprendizaje social y del modelado de conductas observadas en el entorno familiar, escolar

o mediático. En este sentido, la prevalencia de respuestas agresivas verbales, incluso en estudiantes con habilidades sociales medias, sugiere que el entrenamiento social recibido pudo haber sido insuficiente o inadecuado para inhibir respuestas impulsivas ante conflictos interpersonales.

Los datos obtenidos permitieron advertir una preocupante coexistencia entre niveles reducidos o intermedios de habilidades sociales y una frecuencia moderada de manifestaciones de agresión verbal. Este hallazgo resalta la importancia de implementar estrategias de intervención de carácter preventivo, orientadas a reforzar competencias socioemocionales clave como la asertividad, la empatía y la autorregulación emocional dentro del entorno educativo. Tales competencias no solo facilitan una convivencia armoniosa, sino que también funcionan como factores protectores ante comportamientos disruptivos. En este sentido, resulta crucial fomentar espacios de aprendizaje socioemocional desde etapas tempranas, integrando metodologías activas que promuevan el desarrollo de habilidades interpersonales, la resolución pacífica de conflictos y la comunicación efectiva. La aplicación de estos programas contribuiría a disminuir la prevalencia de conductas agresivas y a mejorar significativamente el clima escolar, favoreciendo así procesos de socialización más saludables y entornos más inclusivos, especialmente en contextos donde se evidencian limitaciones en las habilidades sociales del estudiantado.

#### ***4.1.3 Resultados de la relación entre habilidades sociales y la dimensión agresión verbal en estudiantes***

##### **Prueba de hipótesis general**

H0: No existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresión física en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

H1: Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresión física en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

Para este análisis, se estableció un nivel de significancia del 5 % ( $\alpha = 0.05$ ). En ese marco, si el valor p resultante de la prueba estadística es mayor a 0.05, se acepta la hipótesis nula. Por el contrario, si el valor p es menor o igual a 0.05, se acepta la hipótesis alternativa.

**Tabla 6**

*Resultado de correlación según Spearman para las variables, habilidades sociales y la dimensión agresión física*

<b>Correlaciones</b>			
		Habilidades sociales	Agresión física
Habilidades sociales	Correlación de Rho de Spearman	1,000	-,158
	Sig. (bilateral)	.	,002
	N	75	75
Agresión física	Correlación de Rho de Spearman	-,158	1,000
	Sig. (bilateral)	,002	.
	N	75	75

*Nota.* Esta tabla muestra el resultado de correlación según Rho de Spearman de las variables, habilidades sociales y la dimensión agresión física en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto, 2025.

Los datos obtenidos y resumidos en la Tabla 6 revelaron que el coeficiente de correlación de Spearman entre las variables habilidades sociales y agresión física fue de  $r = -$

0.158, con un valor de significancia bilateral de  $p = 0.002$ , sobre una muestra conformada por 75 estudiantes de quinto año de educación secundaria. Esta cifra reflejó una asociación negativa débil entre ambas variables, aunque estadísticamente significativa, lo cual permitió rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y aceptar la hipótesis alternativa ( $H_1$ ). En consecuencia, se estableció que, en esta muestra, existió una relación inversa entre la capacidad de interacción social adecuada y la tendencia a emplear la fuerza física como medio de agresión.

Estos hallazgos sugieren que cuando los adolescentes presentan un mayor desarrollo de competencias sociales (como la comunicación asertiva, la regulación emocional y la empatía), son menos propensos a recurrir a la violencia física como forma de resolver conflictos o expresar frustraciones. La agresión física, entendida como un comportamiento intencional orientado a causar daño físico a otros, suele estar vinculada a dificultades en el manejo emocional, déficit en estrategias de afrontamiento y escasa interiorización de normas sociales.

Este tipo de comportamiento puede verse atenuado mediante el fortalecimiento de las habilidades sociales, ya que estas actúan como mecanismos de contención frente a respuestas impulsivas o agresivas. Diversos estudios en el campo de la psicología del desarrollo respaldan esta asociación, al indicar que las intervenciones centradas en mejorar la competencia social de los adolescentes tienen efectos positivos en la disminución de conductas violentas y disruptivas dentro del contexto escolar.

En el presente análisis, aunque la correlación fue débil, la significancia estadística permitió interpretar que los estudiantes con menor desarrollo de habilidades sociales tienden a mostrar un comportamiento físico más agresivo. Esto refuerza la necesidad de implementar estrategias psicoeducativas y programas de intervención preventiva que incluyan componentes de formación en habilidades sociales, especialmente en poblaciones escolares en situación de vulnerabilidad o exposición a entornos conflictivos.

Los resultados obtenidos evidenciaron la importancia de las habilidades sociales como un factor modulador de la agresividad física en adolescentes, por lo cual su promoción resulta esencial para fomentar climas escolares pacíficos y relaciones interpersonales saludables.

No obstante, la fuerza de la correlación fue débil, lo cual sugirió que, si bien existe una tendencia estadística hacia una relación inversa entre ambas variables, esta no resultó lo suficientemente sólida como para establecer una relación de impacto clínico relevante. Es decir, aunque los estudiantes con mayores habilidades sociales exhibieron una propensión menor hacia la agresión física, dicha relación no fue lo suficientemente fuerte como para inferir un patrón conductual consistente o determinante.

Desde una perspectiva del desarrollo, durante la adolescencia las habilidades de autorregulación emocional y de comunicación efectiva aún se encuentran en proceso de consolidación, lo cual puede explicar la coexistencia de ciertos niveles de agresión física incluso en estudiantes con habilidades sociales moderadamente desarrolladas. Adicionalmente, variables externas como la dinámica familiar, la presión del grupo de pares y el clima escolar también pueden influir significativamente en la expresión de conductas agresivas.

El hallazgo obtenido aportó sustento teórico a la idea de que el desarrollo de habilidades sociales puede desempeñar un papel relevante en la disminución de conductas asociadas a la agresión física. En este sentido, se refuerza la pertinencia de diseñar e implementar programas psicoeducativos que promuevan competencias socioemocionales como medida preventiva frente a manifestaciones de violencia en entornos escolares. La promoción de la empatía, la autorregulación emocional y las estrategias asertivas de resolución de conflictos se presentan como elementos clave en la construcción de una convivencia escolar más saludable y menos violenta.

**Tabla 7***Habilidades sociales y la agresión física en los estudiantes*

<b>Habilidades Sociales</b>	<b>Agresión física</b>						<b>Total</b>	
	<b>Baja</b>		<b>Media</b>		<b>Alta</b>		<b>Fi</b>	<b>%</b>
	<b>fi</b>	<b>%</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>		
<b>Baja</b>	4	5.3	20	26.7	0	0.0	<b>24</b>	<b>32.0</b>
<b>Media</b>	8	10.7	43	57.3	0	0.0	<b>51</b>	<b>68.0</b>
<b>Alta</b>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	<b>0</b>	<b>0.0</b>
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>16.0</b>	<b>63</b>	<b>84</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>75</b>	<b>100.0</b>

*Nota.* Esta tabla muestra los resultados descriptivos porcentuales de las habilidades sociales y la dimensión agresión física en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto, 2025.

La información presentada en la Tabla 7 permite describir la distribución porcentual correspondiente a los niveles de habilidades sociales y la manifestación de agresión física en un grupo de 75 estudiantes de quinto año de secundaria. En términos globales, se identificó que la mayoría de los participantes, equivalente al 84 %, presentó un nivel intermedio en cuanto a comportamientos relacionados con la agresión física. Por otro lado, el 16 % de la muestra evidenció niveles bajos en esta misma dimensión. Es importante señalar que no se registraron estudiantes que alcanzaran un nivel alto de agresividad física dentro del grupo evaluado. Estos resultados ofrecieron una primera aproximación descriptiva que facilita la interpretación del vínculo entre el desarrollo de habilidades sociales y la propensión a conductas agresivas, proporcionando así un marco inicial para posteriores análisis correlacionales e intervenciones preventivas dirigidas al ámbito educativo.

Respecto a las habilidades sociales, el 32 % de los estudiantes mostró un nivel bajo, mientras que el 68% evidenció un nivel medio. No se identificaron estudiantes con habilidades sociales en un nivel alto. Dentro del grupo con agresión física media, la mayor proporción (57.3 %) correspondió a estudiantes con habilidades sociales medias, y un 26.7 % a aquellos con habilidades sociales bajas. En tanto, en el grupo con agresión física baja, el 10.7 % tenía habilidades sociales medias y el 5.3 %, habilidades sociales bajas.

Estos resultados permitieron inferir que la mayoría de los estudiantes que presentaron niveles medios de habilidades sociales también manifestaron niveles medios de agresión física, lo cual podría estar relacionado con un manejo parcialmente adecuado de habilidades de comunicación, asertividad y control de impulsos. No obstante, la presencia de agresión física en este grupo podría sugerir déficits específicos en dimensiones como la autorregulación emocional, la resolución pacífica de conflictos o la empatía cognitiva, elementos clave dentro del repertorio de habilidades sociales.

La ausencia de estudiantes con niveles altos de agresión física puede interpretarse como un indicador positivo del entorno educativo y de la contención psicosocial existente, aunque la presencia de una mayoría en niveles medios de agresión sugiere la necesidad de intervenciones preventivas. Asimismo, la inexistencia de estudiantes con habilidades sociales altas podría denotar una brecha en el desarrollo óptimo de dichas competencias, lo cual limitaría la capacidad de los adolescentes para gestionar de forma efectiva sus emociones y conductas en contextos de interacción social.

Desde el enfoque de la teoría del aprendizaje social, se plantea que las conductas agresivas pueden surgir como resultado de la observación y asimilación de patrones de comportamiento provenientes del entorno cercano, como la familia, la escuela o la comunidad. En este marco teórico, las habilidades sociales se entienden como mecanismos fundamentales para modular y contener respuestas agresivas, particularmente aquellas de carácter físico. Por

ello, fomentar el desarrollo de estas competencias interpersonales en adolescentes constituye una medida preventiva estratégica frente a la problemática de la violencia en contextos escolares. Este tipo de formación contribuye no solo a mejorar la convivencia y el respeto mutuo entre los estudiantes, sino también a reducir la incidencia de conflictos y comportamientos disruptivos. Así, el fortalecimiento de la comunicación asertiva, la empatía y la autorregulación emocional se convierte en un componente clave en las intervenciones psicoeducativas dirigidas a disminuir la agresividad en la etapa escolar.

#### ***4.1.4 Resultados de la relación entre habilidades sociales y la dimensión ira en estudiantes***

##### **Prueba de hipótesis general**

H0: No existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la ira en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

H1: Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la ira en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

Para este análisis, se estableció un nivel de significancia del 5% ( $\alpha = 0.05$ ). En ese marco, si el valor p resultante de la prueba estadística es mayor a 0.05, se acepta la hipótesis nula. Por el contrario, si el valor p es menor o igual a 0.05, se acepta la hipótesis alternativa.

**Tabla 8**

*Resultado de correlación según Spearman para las variables, habilidades sociales y la dimensión ira*

		<b>Correlaciones</b>	
		Habilidades sociales	Ira
Habilidades sociales	Correlación de Rho de Spearman	1,000	-,217
	Sig. (bilateral)	.	,041
	N	75	75
Ira	Correlación de Rho de Spearman	-,217	1,000
	Sig. (bilateral)	,041	.
	N	75	75

*Nota.* Esta tabla muestra el resultado de correlación según Rho de Spearman de las variables, habilidades sociales y la dimensión ira en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto, 2025.

Los datos reportados en la Tabla 8 permitieron identificar una asociación inversa entre las variables habilidades sociales y manifestaciones de ira en una población de 75 estudiantes del quinto año de educación secundaria. Específicamente, el análisis estadístico mediante el coeficiente de correlación de Spearman arrojó un valor de  $r = -0.217$ , lo que evidenció una relación negativa débil entre ambas variables. Este resultado indicó que, conforme los estudiantes exhibieron mayores niveles de desarrollo en sus habilidades sociales, tendieron a reportar niveles inferiores de ira. Asimismo, el valor de significancia bilateral fue  $p = 0.041$ ,

situándose por debajo del umbral convencional de significancia estadística ( $\alpha = 0.05$ ), lo que validó la existencia de una relación significativa desde el punto de vista estadístico.

Este hallazgo resulta coherente con los postulados teóricos que afirman que las habilidades sociales cumplen una función reguladora en la expresión emocional, particularmente en lo que respecta a reacciones impulsivas como la ira. Esta última se define como una emoción básica que surge en contextos de amenaza o frustración, y que puede dar lugar a comportamientos agresivos si no se regula adecuadamente. En consecuencia, el dominio de competencias como la empatía, la comunicación asertiva y la autorregulación emocional podría facilitar la contención de respuestas iracundas en situaciones de conflicto.

En este marco, la relación inversa observada entre las variables sugiere que los adolescentes que poseen un repertorio más consolidado de habilidades sociales presentan una mayor capacidad para manejar situaciones tensas o estresantes sin recurrir a expresiones emocionales desadaptativas como la ira. Aunque la fuerza de la asociación fue baja, su significancia resulta relevante al considerar las implicancias educativas y psicoemocionales en el contexto escolar.

Cabe destacar que el periodo adolescente se caracteriza por una mayor sensibilidad emocional y una búsqueda activa de autonomía, factores que pueden incrementar la probabilidad de respuestas emocionales intensas. Por ello, el fortalecimiento de las habilidades sociales desde una perspectiva formativa cobra especial importancia, al actuar como un factor protector ante conductas reactivas o agresivas. Este resultado respalda la necesidad de implementar estrategias psicoeducativas dirigidas al desarrollo socioemocional de los estudiantes, como medio para fomentar la convivencia escolar, reducir los conflictos interpersonales y prevenir episodios de violencia impulsiva.

Sin embargo, dado que la fuerza de la correlación fue baja, se infiere que la ira no depende exclusivamente de las habilidades sociales, sino que también podría estar influenciada

por otras variables, tales como los estilos parentales, las experiencias de socialización, la autoestima, o incluso componentes neurobiológicos como la baja tolerancia a la frustración.

Desde el modelo cognitivo-conductual, estos resultados resaltaron la necesidad de fortalecer no solo las habilidades sociales en contextos escolares, sino también las estrategias de autorregulación emocional y reestructuración cognitiva, con el propósito de prevenir la aparición de respuestas agresivas asociadas a la ira mal gestionada. El desarrollo de intervenciones psicoeducativas con enfoque integral podría ser una medida eficaz para reducir las conductas agresivas y mejorar la convivencia escolar.

**Tabla 9**

*Habilidades sociales y la ira en los estudiantes*

<b>Habilidades Sociales</b>	<b>Ira</b>						<b>Total</b>	
	<b>Baja</b>		<b>Media</b>		<b>Alta</b>		<b>Fi</b>	<b>%</b>
	<b>fi</b>	<b>%</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>		
<b>Baja</b>	0	0.0	22	29.3	2	2.7	<b>24</b>	<b>32.0</b>
<b>Media</b>	4	5.3	46	61.3	1	1.3	<b>51</b>	<b>68.0</b>
<b>Alta</b>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	<b>0</b>	<b>0.0</b>
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>5.3</b>	<b>68</b>	<b>90.7</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>75</b>	<b>100.0</b>

*Nota.* Esta tabla muestra los resultados descriptivos porcentuales de las habilidades sociales y la dimensión ira en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto, 2025.

La información expuesta en la Tabla 9 permitió observar la distribución de los niveles de ira en una muestra compuesta por 75 estudiantes. De ellos, una amplia mayoría equivalente al 90.7 % (n=68) manifestó una intensidad moderada en esta dimensión emocional. En contraste, un pequeño grupo, correspondiente al 5.3 % (n=4), presentó niveles bajos de ira,

mientras que solo un reducido porcentaje del 4 % (n=3) evidenció un nivel elevado de dicha respuesta afectiva. Estos datos sugieren que, en términos generales, la mayoría de los adolescentes evaluados se ubican en un rango medio en cuanto a la expresión de la ira, lo cual podría estar vinculado a factores propios de la etapa evolutiva, el contexto escolar o las habilidades personales de regulación emocional.

Al analizar estos niveles en función del grado de habilidades sociales, se observó que, entre los estudiantes con habilidades sociales bajas, el 29.3 % (n=22) presentó un nivel medio de ira, mientras que el 2.7 % (n=2) se ubicó en el nivel alto. En contraste, los estudiantes con habilidades sociales medias representaron la mayor proporción del total (68 %), de los cuales el 61.3 % (n=46) mostró niveles medios de ira, el 5.3 % (n=4) presentó un nivel bajo, y únicamente el 1.3 % (n=1) alcanzó un nivel alto. No se registraron casos de habilidades sociales altas en la muestra, lo cual limita el análisis respecto a este grupo.

Los resultados permiten inferir que la mayoría de los estudiantes, independientemente de su nivel de habilidades sociales, tendía a manifestar respuestas moderadas de ira, lo cual podría estar relacionado con la etapa del desarrollo adolescente, caracterizada por una mayor reactividad emocional, búsqueda de identidad y frecuentes tensiones interpersonales.

Asimismo, los estudiantes con habilidades sociales limitadas mostraron una proporción ligeramente mayor en los niveles altos de ira. Este hallazgo fue congruente con lo planteado por Goldstein, quien indicó que la deficiencia en habilidades sociales puede dificultar la gestión emocional y favorecer respuestas impulsivas o reactivas ante situaciones de frustración o conflicto.

Desde el modelo cognitivo-conductual, se puede interpretar que los estudiantes con menor competencia social carecieron de estrategias adaptativas de afrontamiento, lo que los llevó a manifestar conductas emocionales intensas como la ira, en lugar de expresar su malestar a través de mecanismos más autorregulados, como la asertividad o la resolución de problemas.

A partir de los hallazgos obtenidos, se evidenció la importancia de implementar estrategias psicoeducativas dirigidas a promover el desarrollo de las habilidades sociales y la capacidad de autorregulación emocional en entornos escolares. Estas acciones pueden desempeñar un papel clave en la prevención y disminución de comportamientos agresivos, tanto de carácter externalizado (como la agresión física o verbal), como de tipo internalizado (como el aislamiento o la ira contenida). Al mismo tiempo, dichas intervenciones contribuirían significativamente a mejorar las dinámicas relacionales entre los estudiantes, favoreciendo una convivencia armónica dentro del aula. En este contexto, resulta fundamental que las instituciones educativas prioricen la formación emocional como parte del currículo formativo, especialmente durante la adolescencia, etapa caracterizada por una alta sensibilidad emocional y por la necesidad de adquirir competencias interpersonales sólidas.

#### ***4.1.5 Resultados de la relación entre habilidades sociales y la dimensión hostilidad en estudiantes***

##### **Prueba de hipótesis general**

H0: No existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la hostilidad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

H1: Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la hostilidad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.

Para este análisis, se estableció un nivel de significancia del 5 % ( $\alpha = 0.05$ ). En ese marco, si el valor p resultante de la prueba estadística es mayor a 0.05, se acepta la hipótesis nula. Por el contrario, si el valor p es menor o igual a 0.05, se acepta la hipótesis alternativa.

**Tabla 10**

*Resultado de correlación según Spearman para las variables, habilidades sociales y la dimensión hostilidad*

		<b>Correlaciones</b>	
		Habilidades sociales	Hostilidad
Habilidades sociales	Correlación de Rho de Spearman	1,000	-,010
	Sig. (bilateral)	.	,001
	N	75	75
Hostilidad	Correlación de Rho de Spearman	-,010	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.
	N	75	75

*Nota.* Esta tabla muestra el resultado de correlación según Rho de Spearman de las variables, habilidades sociales y la dimensión hostilidad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto, 2025.

Los datos presentados en la Tabla 10 permitieron identificar un coeficiente de correlación de Spearman de  $r = -0.010$  entre las variables habilidades sociales y hostilidad, en una muestra conformada por 75 estudiantes del quinto grado de secundaria. Este valor evidenció una relación inversa extremadamente tenue entre ambas variables, lo que sugiere que un mayor nivel de habilidades sociales podría estar asociado con una ligera disminución de la hostilidad, aunque dicha relación fue prácticamente inexistente en términos prácticos.

A pesar de la escasa fuerza de la correlación, el análisis arrojó un nivel de significancia bilateral de  $p = 0.001$ , inferior al umbral estadístico convencional ( $\alpha = 0.05$ ). Este resultado

permitió rechazar la hipótesis nula (que asumía la inexistencia de relación entre las variables) y aceptar la hipótesis alternativa, concluyéndose que existió una asociación estadísticamente significativa entre las habilidades sociales y la dimensión de hostilidad en el grupo de estudiantes evaluado.

Estos hallazgos permiten considerar que, aunque la magnitud del vínculo fue mínima, el desarrollo de habilidades sociales podría estar relacionado con una ligera atenuación de actitudes hostiles. Esto refuerza la necesidad de seguir explorando factores contextuales o personales que influyen en la hostilidad juvenil, e impulsa la implementación de programas que fomenten la empatía, la comunicación respetuosa y la gestión emocional como parte integral del currículo escolar.

Estos hallazgos indicaron que, aunque se detectó significancia estadística, la magnitud de la asociación fue insuficiente para ser clínicamente relevante. Es decir, en términos prácticos, el nivel de desarrollo de habilidades sociales no constituyó un factor determinante para explicar las manifestaciones hostiles en esta población adolescente.

La hostilidad, entendida como una disposición cognitiva y afectiva de rechazo, desconfianza o resentimiento hacia los demás, puede estar influenciada por múltiples variables contextuales, emocionales y sociales, más allá de las habilidades sociales. Por ejemplo, factores como vivencias familiares conflictivas, experiencias de rechazo social, percepción de injusticia o frustración acumulada, podrían explicar con mayor contundencia la emergencia de actitudes hostiles en la adolescencia.

Asimismo, el escaso desarrollo de habilidades sociales no garantizó automáticamente niveles elevados de hostilidad, lo cual sugiere que las manifestaciones hostiles podrían no responder a una carencia de competencia social per se, sino a procesos más profundos de índole emocional o actitudinal, como la regulación afectiva disfuncional, el pensamiento rumiativo negativo o los sesgos de atribución hostil.

Desde la teoría de la inteligencia emocional y la autorregulación conductual, se sostiene que las habilidades sociales favorecen la resolución de conflictos, la empatía y la comunicación asertiva; sin embargo, en este estudio, la evidencia empírica no permitió establecer una conexión funcional sólida con la dimensión hostilidad. En consecuencia, se recomendó profundizar futuras investigaciones considerando otras variables mediadoras o moderadoras que expliquen con mayor claridad esta dimensión de la agresividad.

**Tabla 11**

*Habilidades sociales y la hostilidad en los estudiantes.*

	Hostilidad						Total	
	Baja		Media		Alta		Fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
<b>Habilidades Sociales</b>								
<b>Baja</b>	4	5.3	18	24.0	2	2.7	<b>24</b>	<b>32.0</b>
<b>Media</b>	6	8.0	44	58.7	1	1.3	<b>51</b>	<b>68.0</b>
<b>Alta</b>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	<b>0</b>	<b>0.0</b>
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>13.3</b>	<b>62</b>	<b>82.7</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>75</b>	<b>100.0</b>

*Nota.* Esta tabla muestra los resultados descriptivos porcentuales de las habilidades sociales y la dimensión hostilidad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto, 2025.

La información descriptiva expuesta en la Tabla 11 mostró que una mayoría del 82.7 % de los estudiantes evaluados presentó un nivel intermedio de hostilidad, mientras que un 13.3 % manifestó un nivel bajo y únicamente un 4 % alcanzó un nivel alto en esta dimensión afectiva. Al examinar la distribución de los niveles de hostilidad en relación con las habilidades sociales, se identificó que, dentro del grupo con hostilidad media, el 24 % presentaba un nivel bajo de habilidades sociales, mientras que el 58.7 % se ubicaba en el nivel medio de dicha competencia.

En cuanto a los estudiantes con niveles bajos de hostilidad, se observó que el 5.3 % poseía habilidades sociales en un nivel bajo, mientras que el 8 % contaba con un nivel medio. Por otro lado, entre los estudiantes que reportaron altos niveles de hostilidad, se identificó que el 2.7 % tenía habilidades sociales en un nivel bajo y el 1.3 % en un nivel medio.

Estos hallazgos permitieron establecer una tendencia general: los niveles de hostilidad más altos estuvieron frecuentemente asociados con un repertorio limitado de habilidades sociales, mientras que niveles más bajos de hostilidad se relacionaron con un mayor desarrollo de competencias sociales, lo cual refuerza la importancia de fortalecer estas habilidades en el entorno escolar.

Estos resultados permitieron inferir que la mayoría de los estudiantes con niveles medios de hostilidad también exhibieron niveles medios de habilidades sociales, lo cual sugiere una relación no lineal entre ambas variables. A pesar de que teóricamente se esperaría una disminución de conductas hostiles en sujetos con competencias sociales más desarrolladas, en esta muestra se evidenció que la presencia de habilidades sociales medias no garantizó una reducción sustancial de la hostilidad.

La hostilidad se describe como una disposición estable caracterizada por sospechas constantes, actitudes cínicas o sentimientos persistentes de rencor hacia otras personas, frecuentemente vinculada a interpretaciones negativas respecto a sus intenciones. En contraste, las habilidades sociales comprenden un conjunto de competencias que permiten relacionarse de forma eficaz y ajustada a distintos contextos interpersonales. Estas habilidades incluyen, entre otras, la capacidad de comprender y compartir las emociones ajenas (empatía), mantener una escucha activa durante las interacciones, y ejercer un control adecuado de las propias emociones. Dichas competencias son fundamentales para una convivencia saludable y para la prevención de conflictos en los entornos sociales donde se desenvuelven los individuos, especialmente durante la adolescencia.

La coexistencia de niveles medios de ambas variables podría reflejar dificultades en la implementación práctica de las habilidades sociales adquiridas o una regulación emocional aún inmadura, características típicas del desarrollo socioemocional en la adolescencia. Es posible que los estudiantes se encuentren en un proceso de transición, donde poseen conocimientos sobre comportamientos socialmente aceptables, pero no logran aplicarlos de manera consistente ante situaciones percibidas como amenazantes o frustrantes.

Asimismo, factores contextuales como el clima escolar, el estilo de disciplina docente, la estructura familiar o la exposición a violencia verbal o simbólica pueden modular la expresión de hostilidad, incluso en adolescentes con habilidades sociales moderadamente desarrolladas.

En consecuencia, se recomienda que los programas de intervención no se limiten al fortalecimiento de habilidades sociales de manera técnica, sino que incorporen componentes de regulación emocional, manejo del enojo y reestructuración cognitiva, con el fin de reducir las actitudes hostiles y promover vínculos interpersonales más saludables.

#### ***4.1.6 Discusión de resultados***

El procesamiento estadístico llevado a cabo en esta investigación, centrada en explorar la relación entre las habilidades sociales y las conductas agresivas en estudiantes del quinto año de secundaria de una institución pública ubicada en Loreto, permitió obtener resultados concretos que se contrastaron con antecedentes provenientes de la literatura científica.

En primer lugar, se identificó una correlación negativa extremadamente débil entre las habilidades sociales y la agresividad global ( $Rho = -0.027$ ;  $p = 0.000$ ). Este resultado mostró una coincidencia parcial con los hallazgos reportados por Mulaosmanović et al. (2023), quienes también evidenciaron una relación inversa significativa entre estas variables, aunque con una intensidad algo superior ( $r = -0.176$ ;  $p = 0.000$ ). Ambos estudios coincidieron en que un mayor

desarrollo de habilidades sociales tiende a asociarse con niveles reducidos de agresividad; sin embargo, en el presente estudio, la fuerza del vínculo fue notablemente más baja.

Este contraste sugiere la posible influencia de variables no contempladas en el presente análisis, tales como las dinámicas familiares, los estilos de socialización en el hogar, la influencia del entorno escolar, o incluso características individuales de la personalidad. Estos factores podrían estar modulando la relación entre las habilidades sociales y la expresión de comportamientos agresivos, lo que resalta la necesidad de abordar el fenómeno desde un enfoque multidimensional y contextualizado que reconozca la complejidad del comportamiento adolescente y su interacción con variables psicosociales diversas.

En cuanto a la dimensión específica de agresión física, los resultados del estudio actual ( $Rho = -.158, p = .002$ ) se alinearon parcialmente con la investigación de Clavijo et al. (2021) realizada en adolescentes de Putumayo, Colombia, quienes hallaron una correlación negativa alta ( $r = -0.643, p < 0.05$ ). Aunque la dirección de la relación fue congruente, la intensidad fue notablemente menor en el contexto de Loreto. Esta diferencia podría deberse a características particulares del entorno sociocultural, o bien al impacto diferencial que ciertas habilidades sociales específicas tienen en distintas comunidades educativas.

Respecto a la dimensión agresión verbal, los resultados ( $Rho = .012, p = .001$ ) contrastaron significativamente con los hallazgos de Farida et al. (2022) en Indonesia, quienes reportaron una correlación negativa y considerablemente más fuerte ( $R = -0.604; p = 0.000$ ). Este contraste significativo indicó que, en el contexto amazónico estudiado, ciertas competencias comunicativas podrían estar siendo empleadas de forma inapropiada o mal adaptativa por parte de los estudiantes, manifestándose a través de conductas verbales agresivas sutiles o socialmente aceptadas como la ironía o el sarcasmo.

En la dimensión emocional relacionada con la ira, el coeficiente obtenido ( $Rho = -.217, p = .041$ ) fue coherente, aunque menos intenso, con el estudio internacional de Mulaosmanović

et al. (2023), quienes también destacaron la importancia de la empatía y el autocontrol en la reducción de respuestas emocionales agresivas. La correspondencia entre ambas investigaciones confirmó la relevancia teórica del desarrollo de habilidades sociales como elementos clave para la autorregulación emocional, específicamente en adolescentes.

En la dimensión hostilidad, la correlación negativa extremadamente débil encontrada ( $Rho = -.010$ ,  $p = .001$ ) también fue congruente en dirección, aunque no en magnitud, con los resultados presentados por Clavijo et al. (2021). Mientras que estos últimos destacaron una correlación moderada, en Loreto la hostilidad mostró ser menos sensible al desarrollo de habilidades sociales. Este hallazgo podría reflejar que, en la población estudiada, la hostilidad dependió en mayor grado de aspectos afectivos y cognitivos internos más profundos o de experiencias subjetivas negativas respecto a las relaciones interpersonales.

Desde el punto de vista descriptivo, la prevalencia mayoritaria de niveles medios tanto en habilidades sociales como en agresividad coincidió parcialmente con los antecedentes revisados, que generalmente reportaron déficits importantes en el desarrollo socioemocional. Sin embargo, destacó la ausencia total de estudiantes con niveles altos de habilidades sociales, reflejando la necesidad crítica de implementar programas específicos y ajustados a las necesidades del contexto local.

El presente estudio identificó una correlación negativa muy débil entre las habilidades sociales y la agresividad general ( $Rho = -0.027$ ;  $p = 0.000$ ), lo cual difirió sustancialmente de lo señalado por Hurtado (2023), quien halló una asociación inversa de magnitud moderada ( $Rho = -0.419$ ;  $p < 0.05$ ) en estudiantes de nivel secundario del distrito de Chilca. Esta discrepancia en los resultados sugiere que, en el caso específico de Loreto, a pesar de haberse alcanzado significancia estadística, la influencia de las habilidades sociales sobre la disminución de conductas agresivas generales fue prácticamente nula. Tal diferencia podría estar asociada a características culturales, sociales o ambientales propias de la región

amazónica, que pueden incidir en la forma en que los adolescentes expresan y regulan su comportamiento. Por ello, se resalta la importancia de considerar los factores contextuales al analizar fenómenos psicoeducativos en poblaciones con realidades socioculturales diversas.

Del mismo modo, el estudio realizado por Pimentel y Ramos (2022) en Chíncha presentó una correlación inversa débil pero superior ( $r = -.312$ ;  $p = 0.000$ ), estableciendo que menores habilidades sociales incrementan la agresividad. Esta tendencia también se observó, aunque con menor intensidad, en el presente estudio. Sin embargo, la diferencia en la magnitud de la correlación podría atribuirse a características distintivas del entorno sociocultural de Loreto, que podrían estar modulando de manera distinta la relación entre estas variables.

El estudio desarrollado por Velasco (2021) en la región Lambayeque reportó una correlación inversa considerablemente alta ( $r = -0.771$ ) entre las habilidades sociales y la agresividad, en contraste con el hallazgo de la presente investigación realizada en Loreto, donde se identificó una correlación negativa muy débil ( $Rho = -0.027$ ). Esta marcada diferencia en los resultados sugiere la posible existencia de variaciones regionales en cuanto a las formas de interacción social y manifestación de conductas agresivas en contextos escolares. Factores propios del entorno, como la dinámica relacional en el aula, el tipo de estructura familiar predominante o incluso las prácticas culturales propias de la Amazonía, podrían estar influyendo de manera diferenciada en el desarrollo de habilidades psicosociales y en la expresión de comportamientos agresivos. Por tanto, resulta necesario considerar las particularidades socioculturales de cada región al interpretar la relación entre estas variables en poblaciones adolescentes.

Por otro lado, los hallazgos de Quispe (2021) en un colegio de Breña, Lima, mostraron una correlación inversa débil ( $r = -.337$ ;  $p < 0.05$ ) similar en tendencia, aunque mayor en magnitud a la encontrada en Loreto. Este resultado también sugiere que, aunque las habilidades sociales tienen un papel protector frente a la agresividad en contextos urbanos como Lima, esta

relación podría ser menos relevante en contextos rurales o semiurbanos amazónicos, donde otras variables como el entorno comunitario o el acceso limitado a programas de intervención psicoeducativa podrían estar interviniendo.

En contraste con el estudio de Benito y Palomino (2021), realizado en Churcampa, donde se encontró una correlación negativa baja pero significativa ( $Rho = -0.195$ ;  $p = .049$ ), se observó nuevamente una menor magnitud en la correlación de Loreto. Esto refuerza la hipótesis de que las características específicas del contexto amazónico podrían estar mitigando el rol protector tradicionalmente atribuido a las habilidades sociales en la literatura nacional.

A diferencia de los resultados obtenidos en el presente estudio, la investigación desarrollada por Llerena (2022) en los distritos de Iquitos y San Juan Bautista evidenció una correlación inversa de alta magnitud entre las habilidades sociales y la agresividad en adolescentes ( $Rho = -0.715$ ;  $p < .05$ ). Dicho hallazgo señala una fuerte asociación entre niveles elevados de agresividad y un desarrollo deficiente de competencias sociales. Esta divergencia puede explicarse por las particularidades contextuales de las muestras analizadas o por las diferencias metodológicas en los instrumentos aplicados para evaluar las variables.

En cuanto a la dimensión de agresión física, los hallazgos de esta investigación mostraron una correlación negativa de baja intensidad, pero estadísticamente significativa ( $Rho = -0.158$ ;  $p = .002$ ), lo cual coincide parcialmente con lo reportado por Ramírez (2018). Este autor encontró una alta incidencia de agresión física en estudiantes de secundaria de la región Loreto, la cual se vinculó con niveles reducidos de habilidades sociales. Ramírez resaltó que la carencia de competencias sociales apropiadas puede derivar en comportamientos disruptivos, dificultades para adaptarse al entorno educativo y en una mayor frecuencia de conflictos con sus pares y figuras de autoridad. A partir de ello, se propuso la implementación de programas psicoeducativos orientados al fortalecimiento del desarrollo socioemocional como una vía preventiva frente a la violencia escolar. Estos resultados respaldan la idea de que fomentar

habilidades como la empatía, el autocontrol y la comunicación asertiva es fundamental para mitigar comportamientos agresivos en el contexto educativo.

Respecto a la dimensión de agresión verbal, los resultados de esta investigación evidenciaron una asociación positiva extremadamente baja, aunque estadísticamente significativa ( $Rho = .012$ ;  $p = .001$ ). Esta relación sugiere que, en ciertos casos, ligeras mejoras en las habilidades sociales podrían coincidir con incrementos marginales en la expresión verbal agresiva, lo cual representa un hallazgo inusual. Tal resultado contrasta con el estudio de Velásquez (2020), quien, al investigar el acoso escolar en estudiantes del distrito de Balsapuerto, en Loreto, reportó una correlación negativa significativa ( $Rho = -0.398$ ;  $p = 0.017$ ) entre el desarrollo de habilidades sociales y la incidencia de comportamientos asociados al acoso, incluyendo la agresión verbal. La diferencia en los resultados podría deberse a la naturaleza del fenómeno abordado: mientras que Velásquez se centró en un contexto específico de acoso escolar con características grupales y de victimización, el presente estudio abordó la agresión verbal desde un enfoque más general, lo cual podría influir en la intensidad y dirección de la asociación observada.

En lo que respecta a la dimensión de ira, los análisis mostraron una correlación negativa débil pero significativa ( $Rho = -0.217$ ;  $p = .041$ ) con las habilidades sociales. Este hallazgo coincide con lo reportado por Ramírez (2018), quien argumentó que la falta de competencias sociales adecuadas puede provocar dificultades para manejar emociones intensas, generando episodios frecuentes de ira y actitudes oposicionales frente a las normas establecidas en el entorno escolar. De esta manera, los resultados obtenidos refuerzan la importancia de incluir componentes de regulación emocional en los programas de formación socioemocional dirigidos a adolescentes.

En cuanto a la hostilidad, el análisis estadístico arrojó una correlación inversa extremadamente baja, aunque significativa ( $Rho = -0.010$ ;  $p = .001$ ), entre esta variable y las

habilidades sociales. Este resultado guarda cierta similitud con los datos presentados por Llerena (2022), quien encontró una correlación inversa fuerte en su investigación sobre la relación entre hostilidad y habilidades sociales en estudiantes del nivel secundario. Sin embargo, la debilidad del vínculo hallado en el presente estudio sugiere que, si bien existe una relación estadísticamente comprobable, su impacto práctico o clínico resulta limitado. Por lo tanto, es posible que otras variables, como las experiencias familiares, los estilos de interacción social predominantes o el ambiente escolar, estén influyendo con mayor peso en la presencia de actitudes hostiles. Ante ello, se recomienda que futuras investigaciones incorporen dichos factores contextuales con el fin de obtener una comprensión más completa del fenómeno agresivo en la adolescencia.

En la muestra analizada se observó que la relación entre habilidades sociales y agresividad global fue inversa, pero de magnitud trivial, mientras que, por dimensiones, los coeficientes resultaron heterogéneos (relación negativa débil con la agresión física e ira, prácticamente nula con hostilidad e inusual, aunque mínima, con la agresión verbal). Este patrón se interpretó como evidencia de que la agresividad adolescente se explicó mejor por procesos multicausales y por la interacción entre repertorios personales y contingencias familiares y escolares, más que por el nivel aislado de habilidades sociales.

A la luz del aprendizaje social de Bandura, se había esperado una covariación negativa más consistente: mayores habilidades sociales debieron asociarse con guiones alternativos (negociación, petición de ayuda), modelos prosociales internalizados y autorrefuerzo de respuestas no coercitivas. Sin embargo, la pequeña magnitud del efecto global sugirió que, en el contexto evaluado, la agresividad se adquirió y mantuvo a través de modelado (observación de pares/adultos), refuerzos directos y vicarios (estatus, risa, atención del grupo) y autoexoneraciones cognitivas, procesos capaces de neutralizar el impacto protector de las

habilidades cuando el entorno premió (o no sancionó) la coerción verbal o física (Bandura, 1973; 1999).

El Modelo General de la Agresión aportó una explicación convergente: las entradas personales (impulsividad, sesgo de atribución hostil) y las situacionales (provocación, normas ambiguas del aula, presión de pares) modularon los estados internos (afecto, activación, cogniciones agresivas) y los procesos de decisión momento a momento (Anderson y Bushman, 2002). En aulas con claves provocativas frecuentes y reglas inconsistentes, los “guiones agresivos” se activaron con mayor facilidad, de modo que pequeñas diferencias en habilidades sociales no se tradujeron en cambios conductuales clínicamente relevantes.

Desde la ecología del desarrollo, se interpretó que el microsistema familiar (prácticas de crianza coercitivas o inconsistentes, bajo monitoreo parental, conflicto interparental) y el microsistema escolar (clima, consistencia normativa, modelado docente de comunicación, refuerzos de pares a la burla/ironía) moderaron la asociación habilidades-agresión (Bronfenbrenner, 1979). En dichos contextos, la observación repetida de la coerción eficaz y la obtención de ganancias sociales inmediatas (dominancia, pertenencia) sostuvieron la conducta agresiva aun cuando existía un repertorio básico de habilidades.

El análisis por dimensiones respaldó esta lectura. La agresión física guardó una relación negativa débil con las habilidades, en línea con la idea de que la disponibilidad de alternativas (demora de respuesta, negociación, búsqueda de apoyo) y el reforzamiento diferencial redujeron topografías motoras visibles y sancionables (Buss y Perry, 1992; Bandura, 1973).

La ira también disminuyó levemente a mayor repertorio social, coherente con la función reguladora de las habilidades emocionales y de la autoeficacia para manejar la activación fisiológica. En cambio, la hostilidad (componente cognitivo/rasgo), casi no covarió con las habilidades, lo que indicó la presencia de esquemas estables (sesgo de atribución hostil, rumiación) menos sensibles a intervenciones conductuales aisladas y más dependientes de

trabajo cognitivo específico. Finalmente, el microefecto positivo hallado en agresión verbal se interpretó como uso instrumental del lenguaje: en climas con normas permisivas respecto de la “chacota” y el sarcasmo, ciertas destrezas comunicativas pudieron emplearse para ganar estatus, recibiendo refuerzos sociales que contravinieron la expectativa teórica de descenso (Bandura, 1973).

En el plano familiar, la combinación de disciplina punitiva, bajo involucramiento y escaso diálogo habría limitado la práctica de solución de problemas y la autorregulación, aumentando la probabilidad de respuestas reactivas. En el plano escolar, la ambigüedad normativa, la aplicación desigual de consecuencias, el modelado adulto de confrontación y la recompensa grupal a la ironía y agresión verbal habrían convertido la coerción en una opción funcionalmente rentable para el estudiante, especialmente cuando percibió alta autoeficacia para “controlar” situaciones mediante dominancia verbal (Bandura, 1977).

A nivel metodológico, el diseño transversal, la posible restricción de rango (mayorías en niveles medios), la deseabilidad social del autorreporte y la heterogeneidad entre aulas pudieron subestimar la covariación verdadera. Por ello, se recomendó incorporar (a) modelos multinivel que separaran la varianza del estudiante y del aula, (b) diseños longitudinales para testear direccionalidad, (c) múltiples informantes (docentes, familias, pares), y (d) mediaciones/moderaciones teóricas (por ejemplo, ira como mediadora entre habilidades y agresión física, clima escolar y monitoreo parental como moderadores).

En conjunto, los resultados obtenidos coincidieron parcialmente con los antecedentes locales en enfatizar la importancia del desarrollo de habilidades sociales como un recurso valioso para reducir la agresividad escolar. Sin embargo, las diferencias observadas en la magnitud y dirección de algunas correlaciones señalaron la necesidad de profundizar en estudios adicionales que consideren variables mediadoras como las prácticas familiares, la influencia del grupo de pares y factores culturales específicos de la región amazónica de Loreto.

Estos aspectos deberían integrarse en futuras intervenciones educativas orientadas al fortalecimiento integral de las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Además, los resultados respaldaron parcialmente las bases teóricas: hubo señales protectoras (física, ira), pero los efectos globales fueron pequeños y contexto-dependientes. En consecuencia, las implicancias para la práctica incluyeron intervenciones multicomponente: (1) entrenamiento en habilidades sociales (asertividad, negociación, petición de ayuda) con práctica guiada y *feedback* de dominio para elevar autoeficacia; (2) módulo de regulación emocional (reconocimiento de señales de ira, respiración, demora de respuesta); (3) reestructuración cognitiva de sesgos hostiles y mecanismos de auto exoneración; (4) ingeniería de contingencias en aula (refuerzo diferencial y normas consistentes), modelado docente explícito y prácticas restaurativas; y (5) componente familiar (disciplina positiva, monitoreo, comunicación afectiva). La adaptación sociocultural al contexto amazónico se consideró esencial para maximizar pertinencia y adherencia.

#### **4.1.6.1 Limitaciones del estudio**

El presente estudio presentó algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados obtenidos. En primer lugar, el diseño no experimental de corte transversal impidió establecer relaciones de causalidad entre las habilidades sociales y la agresividad, limitándose únicamente a identificar asociaciones estadísticas en un momento específico del tiempo. En consecuencia, no fue posible determinar la direccionalidad de la relación ni evaluar cambios evolutivos en las variables analizadas.

En segundo lugar, el tamaño muestral, aunque suficiente para el análisis correlacional, fue relativamente reducido y estuvo circunscrito a una sola institución educativa pública. Esta condición pudo restringir la variabilidad de las puntuaciones (restricción de rango) y, por tanto, subestimar la magnitud real de las asociaciones entre las variables, especialmente en aquellas dimensiones donde se observaron coeficientes extremadamente débiles.

Asimismo, el uso exclusivo de instrumentos de autorreporte pudo haber introducido sesgos de deseabilidad social o de percepción subjetiva, particularmente en conductas socialmente sancionadas como la agresividad. A pesar de las garantías de anonimato y confidencialidad, es posible que algunos estudiantes hayan minimizado o normalizado ciertas conductas agresivas, afectando la precisión de las mediciones.

Finalmente, la especificidad del contexto local amazónico, caracterizado por dinámicas socioculturales propias, limitaciones en la oferta de apoyo psicoeducativo y particularidades en las prácticas familiares y escolares, restringe la generalización de los resultados a otras regiones del país. Si bien este enfoque contextual constituye una fortaleza en términos de pertinencia, también delimita el alcance externo de los hallazgos.

#### **4.1.6.2 Recomendaciones para futuras investigaciones**

A partir de los hallazgos y limitaciones identificadas, se recomienda que futuras investigaciones adopten diseños longitudinales, los cuales permitan analizar la evolución de las habilidades sociales y la agresividad a lo largo del tiempo, así como explorar relaciones de causalidad y efectos acumulativos en la adolescencia.

Del mismo modo, se sugiere ampliar el tamaño y diversidad de la muestra, incorporando estudiantes de distintas instituciones educativas, zonas rurales y urbanas de la Amazonía, así como comparaciones interregionales, con el fin de fortalecer la validez externa de los resultados y examinar posibles diferencias culturales o contextuales.

Resulta pertinente que investigaciones posteriores integren modelos multivariados y multinivel, que permitan analizar el rol mediador o moderador de variables como el clima escolar, las prácticas de crianza, el monitoreo parental, la influencia del grupo de pares y la regulación emocional, aspectos que podrían explicar la baja magnitud de las correlaciones observadas en el presente estudio.

Asimismo, se recomienda complementar los autorreportes con múltiples fuentes de información, tales como evaluaciones docentes, reportes familiares u observaciones sistemáticas en el aula, a fin de obtener una comprensión más integral y ecológicamente válida del comportamiento agresivo y de las competencias sociales.

Finalmente, se sugiere orientar futuras investigaciones hacia la evaluación de programas de intervención psicoeducativa, especialmente aquellos adaptados al contexto amazónico, que integren entrenamiento en habilidades sociales, regulación emocional y prácticas restaurativas, evaluando su efectividad mediante diseños cuasi experimentales o experimentales. Ello contribuirá a generar evidencia aplicada para la prevención de la agresividad y la promoción de la convivencia escolar en contextos socioculturales diversos.

## Conclusiones

1. En relación con el objetivo general de la investigación, se identificó una vinculación estadísticamente significativa, aunque muy débil y de carácter negativo, entre el nivel de desarrollo de las habilidades sociales y la manifestación de conductas agresivas en estudiantes del quinto año de secundaria pertenecientes a una institución educativa pública en la región de Loreto, durante el año 2025. El coeficiente de correlación de Spearman ( $Rho = -0.027$ ;  $p = 0.000$ ) permitió inferir que, si bien un incremento en las habilidades sociales se asoció con una ligera disminución de la agresividad, la fuerza de esta relación fue tan mínima que no alcanza una relevancia sustancial en términos prácticos ni clínicos. Este resultado sugiere que futuras investigaciones deben incorporar variables adicionales (tanto del entorno como de índole psicológica), que permitan comprender con mayor profundidad el fenómeno de la agresividad adolescente y la función específica de las habilidades sociales en su modulación.
2. Respecto al primer objetivo específico, se estableció una relación positiva, de muy baja intensidad, pero estadísticamente significativa, entre las habilidades sociales y la agresión verbal ( $Rho = 0.012$ ;  $p = 0.001$ ). Este hallazgo plantea la posibilidad de que ciertos adolescentes, al contar con competencias sociales en desarrollo, recurran ocasionalmente al uso de estrategias comunicativas inadecuadas (como el sarcasmo o las expresiones irónicas), en contextos de conflicto, lo cual requiere una atención pedagógica focalizada.
3. En cuanto a la conexión entre habilidades sociales y agresión física, se encontró una correlación negativa débil pero significativa ( $Rho = -0.158$ ;  $p = 0.002$ ). Desde una perspectiva psicológica, esto implica que los estudiantes con mayores competencias sociales tienden ligeramente a reducir comportamientos de tipo violento, lo cual, válida, aunque de forma parcial, los enfoques teóricos que destacan el papel de la empatía, la

asertividad y la capacidad de resolver conflictos en la prevención de la violencia física escolar.

4. En el análisis de la dimensión emocional de la ira, se evidenció una asociación inversa y estadísticamente significativa, aunque de baja magnitud ( $Rho = -0.217$ ;  $p = 0.041$ ). Los adolescentes con mejor repertorio de habilidades sociales manifestaron con menor frecuencia episodios de ira intensa. Este resultado refuerza los postulados de la psicología cognitivo-conductual, los cuales subrayan la importancia de entrenar la autorregulación emocional para gestionar adecuadamente las reacciones impulsivas.
5. Finalmente, respecto a la dimensión de la hostilidad, se observó una correlación negativa muy débil pero significativa ( $Rho = -0.010$ ;  $p = 0.001$ ). Este resultado sugiere que las habilidades sociales podrían ejercer una influencia marginal sobre la disminución de actitudes como la desconfianza o el resentimiento hacia los demás. Dado lo reducido del efecto observado, se plantea la necesidad de examinar otros elementos, como el entorno familiar, experiencias traumáticas o estilos cognitivos, que podrían incidir con mayor peso en el desarrollo de actitudes hostiles durante la adolescencia.

### Recomendaciones

1. Al investigador y a quienes revisen el presente estudio, se les recomienda considerar que la relación entre habilidades sociales y agresividad identificada fue estadísticamente significativa, pero de magnitud trivial, lo que refuerza la necesidad de intervenciones multicomponente y no exclusivamente centradas en el repertorio individual del estudiante. En este sentido, se sugiere implementar un programa de formación docente de ocho sesiones (90 minutos semanales), orientado al modelado prosocial, comunicación no violenta, refuerzo diferencial de conductas alternativas (DRA), economía de fichas, contratos conductuales y prácticas restaurativas, dado que la discusión evidenció el peso del clima de aula y del modelado adulto en la expresión de la agresividad.
2. Se recomienda a los investigadores interesados en la aplicación práctica de los resultados desarrollar módulos sistemáticos de entrenamiento en habilidades sociales dirigidos a estudiantes de quinto de secundaria, estructurados en doce sesiones (45 a 60 minutos), que integren asertividad, empatía, resolución no violenta de conflictos y cooperación. La evidencia discutida sugiere que estos componentes, cuando se trabajan con práctica guiada y tareas conductuales, pueden impactar con mayor claridad en dimensiones observables como la agresión física y la ira. Para futuras investigaciones de intervención, se sugiere instaurar protocolos específicos de autorregulación emocional que incluyan identificación de señales de activación (semáforo emocional), técnicas de respiración, pausa conductual (STOP), reetiquetado cognitivo y planes personales de afrontamiento. La discusión mostró que la ira presentó una relación negativa más consistente con las habilidades sociales, lo que convierte a esta dimensión en un objetivo prioritario de intervención preventiva.
3. A los investigadores que deseen profundizar en la dimensión cognitiva de la agresividad, particularmente la hostilidad, se recomienda implementar intervenciones focalizadas en grupos pequeños (8 a 10 estudiantes en riesgo), basadas en resolución de problemas sociales,

reatribución cognitiva y entrenamiento en toma de perspectiva. Los resultados evidenciaron que la hostilidad fue poco sensible al repertorio general de habilidades sociales, lo que sugiere la necesidad de abordajes más específicos y cognitivos.

4. Desde una perspectiva clínica y preventiva, se recomienda evaluar la pertinencia de ofrecer consejería cognitivo-conductual breve e individualizada a estudiantes con mayores niveles de agresividad, priorizando metas conductuales claras, autorregistros y exposición gradual a conflictos simulados con respuestas alternativas. Esta recomendación se deriva de la discusión, que señala la influencia de variables personales y familiares no controladas en el presente diseño. Para futuras investigaciones, se recomienda replicar el estudio en otros contextos amazónicos, rurales y urbanos, con el fin de contrastar la estabilidad o variabilidad de los coeficientes de correlación encontrados y fortalecer la validez externa de los resultados. La evidencia discutida sugiere que la relación entre habilidades sociales y agresividad es altamente dependiente del contexto sociocultural. Asimismo, se sugiere que investigaciones posteriores adopten diseños longitudinales, que permitan analizar la direccionalidad de la relación entre habilidades sociales y agresividad, superando la limitación inherente al diseño transversal del presente estudio y evaluando posibles efectos acumulativos o de cambio a lo largo del tiempo.
5. Se recomienda ampliar el modelo explicativo incorporando variables mediadoras y moderadoras, tales como clima escolar, estilos de crianza, monitoreo parental, influencia del grupo de pares y regulación emocional, así como el uso de modelos multinivel, que permitan separar la varianza atribuible al estudiante, al aula y a la institución educativa. Finalmente, se sugiere a futuros investigadores emplear múltiples informantes (docentes, familias y pares), además del autorreporte, con el propósito de reducir el sesgo de deseabilidad social y obtener una comprensión más integral del fenómeno agresivo en la adolescencia.

### Referencias bibliográficas

- AERA, APA, y NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC, United States: American Educational Research Association. [https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards\\_2014edition.pdf](https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf)
- Alomoto, P., y Ordóñez, M. (2021). *Teorías de las habilidades sociales en adolescentes* [Trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Central de Ecuador]. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/3165c548-8f26-496a-a4b9-2af91edd38ad/content>
- American Psychological Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5-TR* (5.<sup>a</sup> ed., texto revisado). Washington, DC, Estados Unidos: APA Publishing. <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Andreu, J. M., Peña, M. E., y Graña, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión (AQ). *Psicothema*, 14(2), 476–482. <https://www.psicothema.com/pdf/751.pdf>
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, Estados Unidos: Prentice-Hall. <https://archive.org/details/aggressionsocial0000band/page/n9/mode/2up>
- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En A. Bandura & E. Ribes (Eds.), *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 307–350). México, México: Trillas. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209.  
[https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3)
- Bandura, A. (1973/2015). *Aggression: A social learning analysis (e-book ed.)*. Washington, DC, United States: International Psychotherapy Institute.  
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2901678>  
<https://www.freepsychotherapybooks.org>
- Benito, R. M. B., y Palomino, G. P. (2021). *Agresividad y habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria en una institución educativa de la provincia de Churcampá, 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Ica.  
<https://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/20.500.14441/1238/1/Rudber%20Marco%20Benito%20Quillatupa.pdf>
- Boone, H. N., Jr., y Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert data. *Journal of Extension*, 50(2), 2TOT2. Clemson, SC, United States. <https://open.clemson.edu/joe/vol50/iss2/48/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA, Estados Unidos: Harvard University Press. [https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)
- Buss, A. H., y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452–459. <https://psycnet.apa.org/record/1993-00039-001>
- Caballo, V. (2007). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

[https://www.academia.edu/24963835/Vicente\\_E\\_Caballo\\_Manual\\_de\\_Evaluacion\\_y\\_Entrenamiento\\_de\\_Las\\_Habilidades\\_Sociales](https://www.academia.edu/24963835/Vicente_E_Caballo_Manual_de_Evaluacion_y_Entrenamiento_de_Las_Habilidades_Sociales)

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2023). *What is SEL?* Chicago, IL, USA: CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Clavijo, C. C., Atehortúa, J. L., Pardo, Y. V., Pantoja, S. A., y Campuzano, P. A. (2021). *Conductas agresivas y su relación con habilidades sociales*. Politécnico Grancolombiano.

<https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/6544/CONDUCTAS%20AGRESIVAS%20Y%20SU%20RELACION%20CON%20HABILIDADES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Estrada, E. G. (2019). Habilidades sociales y agresividad de los estudiantes del nivel secundaria (Social skills and aggressiveness of students of secondary level) [Artículo de investigación]. *SCIÉENDO – Revista de Investigación*, 22(4), 299–305. <http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2019.037>

Farida, I. A., Bakhtiar, A., y Chusniyah, T. (2022). Self-control as the predictor of 5th grade students' aggression. *Journal for the Child Development, Exceptionality and Education*, 3(1), 31–37. <https://jcdee.com/index.php/jcdee/article/view/10/7>

Fuentes, M. (2020). *Metodología de la investigación científica*. Medellín: Editorial Académica Española.

Gallardo, E. (2017). *Metodología de la Investigación: Manual Informativo*. Huancayo: Universidad Continental.

Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales: manual*. Madrid: TEA Ediciones. [https://www.hogrefe-tea.com/recursos/Ejemplos/EHS\\_Extracto-Manual-web.pdf](https://www.hogrefe-tea.com/recursos/Ejemplos/EHS_Extracto-Manual-web.pdf)

- Goldstein, A. (1978). *Escala de Evaluación de Habilidades Sociales*. New York. Obtenido de <https://www.studocu.com/ec/document/universidad-tecnica-de-ambato/psicologia/escala-de-evaluacion-de-habilidades-sociales-de-arnold-goldstein/67326732>
- Goldstein, A. (1989). *The prepare curriculum: Teaching prosocial competencies*. Research Press. <https://archive.org/details/preparecurriculu0000gold>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- Hurtado, P. (2023). *Agresividad y habilidades sociales en estudiantes del quinto año de secundaria de una institución educativa pública – Chilca, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio UPLA. [https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/7441/T037\\_46813315\\_T.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/7441/T037_46813315_T.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Llerena, J. A. (2022). *Relación entre la agresividad y las habilidades sociales en adolescentes entre 15 y 18 años, en zona rural y urbana de los distritos de Iquitos y San Juan Bautista – 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Científica del Perú]. Repositorio UCP. <https://repositorio.ucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9a46f2c5-e534-4354-9dab-77866826b72c/content>
- López, A., y Etxebarria, I. (2021). *Competencia emocional y relaciones interpersonales en la adolescencia*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- McDaniel, C., y Gates, R. (2005). *Marketing research* (5th ed.). John Wiley & Sons. [https://www.academia.edu/43101575/LIBRO\\_investigacion\\_de\\_mercados\\_10ed\\_McDaniel\\_and\\_2016\\_](https://www.academia.edu/43101575/LIBRO_investigacion_de_mercados_10ed_McDaniel_and_2016_)

- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022). *Perú: Tendencias en los resultados PISA 2000 - 2022*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/peru-tendencias-en-los-resultados-en-pisa-2000-2022/>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2023). *Informe Nacional de Convivencia Escolar 2022–2023*. Ministerio de Educación del Perú. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/11/EI-Per%C3%BA-en-SSES-2023-Informe-nacional-de-resultados.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2025). *SiSeVe*. Obtenido de <https://siseve.minedu.gob.pe/web/>
- Mulaosmanović, N., Macanović, N., y Smolović, V. (2023). Social skills and aggressive behavior of adolescents. *International Review*, (1-2), 33–39. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-9739/2023/2217-97392301033M.pdf>
- Obregón, G. M. (2023). Habilidades sociales y agresividad en estudiantes de secundaria durante el confinamiento. *Avances en Psicología*, 31(1), 1–16. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/2852/3168>
- Pimentel, C. D., y Ramos, K. S. (2022). *Habilidades sociales y agresividad en estudiantes del nivel secundaria de una I.E.P. Chíncha, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada San Juan Bautista]. Repositorio Universidad Privada San Juan Bautista. <https://repositorio.upsjb.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/d4606b08-08fb-4774-bd06-a6c32ed20862/content>
- Quispe, N. (2021). *Relación entre la Conducta Agresiva y las Habilidades Sociales en estudiantes de nivel secundario de un colegio de Breña* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Federico Villarreal].

<https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/4718/QUISPE%20RODRIGUEZ%20NANCY%20GLORIA%20-%20TITULO%20PROFESIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez, J. F. (2018). *Propuesta de programa de habilidades sociales para disminuir la agresividad de los alumnos del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Mariscal Óscar Raimundo Benavides Larrea” distrito de Iquitos, provincia de Maynas, región Loreto 2015* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio UNPRG.

<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6417>

Rivera, C. A. (2023). *Habilidades sociales y agresividad en adolescentes de un centro educativo privado del distrito de Ate, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Universidad Autónoma del Perú.

<https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/2385/Rivera%20Vargas%2c%20Cindy%20Alexandra.pdf?sequence=11&isAllowed=y>

Silva, J. (2022). Factores familiares y agresividad escolar en adolescentes de Loreto. *Revista de Psicología y Sociedad*, 16(2), 88-95.

Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4ª ed.). México: Limusa.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El\\_proceso\\_\\_de\\_la\\_investigaci\\_n\\_cient\\_fica\\_Mario\\_Tamayo.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso__de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf)

Toriz, A., Gómez, E., y Rodríguez, C. (2024). *Educación y equidad en América Latina: propuestas de la UNESCO para un contrato social renovado*. Editorial IESALC.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394376\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394376_spa)

UNESCO. (2024). *Replantear nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)

Universidad Continental. (2023). *Reglamento de Ética en la Investigación Científica*. Huancayo, Perú.

Velasco, C. (2021). *Habilidades Sociales y Conductas Agresivas en estudiantes de Secundaria de la IEP "Cristo Rey" de Motupe, Lambayeque*. Lima: Universidad Autónoma del Perú.

<https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1346/Velasco%20Falla%2c%20Cris%20Yanet.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Velásquez, E. (2020). *Acoso escolar y habilidades sociales en los estudiantes de V ciclo de educación primaria de la Institución Educativa Pública N° 62767 "Nuevo Sisa", distrito de Balsapuerto - Loreto, 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio UAP.

[https://repositorio.uap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12990/10812/Tesis\\_AcosoEscolar\\_HabilidadesSociales\\_Primaria\\_Inst.Edu.P%3%bablica62767\\_Nuevo%20Sisa\\_distrito.Balsapuerto.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12990/10812/Tesis_AcosoEscolar_HabilidadesSociales_Primaria_Inst.Edu.P%3%bablica62767_Nuevo%20Sisa_distrito.Balsapuerto.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vizcaíno, R., Romero, L., y Vargas, M. (2023). *Técnicas de muestreo aplicadas a la investigación educativa*. Fondo Editorial de la Universidad de Educación. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/7658/11619/>

## Anexos y apéndices

### Anexo 01: Matriz de consistencia

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES	INDICADORES	METODOLOGÍA
¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025?	Determinar la relación entre habilidades sociales y agresividad en estudiantes de 5° de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.	Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.	<b>VARIABLE 1</b> Habilidades sociales		<b>Métodos de la investigación</b> <b>Método general:</b> Método científico <b>Alcance de la investigación:</b> Correlacional <b>Tipo de investigación:</b> Básica <b>Diseño de la investigación:</b> No Experimental, Transversal  
			<b>DIMENSIONES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeras habilidades sociales</li> </ul>	- Formular preguntas - Dar las gracias - Hablar en público - Presentarse - Expresión de amor agrado y afecto - Defensa de los derechos propios - Pedir favores - Rechazar peticiones - Hacer cumplidos	
<b>PROBLEMA ESPECÍFICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y la dimensión agresión verbal en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025?</li> <li>• ¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y la dimensión agresión física en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025?</li> <li>• ¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y la dimensión ira en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025?</li> <li>• ¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y la dimensión hostilidad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar la relación entre habilidades sociales y la dimensión agresión verbal en estudiantes de 5° de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.</li> <li>• Determinar la relación entre habilidades sociales y la dimensión agresión física en estudiantes de 5° de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.</li> <li>• Determinar la relación entre habilidades sociales y la dimensión ira en estudiantes de 5° de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.</li> <li>• Determinar la relación entre habilidades sociales y la dimensión hostilidad en estudiantes de 5° de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la dimensión agresión verbal en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.</li> <li>• Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la dimensión agresión física en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.</li> <li>• Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la dimensión ira en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.</li> <li>• Existe una relación significativa entre las habilidades sociales y la dimensión hostilidad en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública, Loreto - 2025.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales avanzadas</li> <li>• Habilidades relacionadas con los sentimientos</li> <li>• Habilidades alternativas a la agresión</li> <li>• Habilidades para hacer frente al estrés</li> <li>• Habilidades de planificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer un Elogio - Disculparse - Pedir Ayuda - Participar - Dar Instrucciones - Seguir Instrucciones - Convencer a los demás</li> <li>- Conocer los sentimientos propios - Expresar Sentimientos - Comprender sentimientos de los demás - Enfrentarse con el enfado del otro - Resolver nuestros miedos - Auto Recompensarse</li> <li>- Pedir permiso. - Autocontrol - Compartir algo - Ayudar a otros. Negociar - No Entrar en Peleas - Evitar problema con otros</li> <li>- Formular/responder queja. - Resolver vergüenza. - Defender a un amigo - Persuasión, Respuesta a fracaso. - Responder a acusación. - Respuesta a Presión de grupo.</li> <li>- Tomar decisión. - Discernimiento. - Tener objetivos - Recoger información. - Priorizar problemas - Tomar iniciativa - Concentrarse en tareas - Determinar habilidades</li> </ul>	<p>Donde: M: Muestra. V1: Habilidades sociales. V2: Agresividad. r: Relación entre variables.</p> <p><b>Población:</b> estará constituida por un total de 75 estudiantes de 5° grado de educación secundaria de la Institución Educativa Pública Secundaria N.º 601014 “República del Perú”, perteneciente a la UGEL Ramón Castilla, en la región Loreto – Perú  <b>Muestra:</b> 75 estudiantes de 5° grado de educación secundaria de la Institución Educativa Pública Secundaria N.º 601014 “República del Perú”.  <b>Diseño Muestral:</b> Muestreo no probabilístico e intencional.  <b>Instrumento:</b>  - Lista de Chequeo de Habilidades Sociales  - Cuestionario de Agresividad (AQ)  <b>Técnicas de procesamiento de datos</b>  Se utilizarán las tablas de frecuencias y porcentajes, así como el uso de estadísticas descriptiva e inferencial.  <b>Análisis de datos</b>  EXCEL y el software estadístico SPSS, versión 22.</p>
			<b>VARIABLE 2</b> Agresividad		
			<b>DIMENSIONES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agresión física</li> </ul>	- Peleas – Golpes	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agresión verbal</li> <li>• Hostilidad</li> <li>• Ira</li> </ul>	- Discusiones - Insultos – Amenazas  - Sensación de desdicha e injusticia - Componente cognitivo - Componente emocional  - Irritación - Furia - Cólera	

## Anexo 02: Instrumentos.



Habilidades sociales y agresividad en estudiantes del 5° de secundaria de una institución educativa nacional, Loreto, 2025

### Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein

La Lista de Chequeo de Habilidades Sociales elaborada por Arnold P. Goldstein (1989) constituye un instrumento estandarizado diseñado para evaluar de forma objetiva el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en adolescentes y adultos jóvenes. Este instrumento se fundamenta en la teoría del aprendizaje social y en programas psicoeducativos que promueven la competencia interpersonal como estrategia para la prevención de conductas problemáticas, tales como la agresividad y la violencia escolar.

El instrumento está compuesto por 50 ítems distribuidos en seis dimensiones: (a) primeras habilidades sociales, (b) habilidades sociales avanzadas, (c) habilidades relacionadas con los sentimientos, (d) habilidades alternativas a la agresión, (e) habilidades para hacer frente al estrés, y (f) habilidades de planificación. Cada ítem describe una conducta social específica, la cual debe ser evaluada mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos, que valora la frecuencia con la que ejecuta dicha conducta:

1	2	3	4
Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	A menudo

Nº	ÍTEMS	CLAVES			
<b>Primeras habilidades sociales</b>					
1	¿Prestas atención a la persona que te está hablando y haces un esfuerzo por comprender lo que te está diciendo?	1	2	3	4
2	¿Inicias una conversación con otras personas y luego puedes mantenerla por un momento?	1	2	3	4
3	¿Hablas con otras personas sobre cosas que interesan a ambos?	1	2	3	4
4	¿Eliges la información que necesitas saber y se la pides a la persona adecuada?	1	2	3	4
5	¿Dices a los demás que tú estás agradecido(a) con ellos por algo que hicieron por ti?	1	2	3	4
6	¿Te esfuerzas por conocer nuevas personas por propia iniciativa?	1	2	3	4
7	¿Presentas a nuevas personas con otros(as)?	1	2	3	4
8	¿Dices a los demás lo que te gusta de ellos o de lo que hacen?	1	2	3	4
<b>Habilidades sociales avanzadas</b>					
9	¿Pides ayuda cuando la necesitas?	1	2	3	4
10	¿Te integras a un grupo para participar en una determinada actividad?	1	2	3	4
11	¿Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica?	1	2	3	4
12	¿Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente?	1	2	3	4
13	¿Pides disculpas a los demás cuando has hecho algo que sabes que está mal?	1	2	3	4
14	¿Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de otras personas?	1	2	3	4
<b>Habilidades relacionadas con los sentimientos</b>					
15	¿Intentas comprender y reconocer las emociones que experimentas?	1	2	3	4
16	¿Permites que los demás conozcan lo que sientes?	1	2	3	4
17	¿Intentas comprender lo que sienten los demás?	1	2	3	4
18	¿Intentas comprender el enfado de las otras personas?	1	2	3	4
19	¿Permites que los demás sepan que tú te interesas o te preocupas por ellos?	1	2	3	4
20	¿Cuándo sientes miedo, piensas por qué lo sientes, y luego intentas hacer algo para disminuirlo?	1	2	3	4
21	¿Te das a ti misma una recompensa después de hacer algo bien?	1	2	3	4
<b>Habilidades alternativas a la agresión</b>					
22	¿Sabes cuándo es necesario pedir permiso para hacer algo y luego se lo pides a la persona indicada?	1	2	3	4

23	¿Compartes tus cosas con los demás?	1	2	3	4
24	¿Ayudas a quien lo necesita?	1	2	3	4
25	Si tú y alguien están en desacuerdo sobre algo, ¿tratas de llegar a un acuerdo que satisfaga a ambos?	1	2	3	4
26	¿Controlas tu carácter de modo que no se te escapen las cosas de la mano?	1	2	3	4
27	¿Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu punto de vista?	1	2	3	4
28	¿Conservas el control cuando los demás te hacen bromas?	1	2	3	4
29	¿Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas?	1	2	3	4
30	¿Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte?	1	2	3	4
<b>Habilidades para hacer frente al estrés</b>					
31	¿Le dices a los demás de modo claro, pero no con enfado, cuando ellos han hecho algo que no te gusta?	1	2	3	4
32	¿Intentas escuchar a los demás y responder imparcialmente cuando ellos se quejan por ti?	1	2	3	4
33	¿Expresas un halago sincero a los demás por la forma en que han jugado?	1	2	3	4
34	¿Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido?	1	2	3	4
35	¿Determinas si te han dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en esa situación?	1	2	3	4
36	¿Manifiestas a los demás cuando sientes que una amiga no ha sido tratada de manera justa?	1	2	3	4
37	Si alguien está tratando de convencerte de algo, ¿piensas en la posición de esa persona y luego en la propia antes de decidir qué hacer?	1	2	3	4
38	¿Intentas comprender la razón por la cual has fracasado en una situación particular?	1	2	3	4
39	¿Reconoces y resuelves la confusión que te produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen y hacen otra?	1	2	3	4
40	¿Comprendes de qué y por qué has sido acusada(o) y luego piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que hizo la acusación?	1	2	3	4
41	¿Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista, antes de una conversación problemática?	1	2	3	4
42	¿Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta?	1	2	3	4
<b>Habilidades de planificación</b>					
43	¿Si te sientes aburrida(o), intentas encontrar algo interesante que hacer?	1	2	3	4
44	¿Si surge un problema, intentas determinar qué lo causó?	1	2	3	4
45	¿Tomas decisiones realistas sobre lo que te gustaría realizar antes de comenzar una tarea?	1	2	3	4
46	¿Determinas de manera realista qué tan bien podrías realizar antes de comenzar una tarea?	1	2	3	4
47	¿Determinas lo que necesitas saber y cómo conseguir la información?	1	2	3	4
48	¿Determinas de forma realista cuál de tus numerosos problemas es el más importante y cuál debería solucionarse primero?	1	2	3	4
49	¿Analizas entre varias posibilidades y luego eliges la que te hará sentir mejor?	1	2	3	4
50	¿Eres capaz de ignorar distracciones y solo prestar atención a lo que quieres hacer?	1	2	3	4

**Cuestionario de Agresividad (AQ)**
**Autores:** Arnold H. Bass y Mark Perry

**Procedencia:** Estados Unidos

**Año de publicación:** 1992

**Duración estimada de aplicación:** 15 minutos

**Tipo de aplicación:** Individual o grupal

**Tipo de escala:** Likert de 5 puntos

**Escala de respuesta:**

1	2	3	4	5
Completamente falso para mí	Bastante falso	Ni verdadero ni falso	Bastante verdadero	Completamente verdadero

No existen respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas. Procure responder a todas las frases. Recuerde responder con espontaneidad, sin pensar mucho. Puede empezar.

Tache el número que corresponda a su respuesta

Nº	DIMENSION	ÍTEMES	CLAVES
1	Agresión física	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona	1 2 3 4 5
2	Agresión verbal	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos	1 2 3 4 5
3	Ira	Me enojo rápidamente, pero se me pasa en seguida	1 2 3 4 5
4	Hostilidad	A veces soy bastante envidioso	1 2 3 4 5
5	Agresión física	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona	1 2 3 4 5
6	Agresión verbal	A menudo no estoy de acuerdo con la gente	1 2 3 4 5
7	Ira	Cuando estoy frustrado, muestro el enojo que tengo	1 2 3 4 5
8	Hostilidad	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente	1 2 3 4 5
9	Agresión física	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también	1 2 3 4 5
10	Agresión verbal	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos	1 2 3 4 5
11	Ira	Algunas veces me siento tan enojado como si estuviera a punto de estallar	1 2 3 4 5
12	Hostilidad	Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades	1 2 3 4 5
13	Agresión física	Suelo involucrarme en las peleas algo más de lo normal	1 2 3 4 5
14	Agresión verbal	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos	1 2 3 4 5
15	Ira (inversa)	Soy una persona apacible	1 2 3 4 5
16	Hostilidad	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	1 2 3 4 5
17	Agresión física	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago	1 2 3 4 5
18	Agresión verbal	Mis amigos dicen que discuto mucho	1 2 3 4 5
19	Ira	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva	1 2 3 4 5
20	Hostilidad	Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas	1 2 3 4 5
21	Agresión física	Hay gente que me provoca a tal punto que llegamos a pegarnos	1 2 3 4 5
22	Ira	Algunas veces pierdo el control sin razón	1 2 3 4 5
23	Hostilidad	Desconfío de desconocidos demasiado amigables	1 2 3 4 5
24	Agresión física (inversa)	No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona	1 2 3 4 5
25	Ira	Tengo dificultades para controlar mi genio	1 2 3 4 5
26	Hostilidad	Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas	1 2 3 4 5
27	Agresión verbal	He amenazado a gente que conozco	1 2 3 4 5
28	Hostilidad	Cuando la gente se muestra especialmente amable, me pregunto qué querrán	1 2 3 4 5
29	Ira	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas	1 2 3 4 5

## Anexo 03: Permiso para realizar trabajo de investigación.

## SOLICITA: PERMISO PARA REALIZAR TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

SEÑOR(A): Hag. Marcos Luis Hurtado Rojas.  
 Director(a) Hag. Marcos Luis Hurtado Rojas.  
 Institución Educativa Pública Secundaria N.º 601014 "República del Perú"  
 UGEL Ramón Castilla - Loreto

Yo, Juan Genes Noriega Ochoa, identificado con DNI N.º 44615327, tesista de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Continental, me dirijo a usted con el debido respeto para saludarlo cordialmente y, a la vez, solicitar la autorización institucional para realizar el trabajo de campo correspondiente a la tesis titulada: "Habilidades sociales y agresividad en estudiantes del 5º de secundaria de una institución educativa nacional, Loreto, 2025"

La presente investigación tiene como finalidad analizar la relación entre las habilidades sociales y las manifestaciones de agresividad en adolescentes de quinto grado de secundaria. Para el cumplimiento de los objetivos propuestos, se prevé la aplicación de dos instrumentos psicológicos validados: la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (1989) y el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (1992). Ambos serán administrados de manera grupal y anónima a los estudiantes participantes, con una duración estimada de 30 minutos en total.

Se garantiza que todo el proceso de recolección de datos se realizará respetando los principios éticos de la investigación: confidencialidad, anonimato, voluntariedad y uso exclusivo de la información con fines académicos. Asimismo, se solicitará previamente el consentimiento informado de los estudiantes y/o sus apoderados, según corresponda, resguardando su bienestar y libre participación.

## POR LO EXPUESTO:

Solicito muy respetuosamente se me conceda el permiso institucional para desarrollar el trabajo de campo en la institución educativa bajo su dirección. Estoy seguro de que los resultados del presente estudio contribuirán al mejor entendimiento de las dinámicas psicosociales escolares, y podrán servir de base para futuras estrategias de intervención educativa.

Sin otro particular, agradezco de antemano su atención y quedo a la espera de una respuesta favorable.

Loreto, 10 de Junio del 2025

Atentamente,

  
 Juan Genes Noriega Ochoa  
 Tesista - Escuela Profesional de Psicología  
 Universidad Continental  
 DNI: 44615327  
 Correo: tesisjuannoriega@gmail.com  
 Celular: 930 165 791

  
 Lc. Marcos Luis Hurtado Rojas  
 Director  
 I.E.P.S. N.º 601014 - R.D.P. - Y  
 10/06/25

## Anexo 04: Solicitud de aplicación de instrumentos.

## SOLICITO: DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

SEÑOR(A): Mag. Marcos Luis Hurtado Rojas  
 Director(a) Mag. Marcos Luis Hurtado Rojas  
 Institución Educativa Pública Secundaria N.º 601014 "República del Perú"  
 UGEL Ramón Castilla – Loreto

Yo, **Juan Genéis Noriega Ochoa**, identificado con DNI N° 44615327, tesista de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Continental, me dirijo a usted con el debido respeto para saludarlo cordialmente y solicitar la autorización correspondiente para la aplicación de instrumentos de investigación en el marco del desarrollo de mi tesis titulada: **"Habilidades sociales y agresividad en estudiantes del 5º de secundaria de una institución educativa nacional, Loreto, 2025"**

El propósito de esta investigación es analizar la relación existente entre las habilidades sociales y la manifestación de conductas agresivas en los adolescentes de quinto grado de secundaria. Para el cumplimiento de los objetivos planteados, se aplicarán dos instrumentos estandarizados y validados en el campo de la psicología:

- La Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (Goldstein, 1989)
- El Cuestionario de Agresividad (Buss y Perry, 1992)

Ambos serán administrados de forma grupal a los estudiantes previamente seleccionados, con una duración aproximada de 30 minutos, en una fecha y horario a coordinar con la institución. La participación será voluntaria y contará con el consentimiento informado de los estudiantes y/o sus padres o apoderados, según corresponda.

Se garantiza que el proceso respetará íntegramente los principios éticos de la investigación científica: confidencialidad, anonimato, no vulneración de derechos, y uso exclusivo de la información con fines académicos.

**POR LO EXPUESTO:**

Solicito muy respetuosamente se sirva autorizar la aplicación de dichos instrumentos de evaluación psicológica en los estudiantes del 5º grado de educación secundaria de la institución educativa a su digno cargo. La colaboración de su gestión será esencial para la realización de esta investigación que busca contribuir al desarrollo socioemocional y la sana convivencia escolar de los adolescentes loreanos.

Sin otro particular, quedo atento a cualquier coordinación adicional y agradecimiento de antemano su gentil atención.

Loreto, 10 de Junio del 2025

Atentamente,

  
 Juan Genéis Noriega Ochoa  
 Tesista – Escuela Profesional de Psicología  
 Universidad Continental  
 DNI: 44615327  
 Correo: tesisjuannoriega@gmail.com  
 Celular: 930 165 791

  
 Lic. Marcos Luis Hurtado Rojas  
 Director  
 I.E.P.S. N° 601014 - R.D.P.  
 10/06/25

**Anexo 05: Consentimiento Informado.****CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN**

El presente estudio es conducido por **Juan Geneis Noriega Ochoa**, bachiller en Psicología de la Universidad Continental, identificado con DNI N° 44615327, en el marco del trabajo de investigación para optar el título profesional de Licenciado en Psicología.

El objetivo de esta investigación es determinar la relación entre las habilidades sociales y la agresividad en estudiantes del 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Nacional ubicada en la región Loreto, durante el año 2025. Para ello, se aplicarán dos instrumentos psicológicos estandarizados: la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein (1989) y el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (1992), cuya duración aproximada conjunta será de 20 minutos.

Se solicita su autorización para que su hijo/a pueda participar voluntariamente en este estudio. La participación no conlleva ningún riesgo ni perjuicio, y toda la información proporcionada será tratada con absoluta confidencialidad. Los datos recolectados serán codificados y utilizados únicamente para fines académicos de esta investigación, garantizando el anonimato de los participantes.

La participación es totalmente voluntaria. Usted tiene el derecho de retirar su consentimiento en cualquier momento o de decidir que su hijo/a no responda a alguna pregunta si así lo desea, sin que ello implique ningún tipo de consecuencia o sanción. Asimismo, podrá realizar cualquier consulta sobre la investigación en cualquier momento. Si lo desea, se le podrá brindar un informe final con los resultados generales del estudio.

En caso de tener alguna duda o consulta adicional, puede comunicarse con el investigador al siguiente contacto:

Correo electrónico: [tesisjuannoriega@gmail.com](mailto:tesisjuannoriega@gmail.com)

Celular: 930 165 791

**DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO**

Yo, \_\_\_\_\_,  
padre/madre/tutor(a) del estudiante \_\_\_\_\_,  
he leído y comprendido la información anterior. Doy mi consentimiento voluntario para que mi hijo/a participe en la presente investigación, entendiendo que su participación es libre, voluntaria y confidencial.

\_\_\_\_\_  
Firma del padre/madre o tutor(a)

\_\_\_\_\_  
DNI del firmante

\_\_\_\_\_  
Lugar y fecha