

INTRODUCCIÓN

La Violencia Escolar es un fenómeno que está presente en todo el mundo, manifestándose ya sea de forma física o psicológica. Afecta particularmente a los adolescentes, quienes al encontrarse en una etapa de desarrollo crucial, en la que construyen su identidad social, son particularmente vulnerables a este tipo de situaciones. La presencia de este fenómeno puede traer malestares significativos no solo en su rendimiento académico, sino también afectando su salud mental. Por ello que el presente trabajo de investigación aborda la problemática de la relación entre la violencia escolar con las habilidades sociales y los valores interpersonales en estudiantes de tercero de Secundaria de la ciudad de Tarija.

Del Rey y Ortega (2007), citando a Dan Olweus, definen la violencia escolar como una forma compleja de abuso entre pares, caracterizada por acciones negativas repetitivas que afectan física y psicológicamente a las víctimas, dificultando su defensa. Esta dinámica se desarrolla dentro del entorno escolar, donde los estudiantes comparten espacios por períodos prolongados, generando un escenario propicio para que este tipo de conductas se perpetúen si no se interviene oportunamente.

Por su parte, Goldstein (1989) conceptualiza las habilidades sociales como un conjunto de capacidades específicas que permiten establecer relaciones interpersonales satisfactorias, resolver conflictos de forma adecuada y expresar emociones con asertividad. Estas habilidades son esenciales para promover una convivencia saludable y prevenir situaciones de violencia dentro del aula.

Asimismo, los valores interpersonales se desarrollan a través del aprendizaje transmitido de generación en generación, es decir, se heredan dentro del entorno familiar y social. Este proceso de transmisión puede, en muchos casos, dar lugar a conflictos interpersonales, especialmente cuando surgen dilemas o dificultades relacionados con los valores que las personas han aprendido y asumido como propios. En este sentido, Estrada (2016) cita a Sevilla, quien señala que los valores interpersonales son fundamentales, ya que sobre ellos se construye la vida moral, ética y sociocultural de los individuos.

De esta manera, se planteó la presente investigación con el propósito principal de

Determinar la relación entre Violencia Escolar con las Habilidades Sociales y los Valores Interpersonales en estudiantes de tercero de Secundaria de la ciudad de Tarija en la gestión 2024. Para ello, se trabajó con una muestra representativa de 312 estudiantes de nivel secundario, quienes se encuentran en la etapa de adolescencia media.

Es así, que esta investigación se constituye en los siguientes capítulos:

Capítulo I: Presenta el planteamiento y justificación del problema. Ambos exponen la presentación, contextualización y relevancia del problema abordado.

Capítulo II: Describe el diseño teórico, el cual expone el problema de manera científica, así también se presentan los objetivos investigaciones, tanto el general como los específicos, donde cada uno de ellos cuenta con una hipótesis preliminar y la operación de variables.

Capítulo III: Desarrolla el marco teórico, el cual llega a ser sustento de la investigación. En este se recaba información valiosa y específica de las variables.

Capítulo IV: Expone el diseño metodológico, el mismo expone la manera en que se realizó la investigación, definiendo el tipo de estudio, la población y muestra, los métodos, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Capítulo V: Contiene el análisis e interpretación de los resultados, a través de cuadros y gráficas.

Capítulo VI: Comprende las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio, dirigidas a los actores educativos y a futuras investigaciones.

Finalmente, se incluye la **bibliografía** utilizada, que respalda teóricamente el estudio, así como los **anexos**, los cuales contienen los instrumentos aplicados durante el proceso investigativo y las cartas de solicitud necesarias para la autorización y aplicación de dichos instrumentos en la muestra seleccionada.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La convivencia humana es un aspecto básico y relevante en las relaciones que vamos construyendo a lo largo de nuestra vida; sin embargo, se llegan a dar conflictos interpersonales que pueden responder con violencia, que, sin duda, es un problema global y está presente en diversas esferas de la sociedad, incluyendo las instituciones educativas. La conflictividad escolar es una de las mayores preocupaciones de la sociedad actualmente debido a los casos divulgados en la población Tarijeña.

La violencia escolar es una dramática realidad a nivel mundial, a menudo no, se presta la atención necesaria debido al comportamiento hostil y agresivo entre los estudiantes, que se puede dar físicamente o ser sutil, como una frase descalificadora o insultos que en muchos casos están socialmente aceptados, lo que dificulta abordar y brindar entornos saludables en las instituciones educativas. Cabe destacar que estos comportamientos hostiles tienen un impacto significativo en el bienestar físico, social, académico y emocional de los estudiantes.

La violencia es un asunto muy relevante, pero continúa siendo un reto en numerosos contextos educativos. Dado que en algunos casos no se le otorga la relevancia necesaria desde los padres de familia y los profesores, subrayando que en la actualidad se percibe a esta generación de alumnos como "cristal", las burlas, los sobrenombres, las acciones agresivas como las zancadillas o golpes son vistos como normales, ya que son actos de "adolescentes". No obstante, esta es una percepción incorrecta. La adolescencia es una etapa vulnerable y esencial en el crecimiento personal; es el periodo en el que el acoso puede incidir en impactos severos y perdurables en los alumnos; la víctima suele aceptar que se le digan cosas hirientes como forma de demostrar que es fuerte. Además, estas "acciones normales" suelen tener impacto en el bienestar físico y emocional de los alumnos, generando un clima de temor y ansiedad que puede obstaculizar el proceso de aprendizaje. Así también, puede generar efectos a largo plazo, tales como problemas de autoestima, abandono escolar y un bajo rendimiento académico, y afecta a la comunidad educativa en general, dado que

promueve un ambiente de desconfianza y separación entre alumnos, profesores y padres de familia.

Delgado (2023) señala que la violencia en los adolescentes y en general suele traer consigo múltiples consecuencias en quienes la padecen. En el caso de los adolescentes las consecuencias más comunes son: bajo autoestima, ansiedad, depresión, abandono en sus estudios académicos e incluso llegar al suicidio.

Los estudiantes que viven el bullying se suelen señalar como víctimas débiles, inseguras, ansiosas, cautas, sensibles, tranquilas y tímidas, con bajos niveles de autoestima, introvertidas por el temor de ser señaladas, de sufrir sobrenombres hirientes, hasta golpes por sus compañeros, afectando de forma evidente en su entorno y a su vez en la enseñanza-aprendizaje, alterando la capacidad de memoria, distorsionando la capacidad cognitiva, dificultando la concentración y, por lo tanto, perjudicando gravemente el aprendizaje. También se ve afectada la socialización, agravada además por un aumento de la tasa de inasistencia, llegando en algunos casos al abandono escolar. Echart (2023, 10 de junio)

En los últimos años, la violencia escolar ha aumentado en las instituciones educativas de Bolivia, afectando tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes, (ABI 2022) señala que 4 de cada 10 estudiantes sufren acoso escolar y un 14% no lo dan a conocer, corriendo así el riesgo de sufrir física y psicológicamente.

Por su parte en Tarija, Trujillo et al. (2022) llevaron a cabo un diagnóstico de Bullying a nivel cercano, señalando que el 50% de los alumnos experimentan una o dos formas de acoso por más de una vez a la semana, indicando que la táctica menos empleada para combatir la violencia es la implementación de programas sistemáticos de prevención y tratamiento del bullying. De igual forma mencionan que el incremento del estrés y la crisis familiar puede ser el motivo del aumento del acoso escolar, debido a la liberación de emociones suprimidas mediante la agresividad hacia otros. Durante la primera mitad del año 2023, la Dirección Distrital de Educación en Tarija recibió tres reportes de violencia física y psicológica entre docentes a alumnos, así como un caso de violencia física entre alumnos, y la Defensoría de la Niñez y Adolescencia denuncias de 5 instituciones educativas sobre

incidentes de acoso sexual o acoso escolar entre los alumnos. Angelo (2023, 1 de Mayo) y Castillo (2023, 24 de Mayo)

Esta situación destaca de manera elocuente la gravedad del acoso escolar y sus diversas repercusiones; de igual manera, plantea la necesidad de investigar los factores que influyen con la violencia escolar, para poder prevenirla de manera más eficaz en un futuro. Es fundamental abordar este problema para garantizar un entorno seguro y positivo donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente. Algunas de las repercusiones es la reducción de las habilidades sociales y los valores interpersonales, que inciden de manera directa en la interacción interpersonal.

Gutiérrez (2011) establece que las relaciones interpersonales son aprendidas con base en la interacción con los demás, así también determina las habilidades sociales como un factor indispensable para afrontar, resolver y tomar decisiones ante situaciones conflictivas como ejes en las relaciones sociales. Por lo tanto, las **Habilidades Sociales** son un conjunto de capacidades que nos permiten interactuar de manera efectiva y satisfactoria con otras personas en diferentes contextos sociales. Estas incluyen la capacidad de comunicarse de manera clara y asertiva, escuchar activamente, mostrar empatía, resolver conflictos de manera constructiva, trabajar en equipo y adaptarse a diferentes situaciones.

Por otra parte, los **valores interpersonales** influyen en la convivencia académica de los estudiantes y el desarrollo integral de cada uno de ellos, son fundamental para una convivencia mucho más armónica y más humana. Los valores son un pilar fundamental dentro de una sociedad, puesto que estos marcan las normas de convivencia pacífica; a su vez, permiten interactuar con los demás de manera positiva. Estrada (2016) mencionando que los valores interpersonales son imprescindibles y sobre los cuales se construye la vida, las relaciones morales, éticas y socioculturales.

Tomando en cuenta las variables de estudio, se muestran algunas investigaciones en los diferentes ámbitos:

De acuerdo a investigaciones en el *ámbito internacional*, en una investigación

realizada por Aragón et, al (2019) sobre Bullying y Ciberbullying: su relación con habilidades sociales en estudiantes de la ciudad de México donde expusieron que los estudiantes que están relacionadas con el bullying y ciberbullying, como ser los enojos encubiertos y la dificultad de expresar sentimientos y emociones es debido a la carencia del manejo de habilidades sociales ya que estas permiten expresar los sentimientos y emociones de manera adecuada, a su vez a manejar el enojo para así relacionarse armónicamente con sus pares, por lo tanto encontraron una correlación positiva significativa.

En una investigación realizada por Pérez et, al (2015) sobre los Valores interpersonales relacionados con el perfil del agresor y la víctima en adolescentes de España, encontrando que los adolescentes que suelen ser agresores no muestran conductas sociales aceptadas y llegan a ser muy individualistas; a través de la violencia buscan el reconocimiento social del grupo, así también, son escasos en conductas generosas, obteniendo un nivel bajo de conformidad y benevolencia. De igual forma, encontraron que tienen un nivel alto de autoritarismos, liderazgo y reconocimiento, considerándose a sí mismos personas reconocidas por los demás, admiradas y bien vistas.

En el *ámbito nacional*, en 2011, La Paz, Bolivia se realizó una investigación cuasiexperimental, con el fin de reducir el nivel de violencia escolar a través del desarrollo de habilidades sociales en niños de 11 a 12 años, donde se evidenció una disminución de violencia escolar en el grupo experimental en comparación al grupo control. De igual forma, indica que la intervención que se realice debe ser larga, para lograr más impacto en los sujetos.

Un Programa de intervención en el aprendizaje de habilidades sociales, si se pueden solucionar los conflictos en el aula y disminuir el Bullying o acoso escolar; entonces, a partir de dicha afirmación se podría manifestar que esta investigación logró realizar la mayoría de los objetivos planteados donde se comprueba la eficacia del programa. En el caso del grupo experimental se puede observar que los resultados estadísticos demuestran que en la mayoría de los casos del grupo experimental hubo un decremento en el nivel de agresión o Bullying. Ferreira et,al, (2011).

Por otra parte, no se encontraron investigaciones a nivel nacional correspondientes a

la relación de Violencia Escolar con los Valores Interpersonales o el nivel de los valores interpersonales de los estudiantes.

En el *ámbito local*, en una investigación realizada por Romero (2024) sobre el acoso escolar y su relación con las habilidades sociales y depresión en estudiantes de secundaria de las unidades educativas “2 de Mayo” y ”Octavio Campero Echazú” de la ciudad de Bermejo, donde indica que existe una correlación baja, es decir que los niveles bajos de habilidades sociales pueden estar influenciados por otras variables como la educación, crianza, personalidad u otras características individuales y no directamente por el acoso escolar.

Las víctimas de acoso escolar pueden experimentar una disminución en sus habilidades sociales debido al estrés, la ansiedad y la falta de confianza que resultan de ser blanco de bullying. Esto puede manifestarse en dificultades para establecer relaciones interpersonales, problemas para comunicarse efectivamente con sus pares, y una menor capacidad para manejar conflictos de manera constructiva; aunque todo esto no se puede presentar en todos los casos, es por ello que no hay una relación fuerte y significativa entre ambas variables. (Romero, 2024, p.60)

Finalmente, no se encontró una investigación a nivel Regional que proporcione información sobre la relación entre la violencia escolar con los valores interpersonales, Además, no se cuenta con investigaciones actuales que proporcionen el nivel de violencia escolar en los estudiantes de la ciudad de Tarija, a pesar de ser un tema actual, que lamentablemente se observan o escuchan casos diarios; los mismos se suelen pasar por alto, sin embargo, se encontró noticias alarmantes y un artículo científico con datos reales de la presencia de violencia escolar en la ciudad de Tarija. Se pretende proporcionar información valiosa para así la población tarijeña pueda tomar mayor conciencia a la problemática e intervenir en está; por lo tanto, planteamos la siguiente cuestionante.

¿Qué relación existe entre la violencia escolar con las habilidades sociales y los valores interpersonales en estudiantes de 3ro de secundaria de la ciudad de Tarija- gestión 2024?

1.2. Justificación

La violencia escolar es un fenómeno complejo y alarmante que ha ido aumentando en los últimos años, constituyéndose así como una de las principales preocupaciones de las unidades educativas, autoridades y padres de familia, este tipo de violencia no solo se manifiesta en agresiones físicas, sino también en maltrato psicológico, factores que impactan en la formación integral de los jóvenes, afectando negativamente el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes.

El presente trabajo se fundamenta en la necesidad de abordar y buscar la relación de las variables de Habilidades Sociales y Valores Interpersonales con la Violencia Escolar que atraviesan los estudiantes de la Ciudad de Tarija, para comprender cómo las deficiencias en las primeras variables pueden desencadenar manifestación de conductas agresivas, mientras que el fortalecimiento de las mismas puede ser una vía efectiva para prevenir y reducir la violencia en las unidades educativas. Puesto que, si las habilidades sociales son desarrolladas adecuadamente, dan paso a la búsqueda y resolución de conflictos, dando paso a interactuar de manera más positiva y constructiva, contribuyendo así a un clima escolar más saludable y seguro. Por otro lado, los valores interpersonales, son la proyección del sistema de valores que poseen, donde si existe la presencia de más valores que antivalores, dan paso a comunicarse adecuadamente con los demás, estableciendo convivencias positivas, fomentando una cultura de respeto y colaboración mutua en el contexto educativo.

Asimismo, esta investigación tiene *relevancia social*, puesto que no se puede negar la necesidad de evaluar y resolver este problema en las unidades educativas de la ciudad de Tarija, que afecta, no solo a los involucrados de manera directa, si no, también hay repercusiones en el clima familiar y la población tarijeña. Cabe mencionar que debe trabajar con un enfoque integral para tratar la Violencia escolar, es decir, debe involucrarse a toda la comunidad educativa.

Sin duda, son variables de interés para las instituciones educativas, así también para los padres de familia puesto que brindará datos que puedan fortalecer o subsanar en favor al bienestar de los estudiantes, así también serán los principales beneficiarios los estudiantes de la Ciudad de Tarija, puesto que, si se implementa acciones en favor a su

bienestar, estos tendrán un mejor ambiente educativo donde podrán desenvolverse de la mejor manera, como así también será útil esta investigación para otros investigadores puesto que tendrán una investigación como referente para realizar otras futuras investigaciones, de igual forma esta investigación será beneficioso para cualquier otro involucrado.

El presente trabajo, propone un importante **aporte teórico**, pues a través del estudio se podrá contribuir con conocimientos nuevos y actualizados sobre el nivel de violencia escolar en relación a las habilidades sociales y valores interpersonales de los estudiantes de tercero de secundaria de la ciudad de Tarija, los cuales pueden llegar a ser factores asociados a esta problemática. Por otro lado, esta información teórica permitirá una importante comprensión del tema que puede servir para la realización de futuros trabajos de investigación que aborden esta problemática.

Por otro lado, el estudio presenta un **aporte práctico** significativo ya que los resultados obtenidos servirán como material de consulta o apoyo para futuros investigadores, instituciones o autoridades, como base, para elaborar e implementar programas educativos de prevención relacionados con el tema de estudio, puesto que esta información puede ayudar en la solución y reducción de la problemática. Así mismo, la implementación de los programas estaría a cargo de los psicólogos educativos con la ayuda de los profesores y padres de familia de la ciudad de Tarija.

2. DISEÑO TEÓRICO

2.1. Pregunta Problema

¿Qué relación existe entre violencia escolar con las habilidades sociales y los valores interpersonales en estudiantes de tercero de secundaria de la ciudad de Tarija en la gestión 2024?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo General

Determinar la relación entre violencia escolar con las habilidades sociales y los valores interpersonales en estudiantes de tercero de secundaria de la ciudad de Tarija en la gestión 2024.

2.2.2. Objetivos Específicos

1. Evaluar la violencia escolar en las dimensiones de hostigamiento, intimidación, exclusión y agresión.
2. Evaluar las habilidades sociales en las dimensiones de Autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.
3. Evaluar los valores interpersonales en las dimensiones de Soporte, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo
4. Establecer la correlación entre el nivel de violencia escolar con el nivel de las habilidades sociales
5. Establecer la correlación entre el nivel de violencia escolar con el nivel de los valores interpersonales

2.3. Hipótesis

2.3.1. Hipótesis General

Existe una correlación negativa perfecta entre la violencia escolar con las habilidades sociales y valores interpersonales en estudiantes de tercero de secundaria de la ciudad de Tarija en la gestión 2024, es decir, a mayor presencia de violencia escolar habrá menor presencia de habilidades sociales y valores interpersonales en los estudiantes.

2.3.2. Hipótesis Específicas

1. Los estudiantes de 3ro de Secundaria tienen un alto nivel de Violencia Escolar en todas sus Dimensiones.
2. Los Estudiantes de 3ro de Secundaria tienen un bajo nivel de Habilidades Sociales en todas sus dimensiones.
3. Los estudiantes de 3ro de Secundaria tienen un bajo nivel de Valores Interpersonales en todas sus dimensiones.
4. Existe una correlación negativa entre el nivel de Violencia Escolar con el nivel de Habilidades Sociales
5. Existe una relación negativa entre el nivel de Violencia Escolar con el nivel de los Valores Interpersonales

2.4. Operación de Variables

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escala
Violencia Escolar	Piñuela y Oñate (2006) constituyen que es un continuo y deliberado maltrato verbal y físico, que recibe un estudiante por parte de uno u otros, que portan cruelmente, con el objetivo de someterlo, aliminarle, intimidarle, amenazarlo u obtener alto chantaje que atente contra la dignidad del niño o adolescente con sus derechos fundamentales.	Hostigamiento	12 ítems (3, 6, 20, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40)	Bajo (12-17) Medio (18-23) Alto (24-29) Muy Alto (30-36)
		Intimidación	13 ítems (7, 8, 11, 12, 13, 25, 28, 39, 41, 42, 45, 47, 48)	Bajo (17-25) Medio (26-34) Alto (35-45) Muy Alto (46-51)
		Exclusión	17 ítems (1, 2, 4, 5, 9, 10, 17, 18, 21, 22, 30, 37, 38, 44, 46, 49, 50)	Bajo (13-18) Medio (14-25) Alto (26-32) Muy Alto (33-39)
		Agresión	8 ítems (14, 15, 16, 19, 23, 24, 29, 43)	Bajo (8-11) Medio (12-15) Alto (16-19) Muy Alto (20-24)

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escala
Habilidades Sociales	Gismero (2002) define como conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el auto reforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo.	I: Autoexpresión en situaciones sociales II: Defensa de los propios derechos como consumidor III: Expresión de enfado o disconformidad IV: Decir no y cortar interacciones V: Hacer peticiones VI: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	8 ítems (1, 2, 10, 11, 19, 20, 28 y 29) 5 ítems (3, 4, 12, 21 y 30) 4 ítems (13, 22, 31 y 32) 6 ítems (5, 14, 15, 23, 24 y 33) 5 ítems (6, 7, 16, 25 y 26) 5 ítems (8, 9, 17, 18 y 27)	Alto (75 – 99) Medio (30 – 70) Bajo (1 – 25)

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escala	
Valores Interpersonales	Gordon (2010) indica que los valores interpersonales son aquellas cualidades o características que van a influir o determinar en lo que una persona realiza o realizará, ya sea de manera consciente o inconsciente, puesto que están supeditadas al sistema de valores que estos poseen.	Soporte Conformidad Reconocimiento Independencia Benevolencia Liderazgo	15 ítems (2, 12, 14, 27, 29, 33, 36, 40, 47, 52, 58, 64, 69, 75, 87) 15 ítems (5, 9, 13, 15, 20, 25, 32, 35, 48, 53, 57, 63, 66, 80, 85, 89) 13 ítems (6, 10, 19, 22, 30, 36, 45, 49, 70, 77, 79, 82, 88) 16 ítems (1, 4, 11, 16, 24, 34, 39, 43, 50, 55, 61, 68, 74, 78, 83, 90) 15 ítems (3, 8, 18, 23, 28, 42, 44, 51, 54, 60, 62, 71, 73, 81, 86) 16 ítems (7, 15, 17, 21, 26, 31, 37, 41, 46, 56, 59, 65, 67, 72, 76, 84)	Más importante {Alto} (64 – 99) No priorizado {Medio} (32 – 63) Menos importante {Bajo} (4 – 31)	

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, se desarrolla el marco teórico de esta investigación, el cual brinda ayuda al entendimiento de las variables y así también a la interpretación de resultados.

3.1. Violencia Escolar

3.1.1. Definición de Violencia Escolar

Se entiende por violencia escolar a las conductas violentas que suceden en el entorno escolar. Estos comportamientos tienen las propiedades de la violencia en general, pero se diferencian por ser realizadas por niños o adolescentes y surgir en un ambiente educativo, donde los alumnos comparten varias horas diarias durante años.

La UNESCO señala que la violencia en las escuelas es un fenómeno mundial, existente en todos los países, e impacta a una amplia cantidad de niños y jóvenes. Este tipo de violencia incluye varias formas de agresión que pueden suceder tanto en el interior como en el exterior de las aulas, en las cercanías de las escuelas, durante el camino hacia y desde las mismas. Además, la violencia escolar se propaga a ambientes digitales, incluyendo el hostigamiento en línea, lo que la transforma en un reto de múltiples aspectos que demanda atención y tácticas de intervención eficaces.

Diversos autores coinciden en que la violencia escolar no se manifiesta de una sola manera, sino que puede adoptar múltiples formas: física, verbal, psicológica, social o digital. Musri (2012) destaca que la violencia escolar es una problemática global presente en las aulas, generando conflictos internos y externos entre estudiantes, maestros y padres de familia; es decir, la violencia escolar es un comportamiento que viola el respeto entre pares y el objetivo educativo de las unidades educativas, implicando agresiones, disruptivas, desorden, posesión de armas o drogas. Además, señala que la violencia escolar afecta a cualquier individuo del entorno educativo en sus funciones diarias, generando tensión, temor e inseguridad.

El fenómeno de la violencia no es simple, ni tampoco se manifiesta de una sola forma o modo. Aparece en distintos niveles y magnitudes, con distintas características según tiempo y lugar, y también con distintos actores. Es por ello difícil de definir. (Musri 2012, pág. 23)

Del Rey y Ortega (2007, p. 78) afirman que la definición de bullying más citada y aceptada por la comunidad científica es la de Dan Olweus, pionero en los estudios del fenómeno bullying, mencionando que “un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando él o ella está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes”. Es decir, la violencia escolar es una forma compleja de abuso entre pares que tiene graves consecuencias sociales, físicas y de salud mental en niños o adolescentes, que se encuentran expuestos reiteradas veces a acciones negativas por parte de sus compañeros y les resulta difícil defenderse.

Riese y Urbanski (2018, p.44) mencionan que la violencia escolar tiene consecuencias severas a corto y largo plazo, tanto para el estudiante que lo lleva a cabo como para el estudiante que lo padece, y los presentes que ven o saben que está ocurriendo. Entre los efectos más frecuentes en las víctimas, sufren de niveles más bajos de autoestima, así como de tasas más altas de problemas de salud, depresión, soledad, ansiedad y pensamientos suicidas. También pueden padecer retraimiento, agresividad y sentimientos de rechazo.

Por otro lado, Piñuel y Oñate (2006) introducen el término “mobbing escolar” como una forma más apropiada para referirnos a un tipo de agresión que incorpora componentes de acoso psicológico dentro del entorno educativo y social, puesto que este tipo de agresión se caracteriza por ser menos visible que la física; la misma puede causar daños intensos y duraderos a las víctimas. De igual forma, define la violencia escolar como algo continuo, deliberado maltrato verbal y físico llega a recibir un niño o adolescente por parte de otro, así también que el objetivo que tiene el otro es llegar a someterlo, intimidarlo, amenazarlo o llegar a obtener algo mediante el chantaje, que llega a atentar contra la integridad del estudiante. Asimismo, resaltan la necesidad de evaluar tanto la violencia psicológica como la física para abordar de manera efectiva este problema en el ámbito educativo. Además, destacan la importancia de que las instituciones escolares sean lugares seguros para maximizar el desarrollo emocional y las relaciones entre los alumnos.

Asimismo, Harris y Petrie (2006, p.32) refuerzan la idea de que la violencia escolar son conducta con intención agresiva y dañina de una persona o un grupo de personas con mayor poder, dirigida repetidamente contra una persona con menos poder. Este tipo de

relación de dominio genera un entorno de sumisión, donde la violencia se convierte en una forma de interacción aceptada por muchos adolescentes.

Los problemas de violencia escolar se dan con más frecuencia de lo que parece o se puede imaginar y están aflorando, así también haciéndose cada vez más presentes. Socialmente se aprecia mayor tolerancia y permisividad de conductas violentas, como agresiones verbales, que se pueden observar en la cotidianidad. La violencia indirecta y no explícita forma parte del ambiente, del contexto en el que nos encontramos, y esta llega a ser aceptada como normal, cotidiana, permitida y no prohibida, ni mucho menos penalizada. Los adolescentes se acostumbran a vivir en un clima de relación interpersonal de dominio y sumisión.

3.1.2. Enfoques Teóricos de la Violencia Escolar

Uno de los enfoques más relevantes para comprender la violencia escolar es la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura. Según Guimara (2018) esta teoría señala que los individuos son susceptibles de aprender conductas y establecen estas respuestas a través de mecanismos que las refuerzan. Bandura sostiene que aprendemos a través de la observación de modelos, como imágenes o representaciones, que están presentes a través de diversos agentes sociales y sus influencias, incluyen influencias familiares, subculturales y los modelados transmitidos simbólicamente a través de medios de comunicación.

Las influencias familiares juegan un rol fundamental en el proceso de socialización, especialmente a través de los miembros de la familia, como los padres y los parientes mayores, que son importantes para la socialización y el apego. Por su parte, las influencias subculturales provienen de grupos con diferentes creencias, actitudes y costumbres, que pueden influir en la adquisición de conductas agresivas, también se da un modelado simultáneo, ya que las imágenes pueden actuar como estímulos atractivos en contextos específicos, como los medios de comunicación masivos como la televisión e Internet. Entre los contenidos más influyentes se encuentran aquellos que abordan temas como la guerra, el asesinato, la discriminación o incluso la pornografía, los cuales pueden contribuir a la normalización de comportamientos agresivos.

Otro enfoque teórico relevante es la teoría ecológica del desarrollo humano,

propuesta por Bronfenbrenner citada por Calero y Avellaneda (2021), quien señala que el desarrollo humano es un proceso dinámico que resulta de la interacción continua entre el individuo y los diversos entornos o sistemas que lo rodean. Debido a que influyen los microsistemas, que abarcan los contextos más cercanos como la familia, la escuela y el grupo de pares; el mesosistema, que se refiere a las relaciones entre los microsistemas; el exosistema, que incluye entornos que afectan indirectamente al individuo, como los medios de comunicación o el trabajo de los padres; y el macrosistema, compuesto por los valores culturales, creencias sociales y normas que rigen la conducta en una sociedad determinada. En este sentido, el desarrollo no puede entenderse aisladamente, sino en función del contexto ambiental en el que se produce, considerando tanto las relaciones directas como las indirectas que influyen.

Desde esta perspectiva, la violencia escolar no puede ser entendida únicamente como una conducta individual del estudiante, sino como el resultado del entorno con el cual interactúa; en muchos casos los padres de familia, plantel docente y sociedad en general tienden a justificar actos violentos como “propios de la edad”. De esta forma, el entorno no solo acepta, sino que refuerza, normaliza y minimiza comportamientos violentos.

3.1.3. Tipos de Violencia Escolar

La violencia escolar puede manifestarse de diversas maneras, como ser física, psicológica o emocional; ambas se clasifican en directa e indirecta. A continuación, se detallan estas formas de violencia y sus implicaciones en el contexto escolar.

La *violencia física* puede manifestarse de manera directa e indirecta; la forma directa suele ser la más evidente, ya que es visible. Esta hace referencia a acciones que implican un contacto físico entre el agresor y la víctima, definida por impactos, empujones, amenazas que pueden causar un daño físico tangible, y pueden manifestarse incluso con armas. En otras palabras, la violencia física indirecta suele ser más encubierta, no implica un contacto directo, pero busca causar daño a la víctima de otras maneras, que se distinguen por dañar los bienes de la víctima o modificar su entorno. La violencia física puede provocar heridas físicas y una reacción instantánea del ambiente educativo, mientras que la violencia indirecta

puede provocar daños psicológicos prolongados y aislamiento social, provocando un descontento emocional y un efecto adverso en el desempeño escolar.

Ortega, citado por Chirinos (2017), indica que las expresiones de la violencia en el entorno educativo entre los alumnos se interpretan como violencia interpersonal; pueden manifestarse de manera directa y perceptible, o de manera indirecta o menos notoria. De acuerdo a su gravedad, pueden ser extremadamente graves o menos graves, todas son relevantes por el impacto a medio y largo plazo en el crecimiento del niño o adolescente.

La violencia psicológica o emocional puede presentarse de manera directa o indirecta, la violencia psicológica directa es más palpable, conlleva acciones que impactan directamente en el bienestar mental de la víctima, se expresa a través de comentarios negativos o mofas que intentan disminuir la autoestima de la víctima, amenazas y aislamiento social. La violencia psicológica indirecta hace referencia a conductas que, aunque no sean necesariamente perceptibles, impactan de manera significativa a la víctima. Estas suelen difundir información falsa o perjudicial, perjudicando su reputación y sus relaciones sociales, ya que manipulan su ambiente. De igual forma, puede ser ejercida por sus otros compañeros que son observadores. Esta forma de violencia podría generar repercusiones que perjudiquen al adolescente, como problemas de ansiedad, disminución de la autoestima y aislamiento social.

3.1.4. Dimensiones de la Violencia Escolar

Piñuel y Oñate (2016) indican que las dimensiones del acoso y violencia escolar son el hostigamiento, la intimidación donde son participantes las amenazas y las coacciones, así también la exclusión donde están incluidos el bloqueo social, la exclusión social, como también la manipulación social y, como última dimensión, la agresión.

3.1.4.1. Hostigamiento

El hostigamiento escolar se refiere a una forma de maltrato físico, verbal o psicológico que ocurre entre los estudiantes, que va en contra de los derechos y la dignidad de los estudiantes, y puede tener consecuencias graves en la salud mental y emocional de las víctimas. Este comportamiento puede manifestarse de diversas maneras. En este mismo sentido, Piñuel y Oñate (2006) señalan que el hostigamiento implica un maltrato continuo y

deliberado, cuyo objetivo es intimidar, someter o amenazar a la víctima, atentando contra su integridad física y emocional. Estas conductas, cuando se repiten con frecuencia y ocurren en presencia de otros, no solo afectan al agredido, sino que también condicionan la dinámica del grupo escolar.

Por su parte, Cowin (2007, p.89) cita a Olweus, quien define el hostigamiento como una conducta negativa, psicológica o física, que busca producir malestar a otra persona, puede ser producida directamente por un golpe, un insulto, una amenaza, un gesto agresivo, un sobrenombre ofensivo, o indirectamente mediante el chisme, por manipulación del entorno social, por la segregación o por el hostigamiento cibernético en la Internet. Por ello se entiende que, para que se considere hostigamiento, debe haber cierta desigualdad de poder, ya sea por fuerza, “popularidad” o influencia social.

En un estudio comparativo, Villacis (2019), analizó el nivel de acoso escolar en estudiantes de instituciones educativas, una privada y una pública, donde menciona que la existencia o presencia de una o más conductas para causar un daño intencionado se llega a iniciar generalmente con agresiones de tipo verbal y social e incluyendo posteriormente a agresiones físicas y coacciones. Este patrón progresivo refleja cómo la violencia puede normalizarse si no se aborda a tiempo.

Villota (2023), citando a Sherer y Clark, identifica cuatro motivaciones principales detrás de las burlas escolares: a) diversión, que se refiere a la risa que provoca; b) exhibición, que implica hacer reír a los espectadores, atraer atención o aparentar superioridad o inteligencia; c) molestar, que busca irritar al otro o castigarlo por algún comportamiento; y d) afecto positivo, que se utiliza para mostrar aprecio hacia la otra persona. En su análisis, se concluye que la principal motivación es la búsqueda de diversión, lo cual refleja una utilización del humor como un tipo de poder, exclusión, jerarquización social dentro del grupo escolar.

Finalmente, Avilés, citado por Enríquez (2015), destaca que el hostigamiento puede manifestarse de diversas maneras a nivel verbal. Esto incluye insultos, calumnias, burlas y chantajes, así como la utilización de apodos y la propagación de rumores malintencionados.

Estos comportamientos pueden tener un profundo impacto en la víctima, generando sentimientos de inseguridad y ansiedad.

3.1.4.2. Intimidación

La intimidación se entiende como conductas repetitivas que se manifiestan de forma física, verbal o psicológica se da con la intención de causar temor, angustia o daño. Según Piñuel y Oñate (2006, p.18), persigue amilanar, amedrentar, apoyar o consumir emocionalmente al estudiante; es decir, la intimidación intenta establecer una relación de poder desequilibrada, debilitando emocionalmente a la víctima, perjudicando su integridad emocional, provocando dolor físico o humillación directa. Estos comportamientos suelen manifestarse de manera directa, como golpes, insultos, provocaciones y burlas, así también, de forma indirecta, como difundir rumores o intentar que otros rechacen a alguien, puede incluir agresiones sistemáticas por uno o varios intimidadores hacia una o varias víctimas, con la presencia de testigos o sin ellas.

Olweus, citado por Chávez G. (2018, p.45), menciona que las acciones de intimidación, permanecen secretas y ocultas fundamentalmente para los adultos, y pueden pasar desapercibidas y no ser conocidas por el profesorado ni por la familia. Los comportamientos de intimidación son más comunes en un estudiante, en particular; es menos habitual que se consiga intimidar a un conjunto de alumnos. Sin embargo, los comportamientos de intimidación pueden ser llevados a cabo por un estudiante o un conjunto de estudiantes sin problemas.

Casal menciona que intimidación: Son conductas que persiguen intimidar, amedrentar, consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Se busca generar miedo en la víctima. Muchas veces, a cambio de que las amenazas no se concreten, se pide dinero, comida o la realización de acciones que otorga a quien hostiga cierto poder. (citado por Chamba 2015 p.19)

Un elemento común dentro de la intimidación es el uso de amenazas, que pueden manifestarse de forma verbal (con palabras que indican daño o agresión futura), física (con gestos, movimientos o acciones amenazantes) o psicológica (con sugerencias o amenazas

mentales) y pueden tener serias repercusiones en el bienestar de los alumnos y en el entorno escolar en su totalidad.

Las acciones amenazantes van contra la integridad física, exposiciones o conductas de dominio o sometimiento hacia la víctima, suelen darse de manera reiterada, desde una posición de superioridad que hace sentir vulnerable a la víctima. Estas en el ámbito escolar son un problema grave que puede manifestarse para generar miedo en las víctimas y dificultar que busquen ayuda; se pueden dar mediante burlas públicas, notas, cartas, mensajes de texto o por las redes sociales utilizadas por los estudiantes. En casos extremos, se pueden dar con presencia de armas.

Por otro lado, la coacción constituye otra forma de intimidación, en la cual el agresor presiona a la víctima para que realice actos contra su voluntad. Piñuel y Oñate (2006) sostienen que estas conductas buscan someter al estudiante y ejercer cierto control, buscando ciertos beneficios, especialmente el poder social. En otras palabras, hacen referencia a acciones o comportamientos en los que un individuo ejerce presión, fuerza o intimidación sobre otra con el fin de forzarla a actuar contra su voluntad o impedirle actuar conforme a ella. Estos comportamientos pueden presentarse de diferentes maneras, tales como amenazas, intimidación, chantaje, manipulación, marginación social, violencia física o psicológica, entre otros, y suelen buscar dominar o controlar al individuo sometido.

De igual forma, Casal citado por Chamba (2015, p.19) define la coacción como conductas que pretenden que la víctima realice diferentes acciones en contra de su voluntad, generando en los agresores beneficios y poder social. Con frecuencia, las coacciones implican que el estudiante sea víctima de abusos o conductas sexuales no deseadas, que debe guardar en silencio por miedo a represalias

3.1.4.3. Exclusión

La exclusión social constituye una de las formas más dañinas y sutiles de acoso escolar. Según Piñuel y Oñate (2006), esta forma de violencia se manifiesta a través de conductas que aíslan socialmente y marginan a la víctima, limitando su participación en el grupo y provocando que nadie interactúe con ella. Esto genera un fenómeno secundario de

estigmatización denominado mecanismo de chivo expiatorio, representando el acto de involucrarse con la víctima, causando que llore y sea visto como frágil, flojo o indigno.

En el contexto educativo, el bloqueo social se refiere a acciones que buscan aislar y marginar socialmente al individuo perjudicado, mediante conductas que impiden hablar, participar en juegos o ser invitado a actividades extracurriculares. En esta línea, Casal, citado por Chamba (2015, p.19), describe este fenómeno como busca quebrar la red social de apoyo del estudiante, llevándolo a una posición de vulnerabilidad emocional al exponerlo como “débil” o “llorón”. Esta dinámica se refuerza con la complicidad pasiva de testigos que, por miedo o indiferencia, no intervienen.

De acuerdo con Castillo (2011), citando a Olweus, la exclusión implica un desequilibrio de poder donde generalmente el agresor actúa respaldado por el grupo, mientras la víctima se encuentra desprotegida. Estas conductas pueden abarcar intimidación, aislamiento social, ofensas, mofas y diálogos que generan problemas en la coexistencia y en la asimilación social de la víctima. Las consecuencias afectan no solo la convivencia escolar, sino también la capacidad de socialización y autoestima del estudiante excluido. Del mismo modo, Musri (2012) añade que la exclusión también puede ser potenciada por la manipulación social, definida como el conjunto de acciones dirigidas a distorsionar la percepción que otros tienen de la víctima, moldeando negativamente su imagen a través de rumores, desinformación o desprestigio. Estas estrategias generan un entorno de rechazo sistemático, invisibilización y discriminación, limitando las oportunidades educativas y sociales del alumno afectado.

Según Piñuel y Oñate (2006) este tipo de manipulación social busca alterar la percepción y "envenenar" al grupo en contra del estudiante, construyendo una percepción negativa, deformada contra todo lo que hace o dice, siendo un mecanismo poderoso que puede generar actitudes hostiles incluso de parte de compañeros que inicialmente no eran agresores, como aquellos que replican rumores o participan pasivamente del aislamiento. Esta conducta ha cobrado especial relevancia en la actualidad con las redes sociales, donde estudiantes crean cuentas de sus respectivos colegios de forma anónima, como Instagram, donde exponen a sus compañeros con información que no se sabe si es verídica. A pesar de

ello, los estudiantes que siguen estas cuentas comparten la información, dando paso a afectar el ambiente educativo del estudiante que llega a ser mencionado.

En este sentido, la exclusión y la manipulación social no solo vulneran el derecho del estudiante a la participación, sino que configuran un entorno tóxico que afecta directamente su desarrollo emocional, su rendimiento académico y su integración social.

3.1.4.4. Agresiones

Las agresiones son conductas con finalidad de dañar, herir, ya sea de manera física, verbal o psicológica. Estas conductas pueden ir desde acusaciones sarcásticas hasta golpes, torturas, empujones e incluso la utilización de armas como cuchillos, palos, tijeras o estilete. Las agresiones físicas suelen ser más importantes para los medios y el entorno escolar por su visibilidad; sin embargo, las agresiones emocionales o psicológicas pueden ser igual o más perjudiciales, ya que generan un impacto profundo en la salud mental del estudiante.

De acuerdo con Gómez, citado por Guirado et., al. (2011), la agresividad surge como una reacción ante la frustración en situaciones de conflicto, en las que los involucrados compiten por intereses similares. Aunque la intención puede ser resolver un estado de malestar, esto suele hacerse a costa del daño al otro. En esta misma línea, Piñuel y Oñate (2006) señalan que pueden incluir desde comportamientos directos, como gritos, insultos o golpes, hasta conductas indirectas como el deterioro de pertenencias, el hurto o el desprecio deliberado hacia un compañero. Chávez (2009) hace una distinción entre agresiones físicas directas e indirectas. Las primeras incluyen patadas, puñetazos y hurtos, mientras que las indirectas pueden ser más sutiles, como esconder objetos o intimidar fuera del horario escolar.

De igual manera Cerezo considera que “las agresiones reiteradas y con un nivel de agresividad en aumento establecen un abuso de poder sistemático entre la víctima y el agresor, siendo éste otro juicio para definir al Bullying. Los agresores manifiestan superioridad física, psicológica o social sobre las víctimas a fin de que no puedan defenderse, se sientan hostigadas, oprimidas y atemorizadas”. (citado por Enríquez et., Al. 2015 p.221)

En cuanto al origen de las conductas agresivas, Estrada (2019) señala que Bandura

las describe como conductas aprendidas socialmente, que puede tener consecuencias destructivas. Así también que, Berkowitz considera que es una acción que busca causar daño consciente a otra persona, ya sea físico o psicológico, mientras que Revilla la conceptualiza como una respuesta emocional y conductual intencionada que puede manifestarse de manera verbal o física, con o sin hostilidad manifiesta. calculado para alcanzar un objetivo.

3.1.5. Violencia Escolar en la adolescencia

Para entender la violencia entre adolescentes en el ámbito escolar, es necesario considerar que los adolescentes se encuentran en una etapa donde sufren cambios físicos, están en la búsqueda de su identidad, seguridad y la necesidad de pertenecer a un grupo. Esto influye significativamente en su comportamiento.

Allen y Waterman (2019) señalan que la adolescencia representa la etapa de transición entre la infancia y la etapa adulta. caracterizada por significativas transformaciones físicas, sexuales, cognitivas, sociales y emocionales. Estos cambios pueden generar expectativas y ansiedad tanto en los adolescentes como en sus padres. De acuerdo con Erikson, durante esta etapa los adolescentes comienzan a cuestionar quiénes son y cómo se relacionan con los demás, buscando un sentido de pertenencia y aceptación dentro de sus grupos de pares. Así también, En este sentido, el conjunto de amigos cobra una relevancia crucial muchas veces incluso superior a la familia. lo que puede provocar alteraciones en su conducta y principios. Esta influencia puede ser beneficiosa o perjudicial, en función de las dinámicas grupales.

Asimismo, los adolescentes experimentan una intensa presión social, ya que aspiran a ser parte del grupo social. Como consecuencia, pueden llegar a tolerar o reproducir conductas que atentan contra su integridad, con el fin de evitar el rechazo. En este contexto las conductas violentas pueden tornarse habituales, ya que los jóvenes priorizan la opinión del grupo sobre sus propios pensamientos y emociones. Gómez (2015), citando a Valadez, sostiene que los adolescentes asumen la violencia escolar de manera común, incluyendo bromas, juegos pesados e insultos entre amigos. Esta normalización de la violencia se debe al deseo de integrarse al grupo, es por ello que están dispuestos a modificar sus conductas para ser integrados en el grupo.

Gonzales (2022), al referirse a los aportes de Londoño y Rojas, destaca que en la etapa inicial de la adolescencia, las situaciones de acoso escolar provocan graves impactos emocionales. Estos episodios generan sentimientos de aislamiento, baja autoestima y dificultades en el entorno social y educativo, afectando tanto a los adolescentes como a sus familias. Durante este periodo, los jóvenes son particularmente susceptibles a las vivencias adversas que pueden impactar o modificar de manera significativa su salud emocional, tales como su autovaloración y su autoimagen.

Finalmente, Cowin (2007) sostiene que la prevención de la violencia escolar requiere la participación de todos los actores involucrados, incluyendo al personal docente, directivos y la comunidad educativa en general. Solo mediante un enfoque integral se puede abordar este problema de manera efectiva.

3.2 Habilidades Sociales

3.2.1. Definición de Habilidades Sociales

Definir las Habilidades Sociales podría ser complejo debido a que existen diversas definiciones de habilidades sociales e incluso se podría remontar a los años 30, donde aún no se lo denominaba así. Según Philips (1985), desde la psicología social se estudiaba en diferentes aspectos las conductas sociales en los niños, así mismo, surgieron otros autores, los cuales dan su definición de habilidades sociales. Por ello se exponen algunas definiciones.

Caballo, citado por Lacuzana y González (2011, p.22), define las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal, expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Estas habilidades no solo facilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida en que el individuo respete las conductas de los demás. En una línea similar, Goldstein (1989) considera que las habilidades sociales son un conjunto de competencias para el trato interpersonal y la resolución de conflictos de naturaleza emocional y social, es decir, herramientas clave para una convivencia armónica. Por su parte, Meichenbaum et, al., citados por Caballo (2007), destacan la importancia del contexto cultural y los canales de comunicación en los que se manifiestan estas habilidades. Según estos autores, la eficacia de

una conducta social depende de la motivación del individuo para adaptarse a la situación y del ajuste de su comportamiento a las expectativas sociales del entorno.

Gismero (2002) aporta una definición más detallada, señalando que las habilidades sociales comprenden respuestas verbales y no verbales, parcialmente autónomas y circunstancias específicas, que permiten expresar emociones, opiniones o necesidades sin ansiedad excesiva y de forma asertiva. Este comportamiento socialmente adecuado no solo favorece la relación con los demás, sino que genera autorrefuerzo y aumenta la probabilidad de recibir refuerzos positivos externos.

Asimismo, es importante destacar que las habilidades sociales se desarrollan desde los primeros años de vida, ya que el ser humano por naturaleza es un ser sociable y necesita de estas habilidades para integrarse de manera adecuada en la sociedad. Aunque es cierto que el niño puede nacer con un temperamento determinado, este puede ser reforzado o modificado a medida que se desarrolla. Los niños aprenden principalmente mediante la observación, la imitación y el reflejo de su entorno. Por ello, el papel de los padres y del entorno familiar es fundamental, ya que actúan como los primeros modelos de conducta social.

3.2.2. Enfoques Teóricos de las Habilidades Sociales

Diversos enfoques teóricos han contribuido a la comprensión del desarrollo y uso de las habilidades sociales. Estas teorías explican cómo los individuos aprenden a relacionarse, comunicarse y adaptarse a diferentes contextos sociales desde una perspectiva psicológica y educativa.

Según Del Castillo, citado por Ortega (2023), menciona que Banderas señala que un alto grado de desarrollo de las habilidades sociales puede favorecer el éxito en diferentes entornos de la vida, ayudando a establecer vínculos, relación y objetivos para lograr un regocijo en las relaciones sociales. siendo capaces de reconocer las emociones ajenas y ser empáticos, logrando reestructurar su comportamiento fácilmente, adaptándose al contexto y a su interlocutor. Esto implica contar con un gran control sobre las emociones, de manera que no se permite que interfieran negativamente en las relaciones interpersonales.

Uno de los enfoques más influyentes es la teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura. Este autor plantea que el comportamiento humano es aprendido por observación del mundo exterior, insertando el término “modelaje” haciendo referencia cuando el sujeto tiende a responder y repetir acciones que brinden habilidades necesarias para interactuar con otros, especialmente aquellas que resultan eficaces o son reforzadas socialmente. En el caso de los adolescentes, que se encuentran en la búsqueda y formación de su identidad, de igual forma buscan asociarse con grupos. Ellos tienden a asociarse con grupos con los que se identifican, moldeando sus conductas y actitudes acordes a sus intereses. En este proceso, el uso del lenguaje verbal y no verbal varía según el contexto, sea social, familiar, entre pares o académicos, lo que muestra la flexibilidad comunicativa como parte esencial de las habilidades sociales.

Desde la perspectiva de la teoría humanista de Maslow, Alomoto (2019) explica que el ser humano tiene su pirámide de las necesidades básicas divide en Fisiológicas, seguridad, afiliación, reconocimiento y autorrealización. Las habilidades sociales, se ubican especialmente en los niveles de afiliación y afecto, ya que el ser humano necesita vincularse con otros para sentirse aceptado y formar parte de un grupo. Esta necesidad de conexión es fundamental para el bienestar emocional y social. Esta teoría también resalta la importancia de la autorrealización, entendida como el desarrollo pleno del potencial personal. En este sentido, las habilidades sociales permiten al individuo expresarse con autenticidad, regular sus emociones, comunicarse eficazmente y resolver conflictos. Esto implica una toma de conciencia sobre uno mismo reconociendo fortalezas y debilidades, lo cual es especialmente relevante en la adolescencia, etapa en la que los jóvenes buscan independencia, identidad y sentido de realización. Por lo tanto, una adecuada adquisición de habilidades sociales favorece su desarrollo integral y les permite alcanzar sus objetivos personales y sociales.

3.2.3.Dimensones de las Habilidades Sociales

Gismero (2002) define las habilidades sociales como un conjunto de respuestas verbales y no verbales que el individuo utiliza en situaciones específicas para expresar sus emociones, opiniones, necesidades o preferencias de manera assertiva; considera que son la Autoexpresión en situaciones sociales, Defensa de los propios derechos como consumidor,

Expresión de enfado o disconformidad, Decir no y cortar interacciones, Hacer peticiones, Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

3.2.3.1. Autoexpresión en Situaciones Sociales

La autoexpresión en contextos sociales se refiere a la capacidad de una persona para comunicar de manera clara, genuina y apropiada sus pensamientos, emociones, opiniones y necesidades en distintos entornos sociales. Esta habilidad implica expresar de forma sincera, respetuosa y sin miedo al juicio, mientras se respeta y valora a los demás. Esta competencia es esencial para establecer relaciones sanas, fomentar la confianza y realizar interacciones sociales eficaces. En esta línea, según Da Dalt y Regner (2009), esta competencia consiste en expresarse de una forma o manera más espontánea, con mayor naturalidad en los diversos contextos de situaciones sociales, sin presentar niveles de ansiedad. La persona que domina esta habilidad puede desenvolverse con mayor confianza en situaciones como entrevistas, reuniones sociales o interacciones cotidianas, manteniendo un tono respetuoso y coherente con su identidad.

Este factor refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea, y sin ansiedad, en distintos tipos de situaciones sociales: entrevistas laborales, tiendas y lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etc. (Gismero,et. Al., 2002,p.41)

Uno de los elementos centrales en la autoexpresión es la capacidad de identificar y valorar las propias emociones y pensamientos, y luego decidir cómo, cuándo y de qué forma manifestarlos. En este sentido, Goldstein señala que, para una autoexpresión eficaz, es vital que los adolescentes no solo sean capaces de reconocer sus emociones o pensamientos, sino también de valorar cómo, cuándo y de qué forma expresarlos. De lo contrario, pueden producirse malentendidos o conflictos innecesarios.

La autoexpresión también se relaciona estrechamente con la inteligencia emocional, Goleman citado por Cruzalegui (2019) sostiene que esta no solo implica reconocer las propias emociones, sino también comprender las emociones ajenas. Esta capacidad es esencial para que los adolescentes puedan construir vínculos sólidos con sus pares y adultos, y desenvolverse de manera saludable en la sociedad. Catter (2023) afirma que la autoexpresión es la manifestación auténtica de los rasgos y atributos personales, tanto de

forma verbal como conductual. Así también, cita a D'Angelo, quien destaca que esta habilidad requiere de seguridad personal y claridad interna para poder transmitir pensamientos y emociones de forma eficaz.

Finalmente, Homola (2023) señala que cada individuo tiene derecho a expresar libremente sus preferencias, opiniones y posturas sobre cualquier tema, sin sentir la necesidad de presionar o forzar a otros a alinearse con uno mismo.

3.2.3.2. Defensa de los propios derechos como consumidor

Según Gismero (2002) esta dimensión de las habilidades sociales se refiere a la capacidad de expresar conductas asertivas frente a personas desconocidas, especialmente cuando se trata de defender los propios derechos en situaciones de consumo o interacción pública. Este tipo de comportamiento fortalece la comunicación del individuo para con otros, por lo tanto facilita la expresión de experiencias y sentimientos con una mayor fluidez disminuyendo los malentendidos, lo que contribuye a una mejor resolución de problemas o conflictos cotidianos.

La asertividad alude a la habilidad para expresar las propias opiniones, pensamientos, sentimientos, ideas, creencias positivos o negativos a los demás de modo directo, efectivo, honesto y adecuado, es decir, sin agresividad ni agresividad (Caballo, 2005). En efecto, dicha expresión de sentimientos, pensamientos, etc. debe ser apropiada, de modo que no se violen los derechos de los demás ni los propios; que no resulte amenazante ni punitiva para los demás y cuya consecuencia es producir y mantener auto-refuerzos sin utilizar conductas aversivas, agresivas larvadas o explícitas para los otros (citado por Da Dalt et.Al., p. 66)

En este contexto, defender los propios derechos implica también desarrollar la capacidad de negociación y autocontrol. Esta habilidad se relaciona con el autoconocimiento, es decir, la identificación de señales internas como tensión muscular, molestias físicas o ansiedad que alertan al individuo de una posible pérdida de control. Goldstein (1989) sostiene que reconocer estas señales permite tomar decisiones más claras y asertivas, ajustando la respuesta emocional y conductual de manera constructiva.

Desde una perspectiva contemporánea, Catter (2023) resalta la importancia de ejercer

los derechos asertivos en contextos interculturales, como al interactuar con extranjeros o en situaciones donde las normas sociales pueden variar. En estos casos, la defensa de los derechos personales debe realizarse siempre con respeto hacia los demás. Sin embargo, cuando un individuo percibe una situación como una amenaza o amenaza, su tendencia a responder asertivamente se vuelve nula e ineficaz. Los seres humanos nos sentimos a menudo amenazados por nuestro equilibrio cotidiano y rutinario. Esta percepción subjetiva, más que la amenaza en sí, es lo que activa respuestas emocionales como la ansiedad, lo que puede dificultar una expresión adecuada de sus derechos. En este sentido, cita a Dongil y Cano quienes afirman que la suma de habilidades ayuda a relacionarse de manera competente, expresar sentimientos, pensamientos, deseos, y manifestarlos en diferentes situaciones sin experimentar sentimientos negativos.

3.2.3.3. Expresión de enfado o disconformidad

Una persona que ha desarrollado adecuadamente sus habilidades sociales es capaz de expresar su enfado, malestar o desacuerdo sin recurrir a la agresividad ni al silencio. Según Gismero (2002), esta capacidad permite expresar el enfado, sentimientos negativos justificados o en desacuerdo con otras personas, lo cual favorece la resolución de conflictos y mantiene relaciones interpersonales saludables. Muy al contrario, las personas que no desarrollaron esta capacidad tienden a quedarse calladas para así evitar problemas, como también tienen dificultades para expresar discrepancias.

Esta competencia se vincula estrechamente con la autorregulación emocional y la comunicación asertiva, ya que implica reconocer el propio malestar, identificar su causa y manifestarlo respetuosamente. Goldstein (1987) destaca que los adolescentes deben aprender a identificar sus emociones, especialmente el enfado, para expresarlo de manera clara y constructiva, buscando siempre una solución y no una confrontación. Este autor también incluye dentro de su programa de habilidades sociales una variedad de competencias útiles para estas situaciones, tales como: formular una queja, responder a una queja, defender a un amigo, enfrentarse a mensajes contradictorios, hacer frente a presiones del grupo y responder al fracaso, entre otras. En particular, las habilidades de *Formular y Responder una Queja* requieren que el individuo identifique con claridad el motivo de su malestar, seleccione el momento y el contexto adecuados para expresarlo y escuche activamente la respuesta del

otro. El que recibe la queja, por su parte, debe escuchar con atención, preguntar si algo no se entiende y ofrecer una respuesta adecuada, ya sea aceptando o rechazando la queja, pero buscando una solución que beneficie a ambas partes.

Catter (2023) describe esta habilidad como forma para expresarse distinta del enfado, descontento y otras emociones negativas, de forma clara y basada en hechos, hacia otras personas, incluso familiares y amigos, cuando se percibe una situación injusta. No obstante, en ausencia de competencias en comunicación asertiva, numerosos adolescentes desconocen cómo expresar sus emociones sin generar conflictos, por lo que optan por ceder, silenciarse o "alejarse del conflicto" para prevenir dificultades, lo que puede llevar a acumular frustración y a sentirse impotentes. Esto resalta la relevancia de la regulación emocional y la comunicación asertiva, destacando que se puede expresar la irritación sin recurrir a la violencia.

3.2.3.4. Decir no y cortar interacciones

Gismero (2002) señala que es la capacidad de romper vínculos con los individuos que no quieren preservar una relación, ya sea de amistad u otra, al igual que cuando desean expresar su punto de vista interrumpir el diálogo con el otro, así como también el hecho de no desear realizar algo o no ceder algo. Subrayando que estos comportamientos son esenciales para el fomento de competencias sociales apropiadas en entornos interpersonales. Subraya que este tipo de comportamientos son esenciales para fomentar competencias sociales adecuadas en contextos interpersonales. En este contexto, "decir no" no se limita únicamente a rechazar peticiones, sino también a la destreza para defender derechos individuales y manejar interacciones de forma asertiva.

Esta habilidad está estrechamente relacionada con la autorregulación emocional y la gestión del estrés interpersonal. Goldstein (1987) menciona que los adolescentes, al desarrollar estas competencias, logran defender su punto de vista, tomar decisiones basadas en su bienestar y ofrecer soluciones en caso de conflicto. Esto les permite actuar de forma autónoma, evitando ceder ante presiones externas o participar en situaciones indeseadas. No obstante, en muchos casos, los adolescentes sienten que no tienen derecho a negarse ante peticiones o favores, incluso si algo les molesta. Esta incapacidad para rechazar lo que no

desean puede provocar frustración y descontento, dado que se ven forzados a involucrarse en circunstancias que preferirían eludir.

Gonzales (2022) señala que aquellos individuos que carecen de la habilidad necesaria para relacionarse con otros, es decir, aquellos que tienen dificultades para decir 'no' y interrumpir interacciones sociales para manifestar sus necesidades, suelen tener un porcentaje más elevado de ser objeto de amenazas y agresiones. Por su parte, Pérez (2008) destaca que evitar participar en acciones incorrectas no solo protege el bienestar individual, sino que también permite enviar un mensaje claro a los demás: sus demandas pueden ser inapropiadas o excesivas, incluso si no lo habían considerado previamente.

3.2.3.5. Hacer peticiones

La habilidad de hacer peticiones es fundamental en la vida cotidiana, ya que somos seres sociales y necesitamos de los demás para satisfacer múltiples necesidades, tanto materiales como emocionales. Gismero (2002) señala que esta dimensión consiste en expresar con claridad y respeto lo que se desea solicitar a otras personas, ya sea en relaciones interpersonales o en contextos de consumo. En esta línea, Goldstein et, al. (1989) aclara que, en este contexto, el término "problema" no se refiere necesariamente a una situación conflictiva, sino a cualquier circunstancia en la que se requiere ayuda o colaboración, como pedir información, solicitar permiso o resolver un desacuerdo. Subraya también que, en ocasiones, los jóvenes pueden tener dificultades para discernir cuándo es apropiado pedir algo, mostrando excesiva dependencia o, por el contrario, negándose a pedir ayuda incluso cuando es necesaria.

Ser capaz de hacer peticiones es fundamental por el sentido de que es algo natural y que todos necesitamos aprender a hacer, ya que somos seres sociales y precisamos de los otros para cubrir nuestras necesidades básicas. Se debe exponer lo que se desea de manera clara y concisa para que sea entendido por el otro, respetando los derechos de otro. (Gismero, 2002, p.41)

Por su parte, Pérez (2008) indica que formar la habilidad de pedir y rechazar peticiones de manera adecuada y precisa, puede incrementar la autoestima y controlar mejor las interacciones sociales. El aprendizaje de añadir "no" de forma correcta y saber expresar

nuestras necesidades de forma precisa incrementa las probabilidades de que sean satisfechas, al tiempo que reducir la evitación de situaciones sociales también disminuye el miedo a enfrentar demandas ajenas. Asimismo, aprender a rechazar de forma asertiva también protege los intereses individuales y ayuda a marcar límites saludables, señalando a los demás cuando sus demandas pueden ser inapropiadas.

De acuerdo con Ayala et al. (2018), coinciden en que los adolescentes que tienen problemas para iniciar conversaciones y comunicarse con otros; suelen tener también problemas para realizar peticiones en contextos diarios, como solicitar a un amigo que les devuelva algo. Finalmente, Catter (2023) plantea que hacer peticiones significa expresar necesidades de forma respetuosa para conseguir ayuda de los demás, lo cual favorece una mejor comprensión y respuesta del entorno, sin caer en la manipulación. Esto implica poder expresar de manera precisa y breve lo que queremos, lo que simplifica la comprensión en distintos contextos sociales.

3.2.3.6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto

Gismero (2002) señala que esta dimensión de las habilidades sociales se refiere a la capacidad que tienen algunas personas para interactuar espontáneamente con el sexo opuesto, expresando de manera natural y adecuada aquello que les agrada del otro. Esta habilidad resulta fundamental en la etapa de la adolescencia, cuando los jóvenes comienzan a establecer vínculos afectivos más complejos y a explorar nuevas formas de interacción interpersonal.

Esta dimensión se relaciona estrechamente con lo planteado por Goldstein (1989), quien sostiene que para que una persona pueda expresarse de forma adecuada —ya sea para comunicar sentimientos o pensamientos hacia otros— debe primero reconocer y comprender sus propias emociones. En muchas ocasiones, los adolescentes pueden sentir confusión respecto a lo que sienten, lo cual dificulta la toma de decisiones sobre cómo actuar. Una vez que logran identificar sus emociones con claridad, pueden desarrollar habilidades prosociales, como expresar afecto o admiración de manera respetuosa y apropiada. Aunque muchas veces se asocia esta habilidad con contextos románticos, la expresión afectiva no se limita a ese ámbito, sino que también puede estar relacionada con establecer relaciones

amistosas, mostrar simpatía o brindar reconocimiento a otra persona en el momento adecuado. Saber expresar afecto con naturalidad y sin ansiedad contribuye al desarrollo de relaciones interpersonales sanas y significativas.

Por su parte, Catter (2023) subraya la relevancia de enfocarse en esta habilidad para reducir el temor, la ansiedad y la vergüenza, ya que implica tener la iniciativa de acercarse a alguien que resulta atractivo o interesante. Fomentar esta capacidad no solo potenciará sus interacciones sociales, sino que también ayudará a formar vínculos más positivos y genuinos con los demás.

3.2.4. Habilidades Sociales y Adolescencia

La adolescencia constituye una etapa crucial del desarrollo humano, caracterizada por una serie de cambios emocionales, físicos y sociales. Durante este período, los adolescentes inician la construcción de su identidad, la búsqueda de autonomía y el fortalecimiento de sus relaciones sociales, aspectos fundamentales para su integración plena en la vida adulta.

El desarrollo de habilidades sociales durante la adolescencia es esencial, ya que influye directamente en la forma en que se relacionan con su entorno, sino también en cómo gestionan sus emociones, resuelven conflictos y establecen su identidad dentro de la sociedad. Betina (2011) sostiene que la adolescencia es un período crítico para la adquisición y práctica de habilidades sociales más complejas. Los adolescentes dejan atrás las conductas sociales propios de la niñez puesto que adoptan comportamientos más críticos y desafiantes respecto a las normas sociales. Al mismo tiempo, los adultos les exigen comportamientos sociales más elaborados adecuados al contexto.

En esta etapa, el grupo de pares cobra gran relevancia. La necesidad de pertenecer e identificarse con un grupo social impulsa al adolescente a moldear su conducta y actitud de acuerdo con las expectativas y normas de ese grupo. Esta socialización influye significativamente en la construcción de su identidad. Sin embargo, no toda influencia grupal es positiva; algunos grupos fomentan conductas agresivas o desadaptativas que, de mantenerse, pueden derivar en consecuencias psicopatológicas a largo plazo.

La habilidad de comunicarse adecuadamente, resolver conflictos, expresar

sentimientos y establecer vínculos saludables permiten a los adolescentes adaptarse mejor a su entorno. Por el contrario, aquellos jóvenes que presentan dificultades en sus relaciones interpersonales o que no logran ser aceptados por sus compañeros tienden a desarrollar problemas futuros, como bajo rendimiento académico, deserción escolar, comportamientos violentos o trastornos emocionales, Betina y Cotini 2011 p.161.destacan que las habilidades sociales son primordiales para lograr el éxito a largo plazo como a corto plazo, logrando que el adolescente desarrolle su inteligencia emocional. Se resalta la presencia de una combinación del manejo del estado emocional propio, la habilidad de responder y comprender. Las habilidades sociales también añaden la capacidad de comprender el mundo interior de sí mismo mediante el contacto con otras personas, la capacidad de relacionarse, la reciprocidad, la manera de cómo interactúan y se comunican.

En este sentido, las habilidades sociales son un conjunto de competencias fundamentales que permiten a los adolescentes desenvolverse de manera eficaz en distintos contextos: escolar, familiar, social y afectivo. Estas competencias implican el reconocimiento y manejo de emociones propias y ajenas, el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal, y la toma de decisiones asertivas, elementos que conforman lo que hoy se conoce como inteligencia emocional.

3.3. Valores Interpersonales

3.3.1. Definición de Valores

Los valores representan principios fundamentales que orientan el comportamiento humano dentro de una sociedad. Ventasilla (2018) sostiene que los valores son acciones o actos que permiten al ser humano una libre convivencia, y armónica, facilitando alcanzar objetivos y metas. De forma complementaria, Schwartz (2001) considera que los valores son manifestaciones cognitivas de exigencia universal, es decir, principios que poseen validez para todos los seres humanos y que se traducen en reglas sociales que orientan la interacción entre individuos. Los valores no solo regulan la conducta, sino que también reflejan las aspiraciones personales y colectivas. Por su parte, Manchay (2019) enfatiza que estos comportamientos se basan más en el ambiente social y familiar en la que fue criado el individuo. Es decir, no nacen de forma espontánea, sino que se construyen progresivamente

a partir de la influencia del entorno, la educación, la cultura, la religión y las relaciones interpersonales.

Martin (2023), citando a Requejo quien clasifica los valores en; valores personales que son necesarios para construir un proyecto de vida, los valores familiares que proceden de los ideales de los padres, la difusión de estos valores se da a través del accionar que se adopta en el proceder como miembros de una familia, los valores socioculturales que se modifican constantemente según la evolución de la sociedad, los valores materiales que son aquellos que hacen posible la subsistencia de las personas, relacionados generalmente con las necesidades básicas, las que incluyen alimentación y vestimenta, los valores espirituales que se enfocan en la importancia que se les da a los factores que no son materiales en la vida y los valores morales que son los comportamientos que se considerados fundamentales para llevar buenas relaciones adecuadas dentro de una comunidad.

De acuerdo con Michuy y Narváez (2019) señala que Gordon argumentan sostiene que los valores se dividen en personales e interpersonales. Los valores personales constituyen el núcleo cognitivo del ser humano, ya que engloban aspectos emocionales, simbólicos y semánticos que permiten diferenciar a un individuo dentro de un grupo social. Estos valores actúan como guías internas que ayudan a determinar qué es adecuado, justo o deseable. Finalmente, Gordon (2010) sostiene que los Valores Interpersonales se forman en el individuo debido al entorno que lo envuelve, generando una serie de conductas, definiendo patrones de comportamiento y motivaciones conscientes e inconscientes, que impactan en su vida, dado que requieren su percepción y, por ende, su conducta. Estos factores influyen en su vida, puesto que requieren su percepción y, por consiguiente, su conducta.

3.3.2. Definición de Valores Interpersonales

Los valores interpersonales constituyen un componente fundamental dentro del sistema de valores individuales, ya que orientan las conductas sociales y determinan la manera en que las personas se relacionan con los demás. Funcionan como canales que definen lo que las personas hacen y cómo lo hacen, guiando sus acciones tanto de forma consciente como inconsciente. Estos valores no se desarrollan de manera aislada, sino que están estrechamente influenciados por el sistema de comunicación en el que el individuo se

desenvuelve, así como por los valores que va asumiendo a lo largo de su vida. Según Manchay (2019), citando a Berger y Luckman, quien señala que los valores interpersonales permiten distinguir los rasgos de personalidad, las creencias, normas y la forma de vivir de una persona en su sociedad.

En este sentido, Gordon, citado por Chanamé et al. (2018) afirma que estos valores son determinantes en el comportamiento humano, ya que influyen en la manera en que se produce la interacción en diferentes contextos sociales. Además, se construyen a partir de experiencias y aprendizajes que condicionan la percepción del entorno y la respuesta frente a distintas situaciones. Sevillano, citado por Estrada et al. (2016), complementa esta perspectiva señalando que los valores interpersonales son imprescindibles para la construcción de la vida en sociedad, pues sostienen las relaciones morales, éticas y socioculturales. Además, estos valores no son estáticos, sino que se desarrollan y transforman según las vivencias personales del individuo y su interacción constante con otras personas y culturas.

La construcción de estos valores se da mediante un proceso de aprendizaje intergeneracional, es decir, se transmiten de una familia a otra, lo cual en ocasiones puede generar conflictos interpersonales cuando surgen dilemas relacionados con los valores asumidos como propios. De igual forma, el individuo interioriza valores, actitudes, metas y creencias mediante la imitación de conductas no solo de la familia o padres, sino también de la escuela, medios de comunicación, personas significativas, la iglesia y la sociedad en general. Sin embargo, en algunos casos, los medios pueden presentar valores contradictorios o distorsionados, lo que influye en la formación de la personalidad. En esta línea, Pisconti (2016) y Vargas (2004) sostienen que la formación de valores interpersonales se adquiere de generación en generación, pero que estos valores pueden ocasionar conflictos en los individuos cuando surgen dilemas en torno a los valores aprendidos y asumidos. Para seleccionar o establecer los valores intrínsecos a la personalidad, la persona necesita un grado de madurez que le permita distinguir lo que es bueno o malo, o lo que genera incomodidad o bienestar.

3.3.3. Enfoques Teóricos de los Valores Interpersonales

El estudio de los valores interpersonales ha sido abordado desde distintas corrientes teóricas que explican cómo se forman, interiorizan y manifiestan estos principios en las relaciones humanas.

Desde la teoría humanista, Maslow, citado por Manchay (2019), sostiene que para que los seres humanos puedan vivir en armonía, es necesario incorporar una serie de valores universales, que son aquellos que gozan de mayor aceptación en varias comunidades a nivel global. Actúan como principios reguladores que permiten orientar la conducta hacia la convivencia pacífica y la autorrealización. En este sentido, para inculcar valores, no basta con su asimilación intelectual; es imprescindible su interiorización para que se incorporen en los patrones de pensamiento y comportamiento de los individuos. De acuerdo con esta perspectiva, los valores se vinculan con la propia vivencia del individuo, con el fin de que este sea relevante. En este contexto, el cariño actúa como un estímulo motivacional que promueve la asimilación de emociones de responsabilidad, vinculando el valor de las emociones positivas con el valor de las negativas. Esta teoría afirma que los valores son fundamentales para fomentar la autenticidad y el bienestar individual.

Por otro lado, la teoría de los valores de Schwartz, citada por Girardi (2017), concibe que los valores son creencias amplias sobre metas deseables que motivan las acciones. Estos valores son universales y están organizados en un modelo, que consta de 10 valores básicos, entre los que se incluyen la libertad, la igualdad, la seguridad y la tradición. Schwartz ve los valores como respuestas a tres requisitos universales: las necesidades biológicas, la coordinación de la acción social y el funcionamiento y la supervivencia del grupo. El modelo también distingue entre diferentes dimensiones de valores, como la autotranscendencia, donde se priorizan los intereses colectivos como la ayuda y la justicia, y la autopromoción, centrada en el logro y el éxito personal. Así mismo, se contraponen valores de conservación (orden, seguridad, tradición) con valores de apertura al cambio (independencia, innovación, creatividad). Esta teoría aporta una visión estructurada de cómo los valores interpersonales se entrelazan con el desarrollo de la personalidad y la adaptación cultural.

Desde el enfoque conductual, Gavilan (2017) menciona la Teoría del Aprendizaje

Social de Bandura, quien señala que principalmente aprendemos a través de la observación de modelos, ya sean estos gráficos o cualquier otro tipo de representación. Se manifestará a través de los actores sociales y sus diversas influencias, dado que los individuos asimilan los valores al observar las repercusiones de las acciones ajenas y las gratificaciones o sanciones que surgen de tales conductas. Mediante este proceso, las personas asimilan ciertos valores que resultan cruciales para su integración social y crecimiento personal. En algunas situaciones, los niños o adolescentes carecen de un modelo apropiado o moralmente aceptado de valores que imitar. En otras, es por ello que se desvincula moralmente y de esta manera no experimenta sentimientos de culpa, generando así conflictos con las personas de su entorno.

Finalmente, desde una perspectiva psicométrica y del desarrollo personal, Gordon, citado en Merino et al. (2010), diferencia entre valores individuales y valores interpersonales. Los valores individuales forman parte del núcleo de la personalidad y orientan las decisiones personales, mientras que los valores interpersonales son aquellos que regulan la conducta social del individuo en contextos familiares, escolares, laborales o comunitarios. Gordon sostiene que los valores se manifiestan como patrones de comportamiento observables y que pueden evaluarse mediante instrumentos como el Survey of Personal Values (SPV) y el Survey of Interpersonal Values (SIV). Estos instrumentos permiten identificar qué valores predominan en la interacción social del individuo y cómo estos influyen en su adaptación a diferentes entornos. Así, se puede comprender que las decisiones, actitudes y formas de relacionarse con los demás están directamente condicionadas por el sistema de valores que la persona ha adquirido a lo largo de su desarrollo, en especial durante su etapa formativa.

3.3.4. Dimensión de los Valores Interpersonales

Según Gordon (2010), los valores interpersonales comprenden dimensiones como el soporte, la conformidad, el reconocimiento, la independencia, la benevolencia y la libertad, los cuales son esenciales para establecer relaciones armónicas y respetuosas en distintos contextos sociales.

3.3.4.1. Soporte

Dentro del estudio de los valores interpersonales, el valor del soporte también

denominado estímulo, se refiere a la necesidad de los individuos de sentirse comprendidos, valorados y apoyados por los demás. De acuerdo con Gordon (2010), este valor implica ser tratado con amabilidad, respeto y consideración, así como recibir estímulo y aliento por parte del entorno social. Este valor se vincula con el deseo de pertenencia, aceptación y respaldo emocional, promoviendo actitudes de cordialidad, comprensión y camaradería tanto en el ámbito familiar como escolar y comunitario.

El valor del soporte se manifiesta en dos niveles un nivel alto indica una fuerte necesidad de protección emocional y comprensión por parte del entorno; mientras que un nivel bajo refleja una menor demanda de apoyo. Esta variabilidad permite entender cómo este valor se expresa de forma diferente según la personalidad, experiencias previas y el contexto social del individuo.

De forma complementaria, el valor del soporte está estrechamente ligado a la comprensión, ya que implica la disposición a aceptar sin juzgar la conducta de los demás, con empatía y respeto. Esta actitud requiere tolerancia, paciencia y capacidad de escucha activa, siendo esencial para asistir a otros de manera genuina. En este sentido, el valor del soporte no solo se trata de recibir ayuda, sino también de brindarla, constituyéndose en un pilar para las relaciones sociales saludables. Espinoza (2019) refuerza esta visión al afirmar que el soporte se expresa en el trato basado en el entendimiento, la cordialidad y el acompañamiento emocional. Este valor ha sido esencial para el desarrollo humano, pues ha contribuido a la cohesión social y al afrontamiento colectivo de las dificultades a lo largo de la historia.

Martín (2023), citando a Cacyacuri y Huamani destaca que los valores pueden clasificarse según su relevancia personal, ya que cada individuo otorga importancia a aquellos que considera parte de su identidad. En este sentido, el valor del soporte adquiere un papel relevante en la toma de decisiones y en la conducta social, especialmente en contextos que exigen empatía, colaboración y contención emocional.

En conclusión, se puede decir que este valor no solo facilita la interacción positiva y empática entre las personas, sino que también constituye una herramienta clave para la construcción de entornos sociales armónicos y solidarios, como lo es el espacio escolar. Su

presencia favorece la prevención de conflictos, la mejora de la convivencia y el fortalecimiento de vínculos basados en el respeto mutuo y la comprensión.

3.3.4.2. Conformidad

La conformidad es otro valor interpersonal fundamental, directamente vinculado con el respeto a las normas sociales y la aceptación de las reglas que rigen la convivencia dentro de una comunidad. Gordon (2010) define este valor como “hacer lo que es socialmente correcto y aceptado; acatar las normas comunes de convivencia”, lo cual permite que la persona mantenga una relación pacífica y armoniosa con el resto de la sociedad. Se trata, por tanto, de un valor esencial para la integración social y la regulación de la conducta en entornos colectivos.

Según Rojas, citado por Rojas y Romero (2019), la conformidad implica no solo obedecer normas, sino adoptar actitudes de aceptación hacia la organización social. Los niveles altos de este valor, se observa una disposición favorable hacia lo que es socialmente correcto, reflejando actitudes de respeto, cooperación y responsabilidad social. En cambio, los niveles bajos se caracterizan por una escasa aceptación de las reglas sociales, observándose en personas que suelen experimentar inseguridad o inestabilidad, lo que puede dificultar su integración en la sociedad.

El desarrollo de este valor está estrechamente relacionado con el proceso de socialización, ya que desde edades tempranas las personas aprenden a distinguir entre lo correcto e incorrecto según los parámetros de su entorno. Manchay (2019), citando a Higueras y Pérez, sostiene que este valor refleja la aceptación de la estructura social en la que el individuo se encuentra, lo que permite evaluar el grado en que las personas interiorizan lo socialmente aceptable y actúan conforme a ello. Así, este valor garantiza cierta estabilidad y cohesión en los grupos sociales, ya que promueve el cumplimiento de expectativas compartidas.

Cabe resaltar que el papel de las normas sociales son referentes fundamentales para la vida en comunidad, aunque variable según la cultura, época o contexto, funciona como guía para el comportamiento colectivo. No obstante, en la actualidad se observa una tendencia a transgredir estas reglas, lo cual está vinculado, en muchos casos, a la falta de

internalización de valores como el respeto, que complementa la conformidad al fomentar relaciones basadas en la dignidad mutua y el reconocimiento del otro.

Por lo tanto, la conformidad no debe entenderse como simple obediencia, sino como la capacidad crítica de autorregular la conducta en función de principios sociales interiorizados, lo cual resulta indispensable en contextos educativos donde se busca formar ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con su entorno.

3.3.4.3. Reconocimiento

El reconocimiento es un valor interpersonal vinculado con la necesidad del individuo de ser valorado, respetado y admirado por los demás. Para Gordon (2010), este valor implica “ser respetado y admirado, ser considerado importante y que se reconozca lo que uno hace”. En este sentido, el reconocimiento no solo se refiere a la validación externa de las acciones o logros de una persona, sino también al desarrollo de una identidad positiva y significativa dentro de un entorno social.

Este valor cumple una doble función: por un lado, fortalece la autoestima y la seguridad personal al sentirse parte valorada del grupo; por otro, fortalece las relaciones interpersonales al reconocer al otro como un ser digno de respeto y consideración. En niveles altos, se manifiesta a través de una fuerte necesidad de ser visto como competente e influyente, lo que suele observarse en individuos que enfrentan situaciones exigentes donde se requiere demostrar eficacia y liderazgo. En contraste, en niveles bajos revelan una menor necesidad de validación social, aunque a veces esta actitud puede estar acompañada de una autocritica excesiva o una represión de la necesidad de aprobación, por temor a parecer vanidoso o dependiente del juicio externo.

Según Manchay (2019), Higueras y Pérez sostienen que el reconocimiento está presente en la mayoría de las interacciones sociales, ya que los individuos tienden a buscar aprecio y reconocimiento del entorno, lo cual varía según el contexto cultural, familiar o institucional en el que se desenvuelvan. Su papel como mecanismo de regulación social lo convierte en un valor fundamental para establecer vínculos de respeto mutuo.

Para que este valor tenga un impacto positivo en la vida interpersonal, es fundamental

que el individuo también desarrolle una autovaloración sana, que le permita establecer relaciones sanas, en las que respete la individualidad propia como la de los demás. Desde esta perspectiva, el reconocimiento no debe entenderse como una forma de alimentar la vanidad o la superioridad, sino como el acto de valorar la dignidad humana, empezando por uno mismo y extendiéndolo hacia los otros, como parte de un intercambio horizontal y recíproco en las relaciones sociales.

En consecuencia, el reconocimiento es clave para fomentar relaciones equitativas y respetuosas. Su desarrollo adecuado en el contexto educativo, familiar y social permite construir una convivencia basada en la valoración mutua, la empatía y el respeto por la individualidad, promoviendo así una cultura donde cada persona pueda sentirse vista, escuchada y valorada sin necesidad de competir por ello.

3.3.4.4. Independencia

El valor de la independencia hace referencia a la capacidad de tomar decisiones autónomas y actuar según el propio criterio, sin depender excesivamente del juicio externo. Según Gordon (2010), implica “tener el derecho de hacer todo lo que uno quiera, ser libre para tomar decisiones por sí mismo y actuar a favor del propio criterio”. Este valor está estrechamente vinculado a la autonomía y al ejercicio de la libertad con responsabilidad. En niveles altos, la independencia puede manifestarse en actitudes individualistas o egocéntricas, donde la persona prioriza sus propias decisiones e intereses por encima de las necesidades colectivas. En este sentido Rojas citado por Rojas y Romero (2019), advierte que un nivel elevado de este valor puede conllevar una desconexión de las relaciones interpersonales, si no está equilibrado con otros valores como la empatía o la solidaridad. Por el contrario, en niveles bajos se presenta como dependencia o incapacidad para actuar sin apoyo externo, limitando su capacidad de actuar por sí misma o de defender sus derechos y opiniones.

La independencia se refiere a la libertad y al principio de responsabilidad. Un individuo autónomo, es el que determina su existencia, teniendo conocimiento de sus derechos como seres humanos y también de sus obligaciones. Ser autónomo implica ser audaz para transformar la realidad en lo que se anhela, es ser responsable para optar por alcanzar nuestros sueños y tomar las consecuencias que ello implique. La independencia no

implica sobresalir sobre los demás, no implica la capacidad de manipular, subyugar o percibirnos como un ser superior.

Desde una perspectiva ética, la independencia implica autorregulación emocional. Es decir, no solo es capaz de elegir por sí misma, sino también de asumir las consecuencias de sus elecciones y de respetar la libertad de los demás. En esta línea, Manchay (2019) vincula este valor con la autodeterminación y la transformación consciente del entorno. En contextos educativos, su fomento permite formar ciudadanos críticos, responsables y participativos.

3.3.4.5. Benevolencia

La benevolencia es una dimensión clave de los valores interpersonales, ya que se refiere a la disposición voluntaria de actuar en favor del bienestar de los demás. Según Gordon (2010), se refiere a la realización de acciones en favor de los demás, especialmente hacia los más desfavorecidos, basadas en la filantropía y el altruismo.

Este valor se manifiesta como un acto de generosidad voluntaria hacia los semejantes y permite desarrollar una actitud empática que facilita el apoyo, la comprensión y el acompañamiento del otro en situaciones de necesidad, sin embargo, no se limita solo a una actitud pasiva o emocional, sino que requiere un compromiso activo con el otro. En niveles altos, se manifiesta a través de gestos solidarios, preocupación por el bienestar ajeno y un deseo activo de asistir a quienes más lo requieren. Por el contrario, en niveles bajos, se expresan actitudes de indiferencia, desdén o incluso discriminación hacia los demás. Higueras y Pérez, citados por Manchay (2019), explican que la verdadera benevolencia integra tanto la intención positiva hacia el prójimo como el accionar responsable y empático.

Desde una perspectiva ética y social, este valor está estrechamente vinculado con la tolerancia, el respeto, la compasión, el respeto por la diversidad y la comunicación assertiva. Actuar con benevolencia implica también elegir palabras y comportamientos que promuevan el entendimiento y la armonía en las relaciones humanas. De esta forma, se favorece una interacción armónica y constructiva, aspectos esenciales para una adecuada convivencia escolar y social.

En el ámbito educativo, la benevolencia contribuye al fortalecimiento de la

convivencia escolar, la prevención de conflictos y la creación de entornos inclusivos y solidarios. Además, favorece el desarrollo de una ciudadanía ética, capaz de reconocer al otro como sujeto de derechos y de actuar en consecuencia. En conclusión, como valor interpersonal, la benevolencia es fundamental para la cohesión social y la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo, la empatía y la ayuda desinteresada. Su promoción desde contextos educativos y comunitarios resulta esencial para el desarrollo integral del ser humano y para el fomento de una cultura de paz.

3.3.4.6. Liderazgo

De acuerdo con Gordon (2010), el valor de la libertad, también comprendido como liderazgo interpersonal implica que el individuo tenga la capacidad y el deseo de estar a cargo de otros, ejercer autoridad y conducir a un grupo hacia objetivos comunes. Este valor representa no solo el ejercicio del poder o la dirección, sino también la responsabilidad que conlleva orientar a otros con base en actitudes de respeto, equidad y reciprocidad. Quien presenta un alto nivel en este valor suele mostrar confianza, seguridad y una marcada inclinación hacia la toma de decisiones y la resolución de problemas colectivos, mientras que quienes presentan un nivel bajo tienden a evitar roles de control o liderazgo, mostrando escasa disposición para influir en su entorno.

Desde una perspectiva interpersonal, la libertad está vinculada a la capacidad de actuar con autonomía dentro del marco de la convivencia social, es decir, actuar y relacionarse libremente sin transgredir los derechos de los demás. Esta dimensión de la libertad es fundamental en la construcción de relaciones interpersonales saludables, ya que permite al individuo ser auténtico, expresar sus pensamientos, sentimientos y opiniones sin temor, y al mismo tiempo, respetar el espacio y libertad del otro. La verdadera libertad implica también asumir la responsabilidad de las propias decisiones y consecuencias, así como actuar con conciencia ética y social.

Durand (2023) destaca que este valor se expresa en el placer y la voluntad de ejercer liderazgo con responsabilidad y equidad, donde la persona no busca dominar, sino guiar, influir positivamente y apoyar el desarrollo de otros. En ese sentido, el liderazgo como valor interpersonal está directamente relacionado con el respeto, la empatía y la capacidad de

comunicación, elementos esenciales para lograr influencia genuina y constructiva. Asimismo, Baron y Byrne, citados por Manchay (2019), describen el liderazgo como “el procedimiento mediante el cual los líderes ejercen influencia sobre otros integrantes del grupo, con el fin de alcanzar objetivos concretos grupales”. Este enfoque reconoce que la dinámica de liderazgo es bidireccional y recíproca: el líder influye, pero también es influenciado por quienes lo rodean, lo que refuerza su carácter interpersonal.

En síntesis, la libertad como valor se convierte en un principio esencial para el desarrollo del liderazgo sano, aquel que promueve el bienestar colectivo, el respeto por los derechos ajenos y el fortalecimiento del sentido de comunidad. Por ello, en contextos escolares, fomentar este valor no solo favorece el empoderamiento estudiantil, sino también una cultura de responsabilidad, autonomía y participación activa.

3.3.5. Valores Interpersonales y adolescencia

Para comprender el desarrollo de los valores interpersonales en los jóvenes, es fundamental considerar las particularidades propias de la etapa adolescente, ya que durante esta fase se configuran muchas de las creencias, actitudes y comportamientos que influirán en su vida adulta.

Según Giarradi (2017), citando a Vernieri, la adolescencia es una etapa marcada por una profunda vulnerabilidad emocional, donde la opinión y el comportamiento del grupo de pares adquieren un papel crucial. En este periodo, lo más importante para muchos adolescentes es ser aceptados, valorados y reconocidos dentro de su grupo de referencia. Para lograrlo, crean códigos propios de comunicación que muchas veces resultan incomprensibles para los adultos. Aunque comienzan a percibir su pertenencia al mundo adulto, aún no cuentan con todas las habilidades necesarias para integrarse plenamente a este.

Durante esta etapa, los valores interpersonales se adquieren principalmente a través del aprendizaje social, ya sea por enseñanza directa, imitación o identificación con modelos a seguir. La familia, como agente formador primario, juega un rol fundamental; sin embargo, en el contexto actual, el papel de los padres ha disminuido en muchas ocasiones debido a una creciente crisis de valores, lo cual repercute negativamente en la transmisión y práctica de principios éticos y sociales. Por ello, es necesario tener en cuenta el entorno sociocultural y

los cambios generacionales, ya que los valores pueden modificarse en función del contexto histórico y social.

Psiconti et al., (2016, p. 54) destaca a Montero quien señala que los valores en la adolescencia puede ser compleja. Algunos autores sostienen que los adolescentes presentan una evolución constante, lo cual provoca cierta inestabilidad en su sistema de valores. Otros opinan que, aunque sus opiniones pueden cambiar, los valores permanecen relativamente estables. A pesar de estas discrepancias, existe consenso en reconocer que la adopción de valores en esta etapa es decisiva, ya que estos guiarán el comportamiento y la toma de decisiones a lo largo de la vida adulta.

Los valores interpersonales adquiridos en la adolescencia generan convicciones personales, ya que están basados en la percepción de cómo deben comportarse los individuos en sus relaciones con los demás. Estos valores no solo definen comportamientos deseables, sino que también funcionan como criterios normativos para determinar lo apropiado o inadecuado en diversas situaciones sociales. Asimismo, permiten a los adolescentes adaptar su conducta a distintos contextos, consolidando un sistema de principios basado tanto en la experiencia personal como en normas internalizadas.

3.4. Relación entre Habilidades Sociales y Violencia Escolar

A partir de las definiciones y aproximaciones conceptuales sobre la violencia escolar y las habilidades sociales, es pertinente establecer la relación existente entre ambas variables. Diversos estudios e investigaciones a nivel mundial señalan que el incremento de los casos de violencia en contextos escolares puede estar relacionado con déficits en habilidades sociales, lo cual incide directamente en la calidad de la convivencia escolar.

Investigaciones como las de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) y Ferreira y Muñoz (2011) sostiene que el acoso escolar tiene origen en dificultades dentro de las relaciones interpersonales, lo que constituye un fracaso en el aprendizaje de competencias sociales. Esta carencia afecta no solo el presente de los niños y adolescentes, sino también su desarrollo futuro, ya que impide que asimilen adecuadamente los roles, las normas y las reglas sociales (Vargas et al., 2017, p. 63).

El desarrollo de habilidades sociales es esencial para la vida en comunidad. Aunque

el ser humano es social por naturaleza; es a través del aprendizaje familiar y social que estas habilidades se adquieren y perfeccionan. Su adecuada formación permite a los individuos desenvolverse eficazmente, reconocer sus propias emociones, comprender las de los demás y resolver conflictos de forma asertiva y pacífica. Por el contrario, la carencia de estas habilidades puede derivar en conductas violentas, especialmente en el entorno escolar.

Collel y Escudé, citados por Vargas et al. (2017), identifican que las víctimas clásicas de violencia escolar suelen presentar carencias significativas en habilidades sociales, mostrando respuestas de retraimiento y sensibilidad al rechazo. Tanto víctimas como agresores muestran déficits en dichas habilidades: las primeras en autocontrol y resolución de conflictos, mientras que los agresores, aunque pueden tener habilidades cognitivas como la planificación, no reconocen los sentimientos de los otros ni cuentan con estrategias adecuadas para el manejo de conflictos.

Avilés y Monjas (2005, p. 31) destacan que una constante en los casos de intimidación escolar es la dificultad de las víctimas para comunicar lo que les ocurre. Esta falta de canales efectivos de comunicación suele reforzar su sensación de impotencia y aislamiento. En este contexto, la falta de habilidades sociales limita aún más sus posibilidades de defensa o búsqueda de ayuda.

Goldstein (1989) recoge hallazgos de Quay, Peterson y colaboradores, quienes observaron que las deficiencias en habilidades sociales en adolescentes se asocian a problemas como agresividad, retraimiento e inmadurez. Estos comportamientos, en casos extremos, se vinculan a trastornos de conducta y posibles conflictos con instituciones legales. Quay ya había advertido que la presencia de una agresividad antisocial activa desde la infancia tiende a derivar en conflictos persistentes con figuras de autoridad, compañeros y diversas estructuras sociales. Desde esta perspectiva, las habilidades sociales pueden entenderse como factores protectores frente al acoso escolar. En su estudio en centros de secundaria en Madrid, Dueñas (2009) evidenció que el desarrollo de ciertas habilidades funciona como una barrera ante la violencia. Por ejemplo, aunque las mujeres tienden a expresar mejor su disconformidad, también son víctimas de exclusión social y los varones con dificultades para poner límites en las interacciones suelen ser más propensos a sufrir

agresiones frecuentes e intensas. De acuerdo con Álvarez-Prieto (2017), la violencia escolar se incrementa en contextos donde las relaciones sociales están deterioradas; esto resalta la importancia del tejido relacional y de los vínculos como elementos esenciales para una convivencia armónica.

Desde un enfoque más positivo, autores como Inglés et al. (2012) sostienen que la conducta prosocial inhibe estilos de interacción desadaptativos como la agresividad o el aislamiento. En consecuencia, las habilidades sociales favorecen el establecimiento de relaciones positivas con pares, profesores y familiares, facilitando la aceptación social. González y Ramírez, citados por Vera (2015, p. 7), afirman que dichas habilidades son clave en la solución satisfactoria de conflictos.

Finalmente, Chirinos (2017), retomando a Ortega, advierte que las víctimas de violencia escolar suelen ser objeto de burlas y marginación debido a su debilidad percibida y su incapacidad para defenderse de manera asertiva. Esta situación suele deberse a la falta de experiencias previas de confrontación activa. Por otro lado, Díaz-Aguado, citado por Chirinos (2017), identifica que los agresores suelen justificar la violencia, carecen de estrategias pacíficas para resolver conflictos y presentan un razonamiento moral limitado. Además, tienden a adoptar creencias intolerantes y autoritarias, y presentan escasa capacidad de empatía o de ponerse en el lugar del otro.

3. 5. Relación entre la violencia escolar y los valores interpersonales

A partir de las definiciones y aproximaciones conceptuales sobre la violencia escolar y los valores interpersonales, es pertinente establecer la relación existente entre estas variables. Diversas investigaciones a nivel mundial han evidenciado que una escasa práctica de estos valores como el respeto, la tolerancia y la empatía contribuye al aumento de conductas violentas dentro del entorno educativo. En este sentido, promover de manera constante la vivencia de valores interpersonales permitiría formar estudiantes capaces de convivir en un ambiente armónico y pacífico, reduciendo significativamente la violencia escolar.

Varios autores coinciden en que una de las causas principales del bullying es la falta

de valores fundamentales. Estos valores se adquieren inicialmente en el hogar, donde los padres cumplen un rol clave como formadores. Sin embargo, cuando se presentan conflictos familiares, acompañados de violencia física, verbal o psicológica, suele evidenciarse una carencia de valores como la comprensión, el respeto y la tolerancia entre los miembros del núcleo familiar. En consecuencia, repercute directamente en las relaciones interpersonales del entorno escolar, ya que los estudiantes reproducen patrones aprendidos en su contexto familiar.

En este marco, la educación juega un papel determinante en la promoción de una cultura de paz. Vargas (2004) plantea que la educación tiene el potencial de generar transformaciones positivas en la sociedad al fortalecer los derechos, deberes y principios de convivencia.

Desde una perspectiva del desarrollo moral, Kohlberg señala que la formación de valores siguen un proceso progresivo e irreversible, donde se construyen estructuras de conocimiento, valoración y acción que deben integrarse en cada etapa evolutiva. Un aprendizaje deficiente en cualquiera de estas fases podría generar desequilibrios, afectando el desarrollo moral del individuo (Portillo, citado por Carrasco et al., 2014, p. 58).

Asimismo, se ha señalado la existencia de una crisis de valores que no afecta solo a los adolescentes, sino a la sociedad en su conjunto. Cabe recordar que los valores no solo se enseñan, sino que también se aprenden por imitación. En una cultura donde la violencia ha sido normalizada, los valores fundamentales para una convivencia pacífica dejan de practicarse, especialmente en el ámbito escolar. En esta línea, los valores dentro del sistema educativo se constituyen como una de las principales alternativas para contrarrestar la violencia. Márquez citado por Carrasco (2014, p. 56), sostiene que la educación es el vehículo más eficaz para la formación en valores y representa una vía crucial para disminuir la violencia escolar. Aunque los valores están presentes de forma implícita en los proyectos educativos, se ha dado mayor énfasis a los contenidos académicos que al desarrollo humano, lo que ha contribuido a la aparición de fenómenos como la violencia o la exclusión escolar. Uno de los valores más significativos para prevenir la violencia es el respeto, ya que permite "desaprender la violencia" internalizada en distintos contextos sociales. Promover el respeto

desde el hogar, entre compañeros y en la escuela, implica aplicar normas compartidas que favorezcan una convivencia armónica.

En este sentido, las instituciones educativas tienen el deber de crear condiciones que favorezcan la formación de ciudadanos respetuosos, solidarios y no violentos. Aguilar et al. (2013) sostienen en su artículo “La práctica de valores sociopersonales y los climas escolares que favorecen el acoso escolar” que la deficiente práctica de valores sociopersonales en los estudiantes se asocia directamente con un aumento de situaciones de acoso escolar. Por su parte, Canteño (2022) identificó que el 21 % de los estudiantes reconocía no practicar valores interpersonales, mientras que el 11 % afirmó haber sido víctima constante de violencia. Estos datos evidencian que la ausencia de una formación en valores influye significativamente en el incremento de la violencia escolar. Asimismo, cita a Martín Grande, quien señala que la educación en valores debe integrarse de manera transversal en la programación del aula, ya que no se trata de contenidos aislados, sino de una interiorización que forma parte de la personalidad y guía la conducta del estudiante en diferentes contextos de la vida.

Pérez et, al. (2015) en su estudio “Valores interpersonales relacionados con el perfil del agresor y la víctima en adolescentes” concluyó que los agresores suelen presentar comportamientos socialmente inadecuados e individualistas, con altos niveles de autoritarismo y liderazgo. Además, estos adolescentes mostraban un alto nivel en el valor de reconocimiento, buscando ser admirados por sus pares a través de conductas violentas, lo que pone en evidencia cómo la distorsión en la vivencia de ciertos valores puede reforzar comportamientos agresivos.

En definitiva, numerosos estudios y programas de prevención coinciden en que la educación en valores es fundamental para reducir la violencia escolar. La falta de práctica y formación en estos valores no solo favorece la aparición del acoso escolar, sino que también impide el desarrollo de una convivencia saludable. Por ello, fomentar valores interpersonales desde la niñez y reforzarlos durante la adolescencia representa una vía efectiva para construir comunidades educativas más pacíficas, inclusivas y respetuosas.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Área de Investigación

La investigación se enmarca en el Área de Psicología Social y Educativa, debido a que se estudian dos fenómenos de carácter social dentro de un ámbito educativo, ya que las habilidades sociales son capacidades, conductas que sirven para interactuar o comunicarse de una manera más efectiva con las demás personas en situaciones sociales y la formación de valores da paso al desarrollo y maduración del juicio moral, permitiendo tomar decisiones cuando se encuentra en un dilema social, Es por ello que ésta investigación analiza la relación que estos fenómenos tienen con la violencia escolar.

La psicología social se centra fundamentalmente en entender las causas del comportamiento social y el pensamiento social, en la identificación de los factores que conforman nuestros sentimientos, comportamiento, y pensamiento en situaciones sociales. Intenta cumplir este objetivo mediante el uso de métodos científicos y tiene muy en cuenta que comportamiento y pensamiento sociales están bajo la influencia de un amplio espectro de factores sociales, cognitivos, ambientales, culturales y biológicos. (Baron y Domn, 2005, p.13-14)

la violencia escolar puede influir significativamente en el ámbito educativo lugar en el que los estudiantes llegan a pasar gran parte de su tiempo, además de mantener una estrecha relación constante con sus compañeros día a día, por ello esta investigación también pertenece al Área de Psicología Educativa puesto que está vinculada a el rendimiento escolar.

La psicología educativa es la rama de la psicología relacionada con el estudio científico del aprendizaje humano. El estudio de los procesos de aprendizaje, tanto desde perspectivas cognitivas como conductuales, permite a los investigadores comprender las diferencias individuales en inteligencia, desarrollo cognitivo, afecto, motivación, autorregulación y Autoconcepto, así como su papel en el aprendizaje. (Macazana et al.,2021, p. 5)

4.2. Tipificación de la investigación

El presente trabajo se tipifica de la siguiente manera:

Según el propósito de la investigación es **Básica** debido a que se trata de un estudio que se realiza a partir de otros conocimientos que ya se tenían, pero a la vez aporta información reciente de nuestro contexto en una población determinada, puesto que su objetivo es aprender y ampliar más sobre el tema.

Según el resultado la investigación es **Descriptiva** ya que se encarga de medir, recolectar los datos de las variables de Habilidades Sociales, Valores Interpersonales y Violencia Escolar, de manera independiente o conjunta para posteriormente describir los datos analizados desde un punto científico de la investigación. “*Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe). Miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar.*” (Hernández et. al., 1997. p.80)

Asimismo, la investigación es **Correlacional** pues busca analizar el grado de relación o asociación entre las variables involucradas: violencia escolar (variable 1), habilidades sociales (variable 2) y valores interpersonales (variable 3). De acuerdo con Hernández et al. (2010), “*Los estudios correlacionales, al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, cuantifican y analizan la vinculación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba*”.

Según el enfoque de investigación, el estudio es **cuantitativo** ya que se fundamenta en la recolección y análisis de datos numéricos para describir, explicar y predecir fenómenos a través de procedimientos estadísticos. En este caso, se utilizaron instrumentos psicométricos validados, cuyos resultados fueron interpretados a través de baremos, tabulados y analizados con herramientas estadísticas. Como señalan Arias et al. (2022), “*La investigación cuantitativa permite medir variables o fenómeno a través de valores numéricos y un procesamiento estadístico descriptivo y/o interferencias.*” (p.59).

Según el tiempo de estudio, se trata de una investigación **transversal**, debido a que

se ejecuta en un tiempo determinado, es decir un tiempo corto sin continuidad permitiendo así obtener las conclusiones. “*Los diseños de investigación transaccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu, 2008 y Tucker, 2004). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.*” (Hernández et. al., 2014.p.154)

4.3. Población y Muestra

4.3.1. Población

Según Hernández (2014, p.174), define que la población está compuesta por un conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. La población determinada para este trabajo investigativo son los estudiantes de tercero de secundaria del área concentrada de la ciudad de Tarija en la gestión 2024.

El Departamento de Tarija, en Cercado, cuenta con 46 unidades educativas de nivel secundario dentro del área concentrada de la ciudad, entre ellos se encuentran colegios fiscales y de convenio. De acuerdo con datos proporcionados por la Dirección Departamental de Educación de Tarija (2024), la población está conformada por los estudiantes del área concentrada que cursan tercero de secundaria es de 3.106 estudiantes, los cuales se puede observar en el cuadro No.1.

Cuadro No.1

Marco muestral: Lista de Unidades Educativas del Área Concentrada consideradas para selección de la población de estudio

Nº	Unidad Educativa	Total	Nº	Unidad Educativa	Total
1	Juan Azurduy de Padilla 1	59	24	Hermann Gmeiner	90
2	Tarija 1	35	25	Castelfort Castellanos 1	40
3	Octavio Campero Echazú	54	26	Jesús Buen Pastor	25
4	Carmen Mealla	22	27	Víctor Varas Reyes	25
5	José Manuel Ávila 1	52	28	Bolivia 2	55
6	Carmen Echazú	21	29	Castelfort Castellanos	37
7	Esteban Migliacci Mañana	52	30	Lidia de Campos	68
8	Aniceto Arce	55	31	José Manuel Ávila 2	17
9	Jorge Araoz Campero	68	32	Esteban Migliacci Tarde	40
10	La Paz	65	33	Tercera Orden Franciscana 1	94
11	Juan XXIII – 2	54	34	Narciso Campero 2	78
12	Eulogio Ruiz	62	35	Nazaria Ignacia March	60
13	San Jorge 2	58	36	La Salle Convenio	138
14	Juan Pablo II	86	37	San Roque	56
15	Dr., Alberto Baldiviezo	36	38	María Laura Justiniano 2	90
16	Nacional Eustaquio Méndez	94	39	San Jorge 1	30
17	Julio Calvo	95	40	Lindaura Anzoátegui de Campero 1	81
18	José Manuel Belgrano Mañana 4	111	41	Hna. Teresa de Calcuta	75
19	Lindaura Anzoátegui de Campero 2	97	42	Humberto Portocarrero 2	46
20	Tarija	97	43	Jesús de Nazareth	130
21	Avelina Raña 2	91	44	José Manuel Belgrano Tarde 4	115
22	Nacional San Luis	176	45	Tarija 3	59
23	Santa Ana 3	85	46	Aniceto Arce Tarde	36
TOTAL					3.106

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por la Dirección Departamental de Educación de Tarija

4.3.2. Muestra

Según Hernández (2014 p.173) es un subgrupo de la población de interés, sobre el cual se recolectan datos, que deben definirse y delimitarse de antemano con precisión, además debe ser representativo de la población. Se pretende que los resultados encontrados en la muestra se generalicen a la población, es decir, la muestra será estadísticamente representativa.

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula para poblaciones finitas,

con los valores y datos de la investigación

Valores:

Z : Grado de confiabilidad 95% (1.96)

e = Error de muestreo 5% (0.05)

N = Tamaño de la población (3.106)

p = probabilidad de éxito 50% (0.5)

q = probabilidad de fracaso 50% (0.5)

n = Tamaño de muestra

$$n = \frac{Z^2 * N * p * q}{(N - 1) e^2 + Z^2 * p * q}$$

$$n = \frac{(1.96)^2 * 3.106 * 0.5 * 0.5}{[(3.106 - 1)(0.05)^2] + [(1.96)^2 * 0.5 * 0.5]}$$

$$n = \frac{2983.0024}{8.7225}$$

$$n = 341.98$$

Al determinar el tamaño de la muestra de 342 estudiantes por la fórmula estadística y considerando la magnitud de la población total. Se siguieron dos etapas para la conformación de la muestra

Se trabajó con cinco unidades educativas del área concentrada de la ciudad de Tarija mediante un muestreo aleatorio simple, garantizando que todas las unidades educativas tuvieran la misma probabilidad de ser elegidas. Para llevar a cabo este procedimiento, se empleó la técnica de la **tómbola**. En primera instancia, se enumeraron las unidades educativas del Cuadro No.1, asignándoles un número del 1 al 46, correspondiente al total de unidades educativas del área concentrada. Luego, se elaboraron fichas con estos números, representando cada una de ellas, las cuales fueron colocadas en una caja y mezcladas aleatoriamente. Posteriormente, se extrajeron cinco fichas al azar, correspondientes a las unidades educativas seleccionadas para formar parte de la muestra, las cuales se detallan en el Cuadro No.2

Cuadro No.2

Población de estudio: Unidades educativas seleccionadas para la investigación

Nº	Unidad Educativa	No. Estudiantes
1	Esteban Migliacci Mañana	52
2	Juan Pablo II	86
3	La Salle Convenio	138
4	Maria Laura Justiniano 2	90
5	Julio Calvo	95
Total		461

Nota. Elaboración propia basada en la técnica de selección aleatoria tipo tómbola.

Una vez seleccionadas las cinco unidades educativas, se trabajó con un criterio de muestreo **Probabilístico Estratificado**, dado que, como señala Hernández (2014) este tipo de muestreo se da en poblaciones que se dividen en segmentos o estratos, seleccionándose una muestra específica para cada uno de ellos. La estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato, a fin de lograr reducir la varianza de cada unidad de la media muestral (Kalton y Heeringa, citado por Hernández et. Al. 2014 p.187)

En este estudio, se definieron cinco estratos correspondientes a las cinco unidades educativas seleccionadas, aplicando una **asignación proporcional**, donde el número de estudiantes por estrato se determinó en función del peso relativo de cada uno dentro de la población total. Moreno y Cabrera (2017, p. 16), citando a Vivanco, afirman que la característica principal de esta técnica es que el tamaño de los estratos muestrales es proporcional al tamaño de los estratos poblacionales, lo que garantiza un muestreo auto ponderado, es decir, representativo y equilibrado.

Para obtener el peso proporcional de cada estrato, se utilizó la regla de 3 simple con el fin de garantizar que cada subgrupo estuviera representado proporcionalmente en la muestra total. La fórmula utilizada fue la siguiente:

$$\% = \frac{N_i * 100}{N}$$

La obtención de la Muestra de afijación proporcional de cada estrato se logró siguiendo la formula del muestreo estratificado.

$$\frac{n_1}{N_1} = \frac{n}{N}$$

Donde:

N: Población (461)

n: Muestra (342)

N_i : Población por estrato

n_i : Tamaño de muestra por estrato

Con base en estos cálculos, se obtuvo la siguiente distribución proporcional de la muestra:

Cuadro No.3
Distribución de la muestra estratificada por afijación proporcional

Estrato	Unidad Educativa	Nº Estudiantes	Peso Proporcional	Muestra de Afijación proporcional
1	Esteban Migliacci Mañana	52	11%	39
2	Juan Pablo II	86	18 %	64
3	La Salle Convenio	138	30 %	102
4	Maria Laura Justiniano 2	90	19 %	67
5	Julio Calvo	95	21%	70
	Total	461	100%	342

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la población de estudio.

De esta manera, en el cuadro No.3 se aprecia como está distribuida la muestra de esta investigación, compuesta por 342 estudiantes de tercero de secundaria de cinco unidades educativas del área concentrada de la ciudad de Tarija. Esta estrategia de muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional permitió garantizar la representatividad de cada unidad educativa en función de su tamaño dentro del grupo seleccionado.

Durante la aplicación de los instrumentos y la recolección de datos, la muestra final fue de 312 estudiantes. Esta reducción se debió a la no participación voluntaria, al incumplimiento de los criterios de inclusión establecidos y a la disponibilidad real de estudiantes en las unidades educativas seleccionadas. A pesar de esta disminución, se

mantuvo la proporcionalidad y representatividad en cada estrato, asegurando la validez de los resultados.

Finalmente, una vez determinadas las unidades educativas y el tamaño de muestra por estrato, se gestionaron los permisos correspondientes con las autoridades de cada establecimiento, coordinando las fechas y horarios para la aplicación de los instrumentos. La dirección de cada unidad educativa facilitó un ambiente adecuado para la aplicación y colaboró en la selección de estudiantes según la muestra establecida. Cabe recalcar que la muestra de la investigación fue determinada por los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiante que curse tercero de secundaria de las Unidades Educativas del Área Concentrada de la ciudad de Tarija.
- Los estudiantes proporcionen información de forma voluntaria, mediante el llenado completo de los 3 instrumentos que se les proporcionó.

Por lo tanto, los estudiantes que no cumplan con estos criterios, quedaron excluidos de la investigación.

4.4. Métodos, técnicas e instrumentos

4.4.1. Métodos

El concepto de método alude al “camino a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva, para alcanzar un determinado fin que pueda ser material o conceptual” (Ander-Egg citado por Pulido et. Al 2015 p. 1141)

El Método es un conjunto de procedimientos que se utiliza para llegar al objeto que se pretende investigar, permite ordenar las actividades, los pasos, las tareas y los procedimientos, al momento de estudiar o entender una porción de la realidad. Los métodos que se utilizan en esta investigación son:

4.4.1.1. Método Teórico

Este método se utilizó para la construcción y el desarrollo de la teoría que sustenta el problema de investigación, como también para el análisis de las teorías, conceptos y definiciones de las variables de la investigación. Su aplicación permitió revelar y describir

las relaciones esenciales, las cualidades fundamentales del objeto de investigación, especialmente aquellas que no son directamente observables. En este estudio, se utilizó tanto en la elaboración del marco teórico como en la interpretación conceptual de los datos empíricos, contribuyendo a la generación de conocimiento sólido. Asimismo, cumplió un rol central en la orientación del proceso investigativo, al proporcionar los fundamentos necesarios para analizar e interpretar la realidad estudiada de manera coherente y sistemática.

4.4.1.2. Método Estadístico

Mendoza y Dorantes (2017) mencionan que son una serie de procedimientos que manejan datos cualitativos y cuantitativos en una investigación, mediante técnicas de recolección, recuento, descripción y análisis, permitiendo corroborar la hipótesis. En la investigación, este método fue aplicado para el procesamiento numérico de los datos recolectados a través de los instrumentos utilizados, los mismos fueron tabulados y procesados mediante el paquete estadístico SPSS, elaborando una matriz de datos que permitió organizar, agrupar y medir los resultados de cada una de las preguntas correspondientes a los tres instrumentos aplicados.

Los datos fueron presentados en cuadros con frecuencias y porcentajes, lo que facilitó su análisis e interpretación. Asimismo, se empleó el coeficiente de correlación de Pearson que se describe en Cuadro No.4 como técnica estadística para determinar el grado de relación entre las variables de estudio.

Cuadro No.4
Interpretación del Coeficiente de Correlación de Pearson

Valor	Significado
-1	Correlación negativa perfecta
-0.90 a -0.99	Correlación negativa muy fuerte
-0.70 a -0.89	Correlación negativa considerable
-0.40 a -0.69	Correlación negativa media
-0.20 a -0.39	Correlación negativa muy débil
-0.01 a -0.19	Correlación negativa débil
0	No existe Correlación
0.01 a 0.19	Correlación positiva débil
0.20 a 0.39	Correlación positiva muy débil
0.40 a 0.69	Correlación positiva media
0.70 a 0.89	Correlación positiva considerable
0.90 a 0.99	Correlación positiva muy fuerte
1	Correlación positiva perfecta

Nota. Elaboración propia a partir de la interpretación del coeficiente de correlación de Pearson

4.4.1.3. Método Empírico

La investigación utiliza este método debido a que la información que se obtuvo en la investigación se construyó a partir de observaciones y experiencias reales dentro del contexto social de la población tarijeña. Posteriormente, se formularon hipótesis y se recolectaron datos para llegar a la conclusión mediante los instrumentos de Acoso de Violencia Escolar, Escala de Habilidades Sociales y Cuestionario de Valores Interpersonales que corresponden a técnicas de escala tipo Likert y cuestionarios estructurados, los cuales permiten identificar y caracterizar las opiniones, conocimiento, necesidades, dominio, conductas de la población determinada, para dar una respuesta a esta investigación.

4.4.1.4. Método de Analítico – Sintético

El método de **análisis** permite estudiar los hechos, desde la descomposición del Objeto de estudio para estudiarlas en forma individual, por lo tanto, se utilizó este método en la investigación para abordar los distintos objetivos específicos, permitiendo analizar los datos recolectados de forma ordenada y sistemática. Posteriormente se utilizó el método de **síntesis** el cual consistió en integrar los resultados obtenidos en el análisis, articulando las

partes en una visión holística e integral, siendo fundamental para la elaboración de las conclusiones, ya que permitió unificar los hallazgos en un marco coherente.

4.4.2. Técnicas

Las **técnicas** son las herramientas e instrumentos que acompañan el proceso de investigación, en su aproximación del fenómeno estudiado. Según Hernández (2014) son los medios utilizados para obtener datos e información de manera organizada y coherente de un determinado tema de investigación.

En esta investigación se emplearon principalmente dos técnicas complementarias:

Se utilizó la técnica del **Cuestionario**, puesto que permite recolectar información mediante un conjunto sistemático de preguntas presentadas y enumeradas. Estas preguntas, a través de las posibles respuestas, permiten obtener información representativa de la población objeto de estudio. Hernández (2014) indica que la encuesta es un conjunto de preguntas diseñadas para medir una o más variables, las cuales deben ser congruentes con el planteamiento del problema y la hipótesis.

Así también, se utilizó de la **escala** puesto que permite clasificar y medir características de un fenómeno mediante la asignación de valores numéricos a atributos cualitativos, tales como opiniones, actitudes, percepciones o preferencias. Esto facilita el análisis estadístico de los datos, Por ejemplo, en el instrumento de Acoso y Violencia Escolar (AVE), las respuestas se clasifican en categorías como “nunca”, “pocas veces” y “muchas veces”. En la Escala de Habilidades Sociales (EHS), se emplean categorías como “no me identifico en lo absoluto”, “la mayoría de las veces no me ocurre”, “muy de acuerdo”, entre otras. En el Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV), se utiliza la técnica de tríadas para que los participantes jerarquicen valores, identificando cuál es el más importante y cuál el menos importante para ellos, permitiendo así medir con precisión las preferencias y actitudes en torno a valores sociales.

4.4.3. Instrumentos

La presentación investigación utiliza tres instrumentos que corresponden a las tres variables de la investigación, los mismos se pueden observados en el No. 5:

Cuadro No.5
Instrumentos de la Investigación

Variable	Instrumento
Violencia Escolar	AVE. Acoso y Violencia Escolar
Habilidades Sociales	EHS. Escala de Habilidades Sociales
Valores Interpersonales	SIV. Cuestionario de Valores Interpersonales

Nota. Elaboración propia

A continuación, se describe la Ficha Técnica de los instrumentos mencionados en el Cuadro No.5 para obtener un mayor conocimiento de los mismos.

4.4.3.1. Ficha técnica de Acoso y Violencia Escolar

Título completo del test: AVE. Acoso y Violencia Escolar

Objetivo definido por el autor: Evaluar la violencia y acoso psicológico y físico recibido en el entorno escolar y de sus daños asociados.

Autor: Iñaki Piñuel, Zabala y Araceli Oñate Cantero

Versión y Año: TEA ediciones (2006)

Técnica: escala

Breve historia de la batería del test y baremación del test: el origen inicial del instrumento surge a partir del estudio Cisneros VII sobre acoso y violencia escolar que desarrollaron los autores Piñueta y Oñate en 2005, donde tuvieron de muestra a 4062 estudiantes pertenecientes desde primaria hasta bachillerato. TEA Ediciones mostró interés por el AVE y se planteó analizar y estudiar el acoso y violencia escolar en los estudiantes. La baremación es general y por sexo, distribuida en 3 niveles educativos (Nivel I: 2º a 5º de Primaria, Nivel II: 6º de Primaria a 2º de ESO, Nivel III: 3º de ESO a 2º de Bachillerato)

Validez y Confiabilidad: la validez del AVE fue analizada: la estructura de la prueba en cuanto a los elementos que componen cada escala, con la finalidad de estudiar el ajuste empírico de la agrupación de los elementos en escalas, se realizó un análisis de componentes principales con rotación oblicua. La fiabilidad se calculó mediante el coeficiente alfa de

Cronbach, presentando una consistencia interna muy elevada, donde el índice de global acoso es de 0,95 y la escala de intensidad de acoso obtiene 0,93.

Materiales: manual, ejemplares y pin de corrección

Tipo y tiempo de aplicación promedio: individual y colectivo, el tiempo variable de 25 a 35 minutos

Edad: 10 años en adelante

Escala de presentación de Resultados: los ítems redactan afirmativamente diversas acciones que el adolescente se puede identificar, la escala de respuestas cuenta con el puntaje correspondiente a cada respuesta.

- Nunca 1
- Pocas Veces 2
- Muchas Veces 3

El puntaje se obtiene sumando el número de ítems correspondiente a cada dimensión. A continuación, se presenta un cuadro con las puntuaciones del test:

Cuadro No.6
Criterios de categorización de niveles del AVE: Acoso y Violencia Escolar

Nivel	Hostigamiento (H)	Exclusión (E)	Intimidación (I)	Agresión (A)
Acoso sin Constatar (Bajo)	12 -17	17 -25	13 - 18	8 - 11
Acoso Constatado (Medio)	18 - 23	26 -34	14 - 25	12 - 15
Acoso bien Constatado (Alto)	24 - 29	35 – 45	26 - 32	16 - 19
Acoso muy constatado (Muy Alto)	30 - 36	46 – 51	33 - 39	20 - 24

Nota. Tomado del instrumento AVE. Acoso y Violencia Escolar, elaborado por Piñuel y Oñate (2006).

4.4.3.3. Ficha técnica de Escala de Habilidades Sociales

Título completo del test: EHS, Escala de Habilidades Sociales

Objetivo definido por el autor: Evaluar la aserción y las habilidades Sociales

Autor: Elena Gismero González

Versión y Año: 2^a Edición, 2002

Técnica: escala

Breve Historia de la batería de test y baremación del test: el origen inicial surge a partir del desarrollo de la tesis doctoral de la autora surgiendo así interés en la práctica del desarrollo de las interacciones cotidianas de la personas con otros, por lo mismo creó un instrumento breve y sencillo que permita identificar precisión en los déficit de las dietas áreas de la persona, después de realizar una primera investigación ser analizado, validado y tipificado con una muestra inicial de 406 sujetos menos de 30 años , se incorpora otra muestra de 364 sujeto mayores a 30 años para elaborar una mejor baremación, TEA Ediciones mostro interés por el EHS se planteó en analizar y estudiar las habilidades sociales en adolescentes dando paso así a nuevas aplicaciones, análisis e instrumentos. la baremación del EHS es de población general (varones y mujeres, adultos y jóvenes).

Validez y Fiabilidad: dispone de validez factorial y de validez externa con altos puntajes de correlación y su fiabilidad se calculó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, presentando una consistencia interna muy elevada de 0,80 estadísticamente significativa.

Materiales: manual, plantillas y ejemplar autocorregible

Tipo y tiempo de aplicación: individual o colectivo, aproximadamente de 10 a 15 minutos

Edad: 12 años en adelante

Descripción del Instrumento: la escala está compuesta por 33 ítems, las mismas están agrupadas por 6 dimensiones.

- Grupo I: corresponde a la Autoexpresión en situaciones sociales, las cuales comprenden de 8 ítems (1,2,10,11,19,20,28 y 29).
- Grupo II: corresponde a la Defensa de los derechos como consumidor, las cuales comprenden de 5 ítems (3,4,12,21y 30).
- Grupo III: corresponde a la Expresión de enfado o disconformidad, las cuales comprenden de 4 ítems (13,22,31 y 32).

- Grupo IV: corresponde a Decir no y cortar interacciones, las cuales comprenden de 6 ítems (5,14,15,23,24 y 33).
- Grupo V: corresponde a Hacer peticiones, las cuales comprenden de 5 ítems (6,7,16,25 y 26).
- Grupo VI: corresponde a Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, las cuales comprenden de 5 ítems (8,9,17,18 y 27).

Escala de presentación de resultados: los ítems redactan situaciones las cuales el adolescente debe identificar sus respuestas, las cuales cuentan con las siguientes posibles respuestas.

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

El puntaje directo se obtiene sumando el número de ítems correspondientes a cada dimensión, posterior a ello se convierte al puntaje percentil (PC) siguiendo el ejemplar de corrección.

Cuadro No.7

Criterios de categorización de niveles del EHS. Escala de Habilidades Sociales

Nivel	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V	Grupo VI	H.S. Global	PC
Bajo	8 – 21	5 – 12	4 – 9	6 – 13	6 – 13	3 – 11	33 – 86	1-25
Medio	22 – 27	13 – 16	10 – 12	14 – 18	14 – 17	12 – 15	87 -103	30-70
Alto	28 – 32	17 – 20	13 – 16	19 – 24	18 – 20	16 – 20	104-132	75-99

Nota. Tomado del Manual de la Escala de Habilidades Sociales

4.4.3.4. Ficha técnica del Cuestionario de Valores Interpersonales

Título completo del test: “Cuestionario de valores Interpersonales” (SIV = Survey of Interpersonal Values)

Objetivo, definido por el autor: Apreciar y comparar la importancia que una persona da a los siguientes valores, actitudes o aspectos de sus relaciones con los demás.

Autor: Leonardo Gordon

Versión y año: 3º Edición, 2010

Técnica: Escala

Breve historia de creación y baremación del test: fue elaborado por Leonard Gordon en Chicago en 1960 y ha sido traducido y adaptado a nuestra realidad por Leonardo Higueras y Walter Pérez (1972). Posteriormente, Durand (1996) hizo una revisión del test, encontrando resultados similares a los de la adaptación en Lima. El SIV permite apreciar y comparar la importancia que una persona otorga a los siguientes valores, actitudes o aspectos de sus relaciones con los demás. La baremación es de población general (varones y mujeres)

Validez y confiabilidad: dispone de validez factorial y de validez externa con altos puntajes de correlación. Su confiabilidad es también alta, para todas las escalas, oscilan entre 0.78 y 0.89 estadísticamente significativas.

Edad de Aplicación: 14 o 15 años en adelante

Materiales: manual, plantilla y plantilla de corrección.

Tipo y tiempo de aplicación promedio: individual y colectivo, el tiempo de aplicación suele durar entre 15 y 20 minutos, incluyendo el periodo de instrucciones.

Descripción del Instrumento: el instrumento está elaborado con las técnicas de análisis factorial y como un cuestionario de elección forzada en “triadas”. Teniendo así 30 triadas con un total de 90 ítems, el cual permitirá apreciar y comparar la importancia que la persona da a los valores o actitudes de la relación con los demás.

Escala de presentación de los resultados: el instrumento posee las siguientes opciones:

- La opción “valor más importante (+)” equivale a 2 puntos
- La opción “valor menos importante (-)” equivale a 0 puntos
- La opción “valor no priorizado” equivale a 1 punto.

El puntaje directo se obtiene sumando los ítems que corresponden a cada dimensión siguiendo la plantilla, posterior se suma los resultados de las seis dimensiones la cual siempre

debe dar 90 puntos, posterior se convierte al puntaje percentil (PC). A continuación, se presenta un cuadro con las puntuaciones del test.

Cuadro No.8

Criterios de categorización de niveles del SIV.Cuestionario de Valores Interpersonales

Dimensiones	Puntuación mínima	Puntuación Máxima
Soporte	15	30
Conformidad	15	30
Reconocimiento	13	26
Independencia	16	32
Benevolencia	15	30
Libertad	16	32

Nota. Tomado del Manual del Cuestionario de Valores Interpersonales

4.5. Procedimiento

La investigación se desarrolló en nueve etapas, descritas a continuación:

Primera Etapa: Revisión Bibliográfica

En esta etapa se realizó la revisión teórica acerca del tema, a través de libros, artículos científicos, páginas web especializadas y trabajos previos relacionados con las habilidades sociales, los valores interpersonales y la violencia escolar, tanto a nivel internacional, nacional y local. De esta manera, se redactó el problema, el marco teórico y plantearon los objetivos de la investigación. Así también esta fase supuso la búsqueda de instrumentos adecuados para evaluar las variables identificadas.

Segunda Etapa: Selección y preparación de los instrumentos

Se llevó a cabo la selección cuidadosa de los instrumentos adecuados para la recolección adecuada de cada variable planteada en la investigación, asegurando que cada uno midiera de forma válida y confiable las variables planteadas en la investigación, para que así esta responda a los objetivos planteadas.

Tercera Etapa: Coordinación Institucional

Se elaboró una carta dirigida a la Dirección Distrital de Educación de Tarija, solicitando la cooperación institucional y el acceso a datos poblacionales. Posteriormente, se remitieron cartas a las direcciones de las unidades educativas seleccionadas, solicitando la autorización para ingresar y aplicar los instrumentos de recolección de datos. En esta etapa se garantizó la confidencialidad y el uso ético de la información obtenida.

Cuarta Etapa: Selección de Muestra

Se utilizó el muestreo probabilístico estratificado con afijación proporcional, conformado por 342 estudiantes. Este método permitió que todos los integrantes de la población tuvieran la misma probabilidad de ser seleccionados, asegurando una muestra representativa y pertinente para los fines del estudio.

Quinta Etapa: Coordinación con la Población

Se coordinó con las autoridades de las cinco unidades educativas, para establecer fechas y horarios adecuados para la aplicación de los instrumentos. Esta etapa fue clave para garantizar la colaboración activa de los estudiantes y el cumplimiento de la muestra establecida.

Sexta Etapa: Recojo de información

En esta etapa se procedió a aplicar los instrumentos en las unidades educativas de forma colectiva en el mes de mayo, en un tiempo aproximado de 45 minutos por curso. El procedimiento fue el siguiente:

1. Se explicó la investigación que se pretende realizar y a su vez se brindó información sobre el objetivo principal de la investigación.
2. Se aclaró que la participación es voluntaria y que los datos que se obtengan son confidenciales, donde estos solo serán usados en beneficio de la investigación.
3. Se distribuyeron los instrumentos para su llenado, brindando previamente las indicaciones necesarias para su correcta aplicación.
4. Se atendieron dudas y consultas que surgieron durante el proceso.
5. Finalizando se agradeció la colaboración con el llenado de los instrumentos.

Séptima etapa: Procesamiento de la información

Una vez obtenida la información, se procedió a la sistematización de la información a través de la tabulación en el programa SPPS para Windows, para decodificarlos y sacar el resultado en una base de datos, puesto que los instrumentos previstos son de naturaleza numérica. Se realizó los datos cálculos estadísticos básicos, como ser: frecuencias, porcentajes, medias aritméticas, cruzado de variables y correlación de variables.

Octava Etapa: Análisis e interpretación de Resultados

En esta fase, comprendió el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos de la anterior etapa, especialmente los porcentajes por categoría o variable. Paralelamente, se realizó un análisis cualitativo fundamentado en las teorías presentadas en el marco teórico, con el fin de dar una interpretación más profunda a los hallazgos.

Novena Etapa: Redacción del informe final

Para la culminación del trabajo de investigación, se procedió a redactar el informe final. En él se expusieron sistemática todos los resultados obtenidos, su interpretación teórica para así llegar a las conclusiones y recomendaciones, cumpliendo con las normas de presentación establecidas para su aprobación y posterior defensa.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis e interpretación de los resultados más relevantes obtenidos en el desarrollo de la investigación. Dichos resultados provienen de la aplicación y corrección de los instrumentos utilizados: el AVE (Acoso y Violencia Escolar), el EHS (Escala de Habilidades Sociales) y el SIV (Cuestionario de Valores Interpersonales). Estos instrumentos fueron empleados con el propósito de medir las variables de violencia escolar, habilidades sociales y valores interpersonales. Es importante mencionar que esta información contribuye de manera significativa a dar respuesta al objetivo general.

La información obtenida se encuentra organizada en cuadros, que reflejan los valores numéricos y porcentuales correspondientes a cada uno de los objetivos específicos, así como a los ítems de las variables de la investigación, siguiendo un análisis con enfoques cuantitativo como cualitativo, permitiendo una interpretación más integral de la información recabada.

Es importante destacar que la muestra prevista para la investigación fue de 342 estudiantes. Sin embargo, se anularon 30 pruebas entre el cuestionario y escalas, ya que fueron invalidados, debido a que los estudiantes no llenaron completamente las 3 pruebas, siendo imprescindible el llenado completo de las pruebas, dado que la ausencia de datos imposibilita la correlación adecuada entre las variables analizadas.

5.1. Primer Objetivo Específico

La investigación tiene como primer objetivo específico “*Evaluar la Violencia Escolar en las dimensiones de Hostigamiento, Intimidación, Exclusión y Agresión*”.

Para el cumplimiento a este objetivo, se aplicó el instrumento Acoso y Violencia Escolar, el cual permitió recolectar datos relevantes para el análisis del comportamiento de esta variable dentro de la población estudiantil.

Cuadro No.9
Niveles de Violencia Escolar en sus diferentes dimensiones

Dimensiones	Niveles				Total	
	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto		
Hostigamiento	Fr	199	84	25	4	312
	%	63,8	26,9	8,0	1,3	100
Intimidación	Fr	251	58	3	0	312
	%	80,4	18,6	1,0	0	100
Exclusión	Fr	198	87	24	3	312
	%	63,5	27,9	7,7	1,0	100
Agresión	Fr	201	84	25	2	312
	%	64,4	26,9	8,0	0,6	100

Nota: Elaboración propia mediante el programa SPSS v.25, a partir del instrumento “Acoso y Violencia Escolar”.

En el Cuadro No.9 , se aprecian los niveles del acoso y violencia escolar en sus dimensiones de hostigamiento, intimidación, exclusión y agresión. el acoso y violencia escolar se caracterizan por la existencia de un desequilibrio de poder entre agresor-víctima, la intencionalidad del daño y la repetición de las acciones. Estas manifestaciones de violencia deterioran el clima escolar, afectan el bienestar de quienes las sufren y obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo esta línea Piñuel y Oñate (2006) señalan que la violencia escolar consiste en un maltrato verbal y físico continuo y deliberado que un niño o adolescente recibe por parte de otro. Este tipo de comportamiento tiene como objetivo someter, intimidar, amenazar o incluso obtener algo mediante el chantaje, atentando directamente contra la integridad física y emocional de la víctima. Esta forma de violencia no es aislada ni accidental, sino intencional y sostenida en el tiempo, lo que agrava sus efectos en el desarrollo y bienestar del estudiante afectado.

Al observar el cuadro de manera general, se aprecia que la mayoría de la población estudiantil presenta un nivel bajo en todas las dimensiones de violencia escolar, lo que indica que han experimentado situaciones de violencia con menor intensidad y de forma no reiterada. No obstante, *una minoría* significativa muestra niveles que oscilan entre *alto* y *muy alto*, lo que indica que este grupo de estudiantes ha sido víctima de violencia escolar de manera frecuente e intensa. Esta situación evidencia la necesidad de una intervención prioritaria, debido al impacto que dichas experiencias pueden tener en su bienestar

emocional, social y académico. Las consecuencias pueden manifestarse en formas profundas, como la desestructuración yoica, la pérdida del sentido del sí mismo, el retramiento social e incluso el abandono o cambio de unidad educativa. En muchos casos, los adolescentes que sufren este tipo de violencia optan por no comunicar lo que están viviendo a sus padres o cuidadores, quienes, por desconocimiento o por la falta de señales evidentes, permanecen ajenos a esta dolorosa y silenciosa realidad.

La violencia escolar se ha ido normalizando dentro del entorno educativo, ya que para muchos estudiantes resulta común golpearse entre ellos, ignorarse, criticarse o burlarse de forma hostil. Estas conductas, lejos de ser percibidas como problemáticas, suelen minimizarse o justificarse, lo que contribuye a desvalorizar los sentimientos y pensamientos de quienes las sufren. Esta naturalización de la violencia no solo dificulta su identificación y abordaje, sino que también perpetúa un ambiente escolar poco saludable, donde el respeto y la empatía se ven seriamente comprometidos. Muñoz (2019) p.82 señala que en ocasiones la víctima piensa que son situaciones normales, que es parte de la convivencia entre amigos, acepta bromas, golpes, etc., mientras que el agresor piensa que es un medio para defenderse, reaccionar a provocaciones, hacer bromas y divertirse.

Cabe señalar que muchos estudiantes optan por guardar silencio frente a estas experiencias dolorosas, no comunican su situación a sus progenitores o docentes, y terminan enfrentando solos esta realidad, lo que agrava las consecuencias emocionales. Esta falta de comunicación se da, en parte, por miedo, vergüenza o desconfianza, lo cual demanda una atención integral desde todos los actores del sistema educativo, incluidos docentes, orientadores, padres de familia y profesionales de la salud mental. Por su parte, Gonzales (2022), retomando los planteamientos de Londoño y Rojas, destaca que durante la adolescencia, el acoso escolar puede tener consecuencias emocionales graves. Los estudiantes que lo experimentan suelen sentirse aislados de su entorno social y perciben una baja competencia para relacionarse, lo que impacta negativamente en su desarrollo personal y social.

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de las dimensiones del Acoso y Violencia Escolar:

El **hostigamiento** escolar es una forma de violencia que se da dentro del entorno educativo y que afecta el desarrollo emocional, social y académico de quienes lo padecen. Según Cowie (2007), quien cita a Olweus, este fenómeno se caracteriza por conductas negativas, ya sean psicológicas o físicas, ejercidas por el grupo de pares con el objetivo de causar daño, lo que genera un profundo malestar en la víctima. Estas conductas pueden manifestarse de manera directa, a través de agresiones como golpes, insultos, amenazas o sobrenombres ofensivos; o de forma indirecta, mediante la propagación de chismes, la manipulación del entorno social, la exclusión deliberada o el ciberacoso. En este sentido, Piñueta y Olarte (2006) definen como hostigamiento *aquellas conductas que se manifiestan mediante el desprecio, la falta de respeto, la ridiculización, la burla, el menoscabo, la manifestación gestual de desprecio e imitación burlesca.*

El Cuadro No.9, se muestran el análisis de esta dimensión, observándose que el 63,8 % de los estudiantes presenta un nivel bajo. Esto indica que este grupo no ha estado expuesto de manera constante a conductas relacionadas con el desprecio, la falta de respeto, la ridiculización o las imitaciones burlescas. En general, estos estudiantes no suelen ser objeto de maltrato por parte de sus compañeros, tales como apodos humillantes o críticas con la intención de generar inseguridad o afectar su autoestima.

El 26,4 % de los estudiantes presenta un *nivel medio* en esta dimensión, lo que indica que este grupo ha sido expuesto de forma recurrente a situaciones de violencia psicológica y, en algunos casos, física por parte de sus compañeros. Estas conductas se manifiestan a través de imitaciones burlescas, ridiculizaciones, críticas constantes e insinuaciones de agresión física. Es importante destacar que, aunque se trate de un nivel medio, esta situación resulta preocupante y debe llamar la atención tanto de la unidad educativa como de los padres de familia, ya que refleja la presencia activa de dinámicas de violencia que no deben ser minimizadas ni ignoradas.

Por último, una pequeña parte de los estudiantes, **el 8%** presentan un *nivel Alto* y el **1,3%** de los estudiantes un *nivel muy alto* en esta dimensión. Si bien estos porcentajes pueden parecer reducidos, no deben ser subestimados, ya que representan a estudiantes que

han sido víctimas de hostigamiento de forma reiterada y con una intensidad considerable por parte de sus compañeros.

Estos estudiantes han estado expuestos a múltiples formas de violencia psicológica y verbal, incluyendo burlas y comparaciones destinadas a ridiculizarlos ante los demás, así como sobrenombres despectivos, que, lejos de ser inofensivos, van erosionando paulatinamente su seguridad personal, su autoestima y su confianza en sí mismos, deteriorando su bienestar emocional y social dentro del entorno escolar. Asimismo, estos estudiantes son criticados de manera continua por sus acciones cotidianas y se convierten en objeto de burlas frente a equivocaciones, incluso aquellas que son propias de la edad o su etapa de desarrollo; estas acciones por parte de sus compañeros agravan la sensación de vulnerabilidad de los que la padecen. Lejos de ser triviales, refuerzan su vulnerabilidad emocional y los hacen sentirse constantemente observados, juzgados y rechazados. De acuerdo con Villota (2023), el humor hostil es utilizado principalmente por estudiantes con mayor poder o estatus con el fin de marginar a otros y mantener jerarquías sociales, presionando a los demás a comportarse según sus expectativas. Este tipo de burla suele dirigirse a quienes son percibidos como diferentes, ya sea por su nombre, personalidad, cultura, creencias, apariencia física o entorno familiar.

Adicionalmente, estos estudiantes suelen ser estigmatizados y objeto frecuente de

prejuicios, críticas y burlas por presentar características que los hacen percibirse como diferentes. Entre estos aspectos se incluyen su apariencia física, estilo personal, forma de hablar, rendimiento académico o situación familiar. Estas diferencias, en lugar de ser valoradas como expresiones de la diversidad escolar, se convierten en motivo de rechazo. En consecuencia, estas conductas no solo refuerzan dinámicas de exclusión y discriminación dentro de la comunidad educativa, sino que también debilita el sentido de pertenencia de las víctimas, deteriorando su autoestima y obstaculizando su desarrollo socioemocional.

El entorno escolar, que idealmente debería ser un espacio de socialización, seguridad emocional y desarrollo personal, se transforma en un contexto traumático y adverso, generando un profundo impacto psicológico en las víctimas. Desde la psicología social, este

tipo de hostigamiento refleja la influencia negativa del grupo de pares, que puede ejercer presión para uniformar comportamientos y rechazar lo diverso, reforzando estigmas, etiquetas y dinámicas de exclusión. La mirada educativa, por su parte, pone en evidencia la necesidad urgente de implementar estrategias institucionales preventivas, espacios de diálogo y convivencia escolar, para identificar a tiempo estos casos y brindar el apoyo adecuado.

La **intimidación** escolar tiene como objetivo generar miedo, dominio, sometiendo y controlando a otro estudiante, provocándole malestar, suele ser conductas repetitivas que ocurre dentro de una relación desigual de poder, donde el agresor busca controlar o dominar a la víctima. Estas conductas prolongadas pueden manifestarse de forma directa, a través de burlas, amenazas, agresiones físicas o hurtos, o de manera más sutil, mediante el aislamiento social, la manipulación emocional o la humillación constante Siguiendo esta línea, Piñuel y Oñate (2006) define, como las acciones que persiguen amedrentar, apoyar o consumir emocionalmente al estudiante mediante amenazas y cohesiones que son conductas que pretenden ejercer presión, fuerza para que la víctima realice diferentes acciones en contra de su voluntad, generando en los agresores, beneficios y poder social. En una perspectiva similar, Chamba (2015) señala que consiste en conductas cuya finalidad es infundir temor en la víctima, provocando un desgaste emocional constante. En ocasiones, para que no se concreten las amenazas, la víctima llega a realizar acciones que le producen un malestar significativo.

De acuerdo a los resultados de esta dimensión, en el Cuadro No.9, se observa que la mayoría, es decir, el 80% de los estudiantes, presentan un *nivel bajo*, lo que indica que no han vivido situaciones constantes de intimidación mediante coacciones o amenazas por parte de sus compañeros. Aunque, el nivel de intimidación identificado es mínimo, es crucial intervenir para prevenir su escalada a un nivel mayor. Es importante considerar que algunos estudiantes podrían haber experimentado coacciones o amenazas ocasionales dentro del entorno escolar, pero tienden a minimizarlas o justificarlas como "bromas" o "juegos", debido al deseo de ser aceptados dentro del grupo, lo que invisibiliza el problema y dificulta su abordaje oportuno.

Por otra parte, se observa que el 18,6% de los estudiantes presentan un nivel medio en esta dimensión. Este grupo ha experimentado situaciones de intimidación de forma recurrente, aunque no diaria, siendo objeto de amenazas, coacciones y acusaciones malintencionadas por parte de sus compañeros. Estas acciones, aunque no constantes, generan un ambiente de inseguridad y malestar emocional que afecta la convivencia escolar y puede tener repercusiones negativas en la autoestima y el bienestar psicológico de los estudiantes involucrados. Se debe intervenir para prevenir que el nivel ascienda, puesto que estas conductas persiguen intimidar, amedrentar, consumir emocionalmente al estudiante.

Finalmente, se observa que un porcentaje pequeño pero significativo, el 1 % de los estudiantes, equivalente a 3 personas, presenta un *nivel alto* en esta dimensión, lo que indica que han sido víctimas de maltrato verbal o psicológico de forma muy constante y con mayor intensidad, manifestando ser intimidados de manera persistente, lo que convierte esta cifra en un dato alarmante que no debe ser minimizado.

Las situaciones que enfrentan estos estudiantes se caracterizan por amenazas reiteradas que atentan contra su integridad física o emocional, acusaciones injustificadas, exposiciones humillantes o conductas de dominio que los colocan en una posición de sometimiento frente a sus compañeros. En muchos casos, son obligados *a actuar en contra de su voluntad*, generándoles malestar y vulnerando su bienestar. Además, son objeto de *acusaciones malintencionadas*, relacionadas con cosas *que supuestamente han dicho o hecho*, o incluso sin haberlas dicho o hecho; que dan lugar burlas, críticas constantes y humillaciones por parte de sus compañeros.

Algunas amenazas han sido persistentes y dirigidas incluso hacia sus familiares, involucrando en ocasiones *la presencia de armas o el uso de redes sociales* para intimidar, constituyéndose esta última como ciberacoso, extendiéndose más allá del ambiente educativo. Estas situaciones pueden tener un impacto emocional profundo y duradero, afectando el desarrollo personal, social y académico del estudiante, teniendo como consecuencias ansiedad, depresión, baja autoestima, trastornos del sueño, dificultad para socializar, bajo rendimiento académico e incluso pensamientos suicidas.

Chamba (2015) señala que estas conductas intimidatorias persiguen amedrentar,

consumir emocionalmente a los adolescentes, es decir, el objetivo es generar miedo en la víctima, en ocasiones, para que las amenazas no se concreten, se realiza otras acciones que otorgar poder a quien dese intimidar al otro, esto se puede dar ya pidiendo dinero, comida o tareas. Por su parte, Chávez (2018, p. 45) cita a Olweus, quien advierte que las acciones de intimidación suelen mantenerse en secreto, pasando desapercibidas por el profesorado, ni por la familia. Los profesores no se dan cuenta, tienden a subestimar la frecuencia del acoso en su aula o unidad educativa y en determinados casos “hacen relativamente poco para detener la Intimidación”.

Este nivel de intimidación representa un riesgo importante para la salud mental y el equilibrio emocional de los estudiantes afectados, debido a que pueden experimentar sentimientos persistentes de miedo, inseguridad, ansiedad y tristeza, las mismas deterioran su autoestima, provocando dificultades para establecer relaciones interpersonales y una percepción negativa de sí mismos. En algunos casos, el impacto puede intensificarse hasta generar síntomas depresivos, trastornos del sueño, desmotivación académica o incluso ideaciones autodestructivas.

La exclusión es una forma sutil pero profundamente dañina de violencia escolar, que consiste en el aislamiento intencionado de un estudiante por parte de sus compañeros, buscando marginar socialmente al estudiante. Piñuel y Oñate (2006) mencionan que se caracteriza por conductas que incluyen las prohibiciones explícitas para que el estudiante participe en juegos, interacciones o actividades grupales, así como la instrucción implícita o directa de que nadie le hable o se relacione con él, buscando romper su red de apoyo social, debilitando su sentido de pertenencia y exponiéndolo a una situación de vulnerabilidad emocional. Este proceso, identificado como el mecanismo del chivo expiatorio, implica que el grupo justifica su violencia al proyectar en la víctima características negativas, reforzando su aislamiento y normalizando el maltrato.

En el Cuadro No.9 se observa que el 63,5 % de los estudiantes, es decir, la mayoría presenta un nivel bajo de exclusión. Esto indica que este grupo no ha sido víctima frecuente de acciones intencionadas, deliberadas o situaciones de desigualdad por parte de sus compañeros. Sin embargo, aunque la intensidad de estas experiencias sea baja, su impacto

emocional no debe subestimarse, ya que pueden afectar el bienestar psicológico del estudiante si este llega a escalar a niveles más graves dentro del entorno escolar.

Por otra parte, se observa que el 27,9 % de los estudiantes presenta un nivel medio en esta dimensión, lo cual indica que han experimentado situaciones de exclusión social de manera más reiterada, aunque no diaria, motivados por factores como la apariencia física, la forma de vestir, de pensar, el acento al hablar o incluso por características asociadas a su familia. Estas manifestaciones de manipulación social pueden escalar progresivamente si no se abordan a tiempo, generando dificultades en la vida cotidiana de los estudiantes afectados, en su salud emocional, autoestima e integración en el grupo escolar. Enríquez (2015) señala que el ignorar a la persona, no dejar que participe en actividades, humillar o desvalorizarlo, producen aislamiento del mismo frente al grupo, el objetivo es dañar sus relaciones interpersonales, disminuir la autoestima, fomentando la sensación de inseguridad y el temor.

Finalmente, se observa que el 7,7 % de los estudiantes presenta un nivel **alto** en esta dimensión, mientras que el 1 % alcanza un **nivel muy alto**. Si bien estos porcentajes pueden parecer mínimos, no deben ser subestimados, ya que representan a estudiantes que han sido víctimas de exclusión social de forma muy constante y con mayor intensidad. Esta exclusión se manifiesta a través de conductas de manipulación y bloqueos sociales, como impedirles hablar, prohibirles participar en juegos o actividades grupales e influir sobre el entorno para distorsionar su imagen frente a los demás, con fines de ejercer control e intimidación sobre la víctima, generando un ambiente que afecta profundamente su bienestar emocional y social dentro del entorno escolar, debilitando su sentido de pertenencia y generando sentimientos de rechazo, ansiedad, tristeza y, en casos más graves, depresión. A largo plazo, pueden producir consecuencias psicológicas duraderas como retraimiento social, baja autoestima y desmotivación académica.

Chamba (2015) señala que este tipo de conductas presentan a la víctima con una imagen negativa y distorsionada. Se desacredita todo lo que hace, dice o incluso lo que no ha hecho ni dicho, utilizando también medios digitales como redes sociales u otros programas de Internet para reforzar el rechazo. En esta línea, Enríquez (2015) advierte que ignorar a una persona, impedirle participar en actividades, humillarla o desvalorizarla

promueve el aislamiento, daña sus relaciones interpersonales y disminuye su autoestima, fomentando inseguridad y temor.

Otra manifestación frecuente de esta exclusión es prohibir que el estudiante se comunique con otros o impedir que los demás se relacionen con él o ella. Esta dinámica no solo refuerza el aislamiento, sino también limita el desarrollo de habilidades comunicativas y de interacción, afectando su sentido de pertenencia al grupo. Al restringirle la posibilidad de establecer vínculos con sus pares en la adolescencia, se obstaculiza la integración al entorno escolar, lo que puede derivar en baja autoestima, sentimientos de rechazo, ansiedad, desmotivación académica y, en casos más severos, problemas emocionales de largo plazo.

Finalmente, manifiestan que sus *compañeros moldean sus conductas y creencias*, pretendiendo distorsionar su imagen y cargarla negativamente, para así impedirles que se relacionen con sus demás compañeros. Este tipo de comportamiento impacta directamente en la dinámica grupal, ya que establece una norma implícita de rechazo que puede ser adoptada por los demás compañeros, reforzando actitudes discriminatorias y normalizando el aislamiento, dejando como consecuencia un límite en el desarrollo de habilidades sociales, debilitando el sentido de pertenencia del estudiante afectado y se generan barreras para su integración plena en el entorno escolar. Además, expresan sentirse *rechazados* o incluso *odiados sin una razón* aparente, ya que no identifican haber cometido alguna falta que justifique dicho trato. Esta situación revela un nivel de manipulación que afecta su percepción personal, llevándolos a interiorizar las conductas de exclusión como si fueran consecuencia de sus propias acciones. En consecuencia, comienzan a cuestionarse a sí mismos, generando dudas sobre su valor personal y sobre si, de algún modo, merecen el aislamiento, lo cual puede provocar sentimientos de culpa, inseguridad y confusión emocional.

Las **agresiones**, hacen referencia a conductas que afectan directamente la integridad física y emocional de los estudiantes, manifestándose a través de empujones, golpes, insultos, gritos, amenazas, burlas o humillaciones, y suelen presentarse de forma repetitiva dentro de una dinámica de desequilibrio de poder, donde la víctima se encuentra en una posición de vulnerabilidad frente a su agresor. Estas acciones no solo vulneran la integridad del

estudiante agredido, sino que también deterioran el clima escolar y pueden generar consecuencias emocionales y académicas significativas. En la misma línea, Piñuel y Oñate (2006) indican que son conductas directas, físicas, psicológicas, que podrían surgir de alguna dificultad o falta de agilidad que tenga el estudiante. Estas llegan a ser repetidas y vistas por otros, en casos extremos pero verídicos, estas agresiones pueden provocar el fallecimiento del agredido; también pueden ser conductas de robo o deterioro a propósito de pertenencias, gritos e insultos.

Se observa en el Cuadro No.9 que el 64,4 % de los estudiantes presenta un nivel bajo en esta dimensión, lo que indica que han experimentado algún tipo de agresión física o psicológica por parte de sus compañeros, aunque de manera ocasional y con baja intensidad. Estas agresiones incluyen ofensas verbales, comentarios sarcásticos, empujones leves o zarandeos, que no ocurren de forma diaria. Si bien no se trata de una violencia constante, estas conductas no deben ser minimizadas, ya que pueden afectar el bienestar emocional de los estudiantes y, de no ser abordadas, podrían intensificarse con el tiempo.

Por otra parte, el 27,9 % de los estudiantes presenta un nivel medio en esta dimensión, lo que indica que han sido víctimas de conductas agresivas con una mayor intensidad, aunque no de manera regular, estas agresiones incluyen insultos, empujones, impulsos más bruscos y comentarios sarcásticos por parte de sus compañeros, aunque no se manifiestan de forma diaria, la frecuencia e intensidad de estas acciones representan una señal de alerta. Un nivel medio de agresión es preocupante y debe llamar la atención de la comunidad educativa, ya que, si no se interviene a tiempo, estas conductas pueden agravarse y evolucionar hacia un nivel alto, generando consecuencias más severas para la víctima.

Finalmente, se observan porcentajes mínimos pero significativos: el 8 % de los estudiantes presenta un **nivel alto** en esta dimensión y el 0,6 % un **nivel muy alto**. Ambos grupos han sido víctimas de agresiones físicas y psicológicas de manera más constante. manifiestándose a través del hurto de materiales escolares *esconderlas* e incluso *romperlas*, dinero u otras pertenencias. Estos comportamientos buscan perjudicar, vulnerando su seguridad y bienestar, reforzando las dinámicas de intimidación y hostilidad dentro del entorno escolar. Asimismo, han sido víctimas de *insultos* y *comentarios sarcásticos* dirigidos

intencionalmente a causar daño, así como de *gritos e interrupciones constantes mientras intentaban expresarse*, lo que evidencia un patrón de agresión verbal que afecta su participación y confianza en el entorno escolar. Musri (2012) señala que este tipo de Agresión verbal está conformada por insultos, a través de burlas, apodos ofensivos, ridiculizándolo, se puede dar por dificultades o cualidades valoradas por la sociedad que posee la víctima.

Asimismo, señalan que han recibido *empujones, zarandeos, torturas, golpes y ya sea puñetazos o patadas*. A diferencia de otras formas de maltrato, esta violencia suele ser más evidente, ya que se manifiesta de manera directa y es fácilmente observable por quienes forman parte del entorno escolar. Esto puede generar ansiedad, miedo, baja autoestima, sentimientos de inseguridad y, en casos severos, depresión o estrés postraumático, puesto que evitará la interacción con sus compañeros y desconfiará de su entorno, además, podría provocar bajo rendimiento escolar e incluso ausentismo o abandono escolar.

Este nivel de violencia representa una situación crítica, ya que afecta directamente la integridad física, emocional y académica de los estudiantes deteriorando el clima escolar, obstaculizando la convivencia armónica y puede generar secuelas psicológicas significativas, como ansiedad, depresión, baja autoestima o retraimiento social. Además, cuando estas conductas no son atendidas de manera oportuna, tienden a normalizarse y a perpetuarse, afectando a otros miembros de la comunidad educativa. Enríquez et., Al. 2015 señala que Cerezo considera las agresiones reiteradas y con un nivel de agresividad en aumento establecen un abuso de poder sistemático entre la víctima y el agresor, es decir los agresores manifiestan superioridad física, psicológica o social sobre las víctimas, ocasionando malestar físico y psicológico en los estudiantes que son víctimas.

5.2.Segundo Objetivo Específico

Este apartado responde al segundo objetivo específico del estudio, orientado a “**Evaluar las Habilidades Sociales en las dimensiones de Autoexpresión en situaciones sociales, Defensa de los propios derechos como consumidor, Expresión de enfado o disconformidad, Decir no y cortar interacciones, Hacer peticiones e Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto**”.

Para su cumplimiento, se aplicó la Escala de Habilidades Sociales, con el propósito de recolectar datos que permitan analizar el comportamiento de esta variable en la población estudiantil.

Cuadro No.10
Niveles de habilidades sociales en sus diferentes dimensiones

Dimensiones	Niveles			Total	
		Bajo	Medio		
Autoexpresión en situaciones sociales	Fr	185	85	42	312
	%	59,3	27,2	13,5	100
Defensa de los propios derechos como consumidor	Fr	150	130	32	312
	%	48,1	41,7	10,3	100
Expresión de enfado o disconformidad	Fr	131	113	68	312
	%	42,0	36,2	21,8	100
Decir no y cortar interacciones	Fr	101	123	88	312
	%	32,4	39,4	28,2	100
Hacer peticiones	Fr	205	87	20	312
	%	65,7	27,9	6,4	100
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	Fr	110	115	87	312
	%	35,3	36,9	27,9	100

Nota: Elaboración propia mediante el programa SPSS v.25, a partir del instrumento “Escala de Habilidades Sociales”

En el Cuadro No.10 se puede apreciar los niveles de las habilidades sociales, en sus dimensiones de autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Para Gismero (2002) las habilidades sociales son las respuestas verbales y no verbales en situaciones específicas,

la misma el individuo trata de expresar sus sentimientos, opiniones o preferencias de una manera asertiva.

Al observar el cuadro de manera general, se aprecia que la mayoría de los estudiantes presenta, porcentajes significativos en el nivel bajo en casi todas las dimensiones de habilidades sociales. Este resultado sugiere que muchos de ellos enfrentan dificultades para interactuar con sus compañeros u otras personas de su entorno, lo cual refleja un desarrollo limitado en estas áreas. Como consecuencia, suelen experimentar complicaciones en la comunicación interpersonal y en el manejo del autocontrol emocional, lo que a menudo genera un alto nivel de estrés en situaciones que implican el contacto con personas nuevas o la integración en grupos distintos. No obstante, también se identifican porcentajes de estudiantes que se ubican entre los niveles medio y alto, lo cual evidencia que existe un grupo con mayor competencia social y emocional.

En este sentido, Raimundo Castro et al. (2023) destacan que durante la adolescencia las habilidades sociales son fundamentales, ya que en esta etapa los jóvenes buscan construir su identidad, diferenciarse del núcleo familiar y establecer vínculos sociales significativos. El desarrollo de estas competencias no solo incide en la calidad de las relaciones interpersonales, sino que también cumple un rol clave en la prevención de la violencia escolar. En esta línea, Gutiérrez (2011) afirma que las habilidades sociales son capacidades que permiten a las personas interactuar y comunicarse de manera asertiva y efectiva en distintos contextos sociales. Entre estas habilidades se incluyen la escucha activa, la empatía, la resolución constructiva de conflictos, el trabajo en equipo y la adaptación a diversas situaciones, todas ellas esenciales para promover una convivencia escolar saludable y el bienestar emocional de los adolescentes.

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de las dimensiones de las Habilidades Sociales:

La **autoexpresión en situaciones sociales**, se entiende como la capacidad de expresar de manera espontánea, sin ansiedad y de forma efectiva, pensamientos, sentimientos, opiniones e intereses en diversas interacciones sociales. En este sentido, Gismero (2002) implica desenvolverse con naturalidad y seguridad en contextos diversos:

entrevistas laborales, tiendas, oficinas, reuniones sociales y eventos familiares. Esta habilidad se considera un componente clave de la competencia social, ya que permite interactuar de manera efectiva sin temor al juicio de los demás y forma parte de lo que en psicología se conoce como asertividad.

En el presente análisis, se observa que la mayoría de los estudiantes, el **59,3%** presenta un **nivel bajo** en esta dimensión, reflejando una parte importante de los estudiantes, mismos que presentan dificultades para desenvolverse con naturalidad en diferentes escenarios sociales, lo cual puede limitar su participación activa, la defensa de sus opiniones y su capacidad para resolver conflictos de manera asertiva, suelen experimentar inseguridad al expresar lo que piensan o sienten, lo que, en muchos casos, se relaciona con la búsqueda de aceptación dentro del grupo de pares, característica común en la etapa adolescente.

Estos estudiantes *evitan hacer preguntas por miedo a parecer estúpidos* o poco inteligentes, y prefieren callar sus opiniones, la ansiedad social y el temor al juicio externo les lleva a abstenerse de compartir dudas, pensamientos u opiniones. El miedo a “quedarse en ridículo” o a “parecer tontos” ante sus compañeros o adultos genera una autolimitación en su comunicación, afectando no solo su desarrollo personal, sino también su proceso de aprendizaje. Este fenómeno es común en la adolescencia, debido a que es una etapa marcada por la búsqueda de aceptación social. La presión por encajar en el grupo de pares puede intensificar las inseguridades sobre sus propias habilidades o conocimientos, dejando como consecuencia ansiedad por el posible rechazo o ridiculización, que va a limitar su curiosidad y motivación para aprender, así también, los lleva a inhibirse en situaciones que exigen participación o expresión verbal.

Además, a los estudiantes les resulta *difícil expresar sus sentimientos a los demás*, lo que revela una baja capacidad para comunicarse de forma abierta y sincera. Esta dificultad puede estar vinculada a la etapa de desarrollo en la que se encuentran, donde la construcción de la identidad genera inseguridad respecto a sus sentimientos. El temor a la crítica por parte de sus compañeros puede hacer que se sientan vulnerables al compartir sus emociones, lo que los lleva a reprimirlas o evitar su expresión, la presión social por proyectar una imagen de fortaleza, autosuficiencia o incluso indiferencia emocional contribuye a que muchos

adolescentes oculten lo que realmente sienten, limitando así su capacidad para establecer relaciones auténticas y afectivas. La dificultad para expresar emociones también impacta directamente en las relaciones interpersonales. En este sentido, Cruzalegui (2019) cita a Goleman, quien sostiene que la inteligencia emocional no solo implica reconocer nuestras propias emociones, sino también comprender las emociones de los demás. Sin esta habilidad, los adolescentes pueden enfrentar dificultades para establecer vínculos saludables tanto con sus pares como con los adultos, afectando su desarrollo socioemocional y su bienestar general.

En ocasiones, actúan *evitando ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería*; estos estudiantes suelen experimentar inseguridades sobre sí mismos, especialmente al momento de comunicarse con los demás. Durante la adolescencia, es común que los jóvenes sean particularmente sensibles a la percepción que los demás tienen de ellos, temen ser juzgados, rechazados o ridiculizados, lo que los lleva a evitar situaciones sociales en las que podrían sentirse vulnerables. La presión por cumplir con las expectativas sociales puede volverse abrumadora, generando ansiedad y, en consecuencia, el deseo de evitar estos encuentros.

Tal como señala Droguett (2011), apoyándose en la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson, señala que la adolescencia es un periodo crítico para la formación de la identidad y las relaciones interpersonales. En este contexto, el miedo al rechazo o la crítica puede llevar a los adolescentes a reprimir sus opiniones, al sentir que no son lo suficientemente válidas o correctas, lo que contribuye a la disminución de la autoestima, el aumento de la ansiedad social y posibles sentimientos de frustración o aislamiento.

Por otra parte, se observa que el 27,2% de los estudiantes presenta un *nivel medio*, lo que indica que poseen cierta facilidad para interactuar en distintas situaciones sociales. No obstante, aún puede enfrentar desafíos, como la inseguridad o la dificultad para actuar de forma assertiva en momentos clave, lo que podría limitar su eficacia comunicativa en ciertas circunstancias. A pesar de estas dificultades, su nivel de asertividad les permite expresar ideas y sentimientos con claridad, gestionar conflictos de forma adecuada y establecer relaciones

sociales positivas, mostrando un buen potencial para seguir desarrollando sus habilidades sociales.

Finalmente, el 13,5% de los estudiantes presenta un nivel alto en esta dimensión, indicando que este grupo posee una notable capacidad para comunicarse de forma clara, espontánea y segura en diversos contextos sociales, tienden a participar activamente en conversaciones, expresar sus ideas y emociones sin temor al juicio, y desenvolverse con confianza tanto en ambientes conocidos como nuevos. Siguiendo esta línea, Catter (2023) señala que la autoexpresión en situaciones sociales es una manifestación de los rasgos y características auténticas del individuo, lo que lo hace único al interactuar con los demás, ya sea de forma verbal o conductual. Asimismo, cita a D'Angelo, quien enfatiza que la autoexpresión es la capacidad de contribuir desde la propia identidad, al mismo tiempo que se está abierto a aceptar sugerencias externas para mejorar. En este sentido, la autoexpresión no solo implica comunicar opiniones y sentimientos, sino hacerlo desde un lugar de seguridad personal y apertura al crecimiento interpersonal.

La dimensión **Defensa de los propios derechos** como consumidor no solo se limita al ámbito comercial, sino que también refleja la capacidad de los adolescentes para reconocer y defender sus derechos en diferentes contextos, incluyendo el escolar, debido a, que es la capacidad de comunicarse asertivamente, autorregular sus emociones y enfrentar situaciones injustas o abusivas sin recurrir a la violencia. Siguiendo la línea, Gismero (2002) esta dimensión se relaciona con conductas asertivas que permiten expresar inconformidades de forma firme y respetuosa, especialmente ante personas desconocidas, evitando tanto la agresividad como la pasividad. Esta forma de interacción promueve una comunicación clara, lo cual reduce las malas interpretaciones y facilita la resolución de conflictos. En este sentido, la defensa de los propios derechos no solo fortalece la autoestima y la autonomía del adolescente, sino que también favorece relaciones interpersonales más equilibradas.

Los resultados revelan que el **48,1%** de los estudiantes muestra un **nivel bajo** en esta dimensión, lo que evidencia serias dificultades para expresarse y hacer valer sus opiniones ante situaciones que consideran injustas o incómodas. Esta limitación suele estar asociada con una baja seguridad personal, lo que restringe su capacidad para actuar de forma firme y

adecuada en contextos donde se requiere hacer valer su posición. Además, revela una barrera en la comunicación interpersonal, que puede afectar negativamente tanto su interacción social como su bienestar emocional, al dificultar la expresión clara de pensamientos y emociones en entornos cotidianos.

Este grupo de estudiantes tiende a evitar el conflicto y reprimir sus emociones, incluso cuando experimentan malestar evidente ante situaciones cotidianas como *acudir a una tienda y observan que atienden antes a otra persona que ingresó después de ellos*; prefieren guardar silencio antes que expresar su incomodidad. Esta actitud responde al deseo de evitar confrontaciones, pero también a la falta de habilidades asertivas para comunicarse con seguridad. A esto se suma la presión social y el temor al juicio ajeno, muy presentes en la adolescencia, que los lleva a no querer llamar la atención o enfrentarse a figuras de autoridad, ya sea un adulto o al personal del establecimiento. La necesidad de aceptación y el deseo de encajar socialmente, especialmente intensos en esta etapa de la vida, pueden llevarlos a evitar el conflicto, incluso si esto implica reprimir lo que realmente sienten, y pueden pensar que quejarse no cambiará nada, lo que refuerza su decisión de permanecer en silencio.

Situaciones similares se observan cuando *están en el cine y alguien interrumpe con su conversación, o cuando alguien se “cuela” en una fila*. Aunque reconocen que estas situaciones les resultan molestas, les resulta difícil comunicarse de manera fluida y asertiva, ya que temen generar malas interpretaciones o reacciones negativas. En lugar de manifestar su incomodidad, prefieren guardar silencio y *actuar como si no se dieran cuenta*. Esta reacción refleja una limitada habilidad para expresar sus necesidades de forma clara y respetuosa en contextos sociales donde se requiere establecer límites.

En consecuencia, optan por evitar cualquier tipo de confrontación. Es posible que los adolescentes no reaccionen en estas circunstancias por temor a llamar la atención o a sentirse incómodos, lo que los lleva a evitar el conflicto. Asimismo, algunos consideran que es mejor no generar un escándalo y simplemente esperar su turno, lo que pone en evidencia que aún están en proceso de desarrollar habilidades asertivas y de aprender a defender sus derechos de forma adecuada y respetuosa. Desde la psicología, esta falta de habilidades asertivas

puede tener consecuencias importantes en el desarrollo del adolescente. Por un lado, puede generar baja autoestima, ansiedad, sentimientos de impotencia y frustración, al percibirse como incapaz de defender sus ideas o intereses. En el ámbito social, incrementa la vulnerabilidad ante abusos, manipulaciones y, en el contexto escolar, esta carencia también puede impactar negativamente en la participación activa en clase, situaciones de acoso, la resolución pacífica de conflictos y la integración en los grupos de trabajo o actividades colectivas. Además, esta situación puede generar un patrón de evitación, en el que el adolescente opta por el silencio o la pasividad, reforzando un ciclo de inseguridad y dependencia.

En este contexto, Catter (2023) señala que las conductas asertivas son fundamentales para la defensa de los derechos en situaciones de consumo, siempre desde el respeto hacia los demás. Además, cita a Smith, quien resalta la importancia de estas habilidades en interacciones con personas desconocidas. No obstante, cuando una situación es percibida como amenazante o incómoda, la respuesta asertiva puede verse inhibida o bloqueada, como se observa en los resultados de este análisis.

Por otro lado, el 41,7% de los estudiantes se ubica en un nivel medio y el 10,3% un nivel alto en esta dimensión, reflejando que este grupo de estudiantes, tienen la capacidad de expresar y desarrollar conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de sus derechos logran comunicar sus pensamientos y sentimientos con mayor fluidez y son capaces de negociar de manera efectiva ante posibles problemas, se sienten cómodos al plantear quejas o inquietudes, y pueden argumentar de forma clara y asertiva en contextos de consumo. Este nivel de habilidad les permite proteger sus intereses y tomar decisiones informadas, lo que contribuye a una experiencia de consumo más satisfactoria y responsable.

La dimensión de **expresión de enfado o disconformidad** se refiere a la capacidad manifestar sus sentimientos de molestia, frustración o desacuerdo de manera adecuada, clara y respetuosa en diferentes situaciones sociales. Sin caer en actitudes agresivas ni pasivas, facilitando así la resolución de conflictos y la defensa de sus derechos sin deteriorar las relaciones interpersonales. Implica la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados, así como el desacuerdo con otras personas, sin temor a provocar un conflicto.

Es decir, se trata de saber comunicar la disconformidad con firmeza y autocontrol. Según Gismero (2002), menciona que esta dimensión abarca la manifestación verbal o no verbal de emociones negativas frente a situaciones, conductas, opiniones o resultados que generan insatisfacción. Por el contrario, quienes no han desarrollado esta habilidad suelen optar por el silencio para evitar conflictos, lo que dificulta la expresión de discrepancias y la defensa de sus propias opiniones.

En el Cuadro No. 10, se observa que el **42%** de los estudiantes presenta un **nivel bajo** en esta dimensión, este resultado indica que un número importante de jóvenes tiene dificultades para expresar sus opiniones y sentimientos de molestia o desacuerdo, ya que tienden a evitar conflictos o confrontaciones con sus compañeros y otras personas. Esta tendencia a la inhibición puede conducir a una comunicación ineficaz y a una gestión inadecuada de los conflictos, afectando negativamente su bienestar emocional y la calidad de sus relaciones interpersonales.

La incapacidad para comunicar sus sentimientos de frustración o desacuerdo de manera asertiva puede estar influenciada por factores como inseguridades emocionales, miedo al rechazo y la falta de modelos de conducta adecuados. Cuando los adolescentes carecen de confianza para defender sus puntos de vista, tienden a reprimir sus emociones, lo que puede generar acumulación de tensión, malestar emocional y dificultades para establecer límites saludables en sus vínculos sociales. Este grupo presenta *dificultades para expresar el enfado hacia los demás*, incluso cuando este está justificado, y por *mostrar una tendencia a ceder o callar con el fin de evitar conflictos*. Esto revela una clara limitación en su capacidad para comunicar emociones negativas en contextos sociales, lo cual podría estar relacionado con patrones de inhibición emocional, baja autoestima, temor al conflicto o una escasa formación en habilidades sociales.

Esta dificultad no solo restringe una expresión emocional adecuada, sino que también afecta negativamente la calidad de las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y el bienestar psicológico general. La tendencia a reprimir el enfado puede conducir a la acumulación de frustración, elevando el riesgo de estallidos emocionales o estados de irritabilidad persistente. A largo plazo, la falta de asertividad puede favorecer el uso de

mecanismos de defensa ineficaces, como la evasión o la agresión pasiva, en lugar de promover respuestas adaptativas y constructivas. En esta línea, Cruzalegui (2019) cita a Goleman quien sostiene que sentir enfado es natural y fácil, pero expresarlo de forma adecuada y constructiva es una habilidad que requiere práctica y autorregulación emocional. En muchos adolescentes, la falta de habilidades comunicativas asertivas se vuelve crítica, ya que no saben cómo manifestar sus sentimientos sin generar conflictos. Esto los lleva a optar por el silencio, ceder o retirarse de la situación, lo cual, aunque evita confrontaciones momentáneas, puede provocar frustración acumulada y sentimientos de impotencia.

Además, este comportamiento se ve reforzado por la presión social y el temor al rechazo o desaprobación del grupo de pares, lo que motiva a muchos jóvenes a evitar cualquier forma de confrontación. Por ello, es fundamental fomentar desde edades tempranas la regulación emocional, el manejo adecuado del enfado y el desarrollo de una comunicación asertiva, que permita expresar el malestar sin recurrir a la agresión ni a la represión emocional.

Por otra parte, se observa que el 36,2% de los estudiantes presenta un nivel medio y el 21,8% un nivel alto en esta dimensión. Estos grupos de estudiantes muestran una mayor capacidad para expresar sus ideas y disconformidades ante sus amigos, familiares o personas desconocidas, sin temor a ser ridiculizados o a que sus opiniones sean invalidadas. Esto significa que tienen la habilidad de manifestar sus enfados, sentimientos negativos justificados y desacuerdos de manera asertiva. Para Catter (2023), citando a Sánchez, señala que alcanzar un alto nivel en el desarrollo de esta habilidad implica expresar sentimientos o emociones negativas de manera justificada y respetuosa hacia los demás. Sin embargo, cuando el desarrollo de esta habilidad es bajo, el individuo enfrenta dificultades para manifestar su enfado u oposición de forma asertiva, y es posible que opte por el silencio al no sentirse seguro de expresar y sustentar verbalmente su descontento.

La dimensión de **decir no y cortar interacciones** se define como la capacidad que tiene una persona para negarse a realizar algo que no desea, establecer límites personales y finalizar interacciones sociales no deseadas de manera asertiva y respetuosa. Esta habilidad permite a los individuos proteger su integridad emocional, tomar decisiones autónomas y

mantener relaciones interpersonales saludables. Según Gismero (2002), esta dimensión también incluye la habilidad de cortar vínculos con personas con quienes no se desea mantener una relación, ya sea de amistad u otro tipo. Asimismo, abarca la capacidad de expresar opiniones incluso interrumpiendo conversaciones cuando sea necesario, y de negarse a realizar acciones o prestar objetos que no se desean compartir. Desarrollar esta habilidad es fundamental para fomentar la autonomía personal, la autoestima y el respeto por los propios límites en diversos contextos sociales.

En el cuadro No.10, se observa que los resultados están dispersos, ya que el 39,4% de los estudiantes, presenta un *nivel medio* y el 28,2% un *nivel alto* en esta dimensión. Esto indica que estos grupos de estudiantes tienen la capacidad de finalizar interacciones que ya no desean mantener en diversos contextos sociales, así como de negarse a situaciones o acciones que les resultan incómodas. Esta habilidad puede establecer límites saludables en sus relaciones, permitiendo alejarse de interacciones que les resultan incómodas o dañinas, fomentando vínculos más positivos y satisfactorios, siendo esencial para el desarrollo personal y social, ya que permite a los adolescentes gestionar mejor sus relaciones y enfrentar presiones externas. Se trata de una de las dimensiones conductuales clave dentro del marco de las habilidades sociales. Según Caballo (2007), esta capacidad permite a los individuos expresar sus derechos y deseos sin agredir a los demás, lo que es fundamental para mantener relaciones interpersonales saludables.

Por otro lado, el 32,4% de los estudiantes presenta un **nivel bajo** en esta dimensión, caracterizado por la dificultad para negarse a realizar acciones que no desean y para finalizar interacciones que les generan malestar o incomodidad. Estos estudiantes suelen evitar el conflicto, priorizando la conformidad con los demás antes que su propio bienestar. Según Gonzales (2022), las personas que carecen de habilidades sociales como la capacidad de decir "no" o poner límites, están más expuestas a situaciones de manipulación, amenazas o agresiones, al no saber defender su espacio personal. En la misma línea, Catter (2023), citando a Alcauza, destaca la importancia de no solo ser generosos y serviciales, sino también de reconocer cuándo es necesario decir "no" o cortar una interacción que no se desea mantener. Ser flexible es valioso, pero no debe implicar sacrificar constantemente las propias necesidades o deseos.

Este grupo de estudiantes refleja una clara dificultad para rechazar ofertas insistentes, como cuando *un vendedor insiste en enseñarle un producto que no deseé en absoluto*, lo que genera incomodidad y evidencia problemas para establecer límites claros en situaciones cotidianas. De igual manera, les resulta difícil *interrumpir llamadas telefónicas cuando están ocupados*, mostrando inseguridad para manejar sus relaciones sociales incluso cuando tienen motivos personales para hacerlo. Asimismo, presentan dificultades para negarse a participar en situaciones incómodas, como *rechazar prestar algo que no desean compartir o comunicar su decisión de no volver a salir con alguien*. Esta dificultad puede estar relacionada con una percepción errónea sobre el derecho a decir “no” o con la creencia de que hacerlo implica causar molestia o conflicto.

Por otra parte, expresan inseguridad para establecer límites en relaciones interpersonales más profundas, ya que no saben cómo interrumpir a amigos que hablan demasiado o cómo comunicar con firmeza su deseo de no continuar una relación social. Además, algunos reconocen que en ocasiones no logran negarse a salir con personas que no desean, incluso ante insistencias reiteradas, lo que pone de manifiesto una vulnerabilidad frente a la presión social y una falta de asertividad para priorizar sus propios deseos. Esta incapacidad para oponerse a lo que no desean puede provocar frustración, incomodidad y desgaste emocional, ya que terminan comprometiéndose con actividades o relaciones que preferirían evitar. Según Gonzales (2022), quienes no desarrollan estas habilidades son más vulnerables a sufrir amenazas y agresiones. Por su parte, Pérez (2008) sostiene que decir “no” no solo protege los propios intereses, sino que también comunica límites claros a los demás.

La incapacidad para establecer límites claros y rechazar situaciones no deseadas puede generar consecuencias significativas tanto en el ámbito personal como social, incluyendo la participación en actividades no deseadas, desgaste emocional, pérdida de autonomía y dificultad para construir relaciones interpersonales sanas. Este resultado evidencia la urgente necesidad de estrategias psicoeducativas que promuevan la autonomía, el autocuidado y una comunicación asertiva, fortaleciendo así el bienestar emocional de los estudiantes y su capacidad para desenvolverse con seguridad en distintos contextos.

La dimensión de **hacer peticiones** se entiende por la capacidad de expresar de manera clara, directa y respetuosa con sus necesidades, deseos o solicitudes a los demás permitiendo interactuar eficazmente en diferentes contextos sociales. Desde el enfoque de Gismero (2002), esta habilidad implica realizar solicitudes sin sentir vergüenza, culpa o temor al rechazo, evitando conductas agresivas o pasivas. Hacer peticiones abarca acciones como pedir ayuda, solicitar favores, reclamar el respeto a un derecho o recuperar un objeto prestado, siempre dentro de un marco de respeto mutuo. Es fundamental que estas solicitudes sean claras y concisas para garantizar su comprensión por parte del interlocutor, equilibrando la defensa de los propios derechos con el respeto hacia los derechos ajenos. En definitiva, hacer peticiones es una conducta social necesaria y normal para el adecuado desarrollo de las relaciones humanas.

En el análisis de esta dimensión, se observa que la mayoría de los estudiantes, un **65,7%** presenta un **nivel bajo** con la capacidad para hacer peticiones. Este resultado sugiere que estos estudiantes experimentan dificultades al solicitar algo a sus amigos u otras personas, incluso cuando sienten un fuerte deseo de hacerlo, les resulta difícil expresar peticiones, especialmente cuando se trata de algo que desean o necesitan de otras personas, sobre todo en situaciones donde deben *pedir que les devuelvan algo que prestaron, ya sea dinero o pertenencias personales*, incluso si se trata de un amigo cercano. Asimismo, muestran inseguridad al pedir favores o expresar sus necesidades, tanto a personas conocidas como desconocidas, lo cual refleja una limitación en su habilidad para comunicarse de manera assertiva en distintos contextos sociales.

Esta problemática se evidencia aún más en situaciones concretas del día a día, este grupo encuentran complicado pedir que les devuelvan lo que dejaron prestado o hacer un recordatorio a un amigo que ha olvidado una deuda. Del mismo modo, les cuesta reclamar en contextos formales o públicos, como solicitar al camarero que corrija un pedido incorrecto en un restaurante o regresar a una tienda para exigir el cambio correcto tras una compra. Asimismo, pedir un favor a un amigo suele generarles un alto nivel de incomodidad y ansiedad, lo que limita su capacidad para hacer peticiones claras y directas. Esta dificultad para comunicar peticiones puede estar asociada a factores como el miedo al rechazo, la inseguridad personal, la baja autoestima o la falta de entrenamiento en habilidades sociales.

asertivas. Como resultado, tienden a reprimir sus sentimientos y opiniones, lo cual interfiere con la expresión saludable de sus deseos y necesidades.

La falta de desarrollo en esta habilidad social limita su capacidad de comunicar de forma clara y directa sus necesidades y deseos, afectando su bienestar y sus interacciones cotidianas. Los adolescentes con dificultades para iniciar conversaciones también suelen tener problemas al realizar peticiones, lo que puede generar malentendidos, frustración y afectar su autoestima y relaciones sociales (Ayala et al., 2018). Esta limitación puede derivar en aislamiento, dependencia emocional y baja autoconfianza. Por ello, fortalecer esta habilidad es clave para promover la autonomía, la comunicación asertiva y una convivencia social saludable, siendo fundamental implementar estrategias psicoeducativas que favorezcan su desarrollo y así fortalecer la autoestima, la autonomía y la capacidad para resolver necesidades cotidianas de manera sana, además de contribuir a establecer relaciones sociales más equitativas y colaborativas.

Por otro lado, se observa que un 27,9% de los estudiantes presenta un nivel medio, y un 6,4% un nivel alto en sus habilidades de autoexpresión. Estos grupos suelen tener mayor facilidad para expresar sus opiniones e ideas y pueden realizar peticiones de manera efectiva en diversas situaciones sociales. Según Catter (2023), la capacidad de hacer peticiones implica manifestar solicitudes para obtener ayuda de los demás, respetando siempre sus sentimientos y derechos, sin caer en la manipulación. Esto significa poder articular de forma clara y concisa lo que deseamos, lo que facilita la comprensión en nuestro entorno social.

La dimensión de **iniciar interacciones con el sexo opuesto** se entiende por la capacidad iniciar conversaciones, establecer contacto o acercarse espontáneamente a personas del sexo opuesto en distintos contextos sociales, ya sea por interés afectivo, amistad o simple interacción social. Esta habilidad resulta especialmente relevante durante la adolescencia, etapa en la que comienzan a surgir intereses afectivos y sociales más complejos. Según Gismero (2002), esta dimensión refleja la habilidad de superar la ansiedad o el temor al rechazo, permitiendo que el individuo se exprese con naturalidad y seguridad frente a alguien que le resulta atractivo o interesante. Además implica tener la capacidad de

realizar cumplidos, expresar simpatía o iniciar vínculos, lo cual es especialmente relevante en la adolescencia, etapa donde se forman las primeras relaciones afectivas y de pareja.

En el análisis de esta dimensión, se observa en el Cuadro No. 10 que los resultados son dispersos. El **35,3%** de los estudiantes presenta un **nivel bajo** en la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto, lo que indica que una parte significativa de los adolescentes enfrenta dificultades para acercarse, entablar conversaciones o expresar interés hacia alguien que les atrae. Este grupo manifiestan no saber qué decir cuando se encuentran frente a personas atractivas del sexo opuesto, lo que refleja inseguridad y bloqueo en situaciones sociales de interés romántico. Asimismo, tienen *dificultad para expresar espontáneamente lo que les agrada del otro o para realizar un halago o cumplido*, incluso si desean hacerlo, estas respuestas podrían estar relacionadas con factores como la ansiedad social, el temor al rechazo, la baja autoestima o la falta de experiencias previas positivas en este tipo de interacciones.

Del mismo modo, indican que no les resulta fácil tomar la iniciativa para entablar conversaciones con personas que les atraen, ya sea en contextos sociales como fiestas o reuniones. También es común que experimenten incapacidad para proponer una cita, lo cual evidencia una importante barrera para la expresión de intenciones afectivas de manera directa.

Según Gismero (2002), esto puede deberse a la falta de seguridad personal o a la ansiedad social, lo que limita su capacidad para expresarse con naturalidad. En esta misma línea, Catter (2023) resalta que trabajar esta dimensión ayuda a reducir el miedo, la vergüenza y la ansiedad social, promoviendo la iniciativa y la espontaneidad al interactuar con personas del sexo opuesto. Desde la psicología, estas dificultades se consideran importantes de abordar mediante programas de educación emocional y entrenamiento en habilidades sociales, con el fin de promover el desarrollo personal, la expresión emocional saludable y relaciones interpersonales más equilibradas. Fortalecer esta habilidad no solo mejora la calidad de sus relaciones, sino que también favorece el desarrollo de una autoestima más sólida y relaciones interpersonales más sanas y significativas.

Por otro lado, se observa que el 36,9% de los estudiantes presenta un nivel medio y

el 27,9%, un nivel alto en esta dimensión. Esto sugiere que estos grupos posee una facilidad para hacer cumplidos y entablar conversaciones fluidas y espontáneas, así como para expresar cumplidos de manera respetuosa, especialmente hacia personas que les resultan atractivas. Esta capacidad comunicativa les permite establecer vínculos más auténticos, basados en el respeto mutuo y la comprensión, elementos clave para unas relaciones interpersonales saludables.

Además, demuestran desenvolverse con naturalidad y manejar de forma adecuada situaciones sociales en las que interviene la atracción o el interés afectivo. Sin embargo, reconocen que, en ciertas situaciones, especialmente cuando sienten atracción por la otra persona, puede resultarles complicado iniciar una conversación o acercarse. Esto indica la presencia de algunas inseguridades puntuales que podrían estar asociadas a la timidez, la ansiedad social o el temor al rechazo. Esta habilidad es esencial para su crecimiento personal y social, puesto que permite explorar sus propias identidades y preferencias, lo cual es fundamental en esta etapa de desarrollo, ya que les permite explorar sus identidades, expresar sus preferencias y establecer vínculos más auténticos.

5.3.Tercer Objetivo Específico

Para dar cumplimiento al tercer objetivo específico de esta investigación, que consiste en “*Evaluuar los valores interpersonales en las dimensiones de Soporte, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo*”, se llevó a cabo un proceso sistemático de recolección de datos. Para ello, se empleó el Cuestionario de Valores Interpersonales.

Cuadro No.11
Niveles de valores interpersonales en sus diferentes dimensiones

Dimensiones	Niveles			Total	
		Bajo	Medio		
Soporte	Fr	69	121	122	312
	%	22,1	38,8	39,1	100
Conformidad	Fr	106	134	72	312
	%	34,0	42,9	23,1	100
Reconocimiento	Fr	153	144	15	312
	%	49,0	46,2	4,8	100
Independencia	Fr	54	178	80	312
	%	17,3	57,1	25,6	100
Benevolencia	Fr	134	152	26	312
	%	42,9	48,7	8,3	100
Liderazgo	Fr	110	139	63	312
	%	35,3	44,6	20,2	100

Nota: Elaboración propia mediante el programa SPSS v.25., a partir del instrumento “Cuestionario De Valores Interpersonales”

En el Cuadro No.11, se puede apreciar los niveles de los valores interpersonales, en sus dimensiones de soporte, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo. Según Castillo (2023) estos valores son fundamentales para determinar el comportamiento de las personas en sus relaciones sociales, ya que guían sus acciones y decisiones de una manera más influyente que las creencias. Además, los valores pueden ejercer su influencia de manera consciente o inconsciente, dependiendo de cuáles hayan sido interiorizados o adaptados por cada individuo a lo largo de su desarrollo.

Estos valores no solo configuran la forma en que los adolescentes interactúan con su

entorno, sino que también influyen en su identidad personal, percepción del otro y participación en contextos colectivos. Por ello, conocer los niveles en que se manifiestan estas dimensiones permite comprender mejor las dinámicas sociales que se generan en el ámbito escolar, así como diseñar estrategias educativas que promuevan un desarrollo integral, ético y socialmente responsable.

Al observar el cuadro en general, se evidencia que la mayoría de la población presenta un nivel medio en todas las dimensiones de valores interpersonales; esto sugiere que los adolescentes tienden a adaptarse mejor a su entorno social, mostrando una comprensión y práctica moderada de principios como la empatía, el respeto, la colaboración y la comunicación efectiva en sus relaciones con los demás. Los estudiantes pueden beneficiarse de experiencias y actividades que fortalezcan su capacidad para trabajar en equipo, resolver conflictos y comprender mejor las emociones y necesidades de los demás. Sin embargo, es importante mencionar que, en *la mayoría de las dimensiones*, también *prevalece un porcentaje significativo de estudiantes que presentan un nivel bajo* de desarrollo en estos valores que juegan un papel crucial en el desarrollo de los adolescentes, ya que influyen directamente en la calidad de sus relaciones y en su bienestar emocional. Estos valores permiten establecer vínculos más sólidos, manejar de manera adecuada los desacuerdos y participar activamente en contextos de convivencia, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de las dimensiones de los valores interpersonales:

La dimensión de **soporte** refleja el grado de compromiso y reciprocidad en las relaciones humanas, donde el individuo no solo se preocupa por su bienestar, sino también por el de los demás. Es decir, abarca la capacidad de brindar y recibir apoyo emocional de manera empática, comprensiva y respetuosa, sin imponer, juzgar o ejercer control sobre el otro. Según Gordon (2010), no solo el acto de ayudar, sino también el deseo de ser considerado, valorado y tratado con afecto y respeto. Se trata de sentirse comprendido, alentado y acompañado por los demás, especialmente en momentos de dificultad o incertidumbre. Así, esta habilidad no se limita a ofrecer apoyo, sino que también responde a

la necesidad de recibir reconocimiento, amabilidad y respaldo emocional en las interacciones cotidianas.

En el análisis de esta dimensión, los resultados muestran una dispersión notable. Un 39,1% y un 38,8% de los estudiantes reportan un nivel alto y medio, respectivamente, en esta área. Esto sugiere que estos grupos tienen una fuerte necesidad de comprensión afectiva y de protección emocional. Es probable que esta necesidad esté relacionada con la falta de un ambiente social afectivo que les brinde el apoyo que requieren. El apoyo emocional es crucial en una etapa donde los jóvenes enfrentan múltiples desafíos, desde la presión social hasta la búsqueda de su lugar en el mundo. La falta de un entorno afectivo puede llevar a sentimientos de aislamiento, ansiedad y dificultades en la gestión de las relaciones interpersonales. Por lo tanto, es esencial fomentar un contexto en el que los adolescentes se sientan seguros y valorados, promoviendo así su capacidad para establecer relaciones saludables y enfrentar las adversidades con mayor fortaleza. Espinoza (2019) menciona que es Ser tratado con comprensión, amabilidad y consideración; recibir apoyo y aliento de otras personas. Esta dimensión tiene gran influencia en el género humano, porque ha podido sobrevivir y con ello salir adelante ante diferentes situaciones en el transcurso de su vida.

Por otro lado, una parte significativa de la población estudiantil, representada por el **22,1%**, muestra un **nivel bajo** en esta dimensión. Este resultado puede interpretarse de dos maneras. Por un lado, algunos adolescentes podrían evidenciar una notable seguridad y madurez emocional, lo que les permite desenvolverse sin una necesidad constante de buscar apoyo o comprensión en los demás. Es posible que cuenten con una autonomía emocional consolidada, lo que reduce su dependencia del entorno social inmediato. Sin embargo, también es probable que este bajo nivel esté vinculado a experiencias personales de rechazo, aislamiento o falta de apoyo emocional, tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Cuando un estudiante no se siente comprendido, valorado o respaldado, se incrementa el riesgo de que experimente síntomas de ansiedad, depresión, baja autoestima y retraimiento social.

Este grupo de adolescentes también tiende a no considerar importante expresar ni

recibir gestos de apoyo en situaciones sociales. Además, muestran escaso interés en *que los demás estén de acuerdo con ellos* en relación a sus opiniones o acciones, lo que puede interpretarse como una búsqueda de independencia o, en otros casos, como una forma de desvinculación emocional. Esta falta de interés por la validación externa podría reflejar una creciente confianza en sus propios puntos de vista y decisiones, lo que, en algunos casos, puede ser beneficioso para su autonomía; sin embargo, también podría evidenciar un desinterés por las interacciones sociales, dificultando así su capacidad para establecer vínculos significativos y empáticos con los demás.

De igual forma, no otorgan relevancia a *tener a personas que los alienten o animen*, esto puede darse por diversas razones, como una percepción de autosuficiencia emocional o la creencia de que no necesitan del apoyo externo para enfrentar sus problemas. En algunos casos, esta actitud puede estar influenciada por experiencias previas de rechazo, falta de apoyo o incluso situaciones de violencia escolar, lo que ha llevado a estos adolescentes a desconfiar de las relaciones interpersonales. A consecuencia de esto, prefieren no depender emocionalmente de los demás y evitan esperar comprensión, ayuda o amabilidad de su entorno.

Asimismo, no consideran importante que otras personas *les hagan favores, se comporten de manera considerada con ellos, los traten con amabilidad o estén dispuestas a ofrecerles ayuda*. Esta indiferencia hacia los gestos de apoyo interpersonal puede reflejar una actitud de autosuficiencia emocional, pero también puede ser un indicio de desconfianza hacia los demás o de experiencias previas en las que no recibieron el respaldo que esperaban. Desde la psicología social, esta desconexión emocional limita el desarrollo de vínculos significativos y puede afectar su capacidad para construir relaciones basadas en la reciprocidad, el cuidado mutuo y la empatía. Además, negar la importancia de estos gestos puede reforzar el aislamiento social, reduciendo su red de apoyo en momentos de necesidad y afectando su bienestar emocional a largo plazo.

En particular, en el caso de adolescentes que sufren violencia escolar la ausencia de soporte agrava su vulnerabilidad psicológica y limita significativamente su capacidad para enfrentar o denunciar dichas situaciones. La falta de una red de apoyo sólida les deja

emocionalmente expuestos y puede llevar a consecuencias negativas tanto a corto como a largo plazo en su desarrollo personal y académico.

Rojas y Romero (2019) indican que la dimensión de **Conformidad**, permite hacer algo socialmente correcto y aceptado por los demás, acatando normas de convivencia, se caracteriza por que las personas desarrollan de actitud a hacer y aceptar las cosas que son aceptadas o impuestas por la sociedad; lo que permite a las personas mantener la armonía y la aceptación dentro de un grupo o comunidad. Se manifiesta especialmente en quienes buscan seguridad, estabilidad y pertenencia en su entorno social. En la misma línea, Según Gordon (2010), es hacer lo que es socialmente correcto y aceptado, acatando las normas comunes de convivencia, dando paso así a que la persona construya una relación pacífica con el resto de la sociedad.

Se puede observar que el **34,0%** de los estudiantes presenta un **nivel bajo** en esta dimensión, lo que indica una escasa aceptación de las reglas sociales y normas que consideran estrictas. Este resultado puede deberse a varios factores. En algunos casos, un bajo nivel de conformidad podría reflejar una actitud crítica frente a las normas sociales o escolares, una necesidad de reafirmación de la identidad personal o una búsqueda de autonomía. Estos estudiantes pueden resistirse a seguir reglas o ajustarse a las expectativas del grupo por convicción personal, independencia de pensamiento o falta de identificación con el entorno.

Además, manifiestan que consideran poco relevante cumplir *estrictamente con las leyes o reglamentos*, y no perciben como esencial *mantener un alto nivel de conducta moral, ni actuar conforme a lo que se considera “correcto” desde una perspectiva social*. Esta actitud puede indicar un desacuerdo con la organización social en la que viven, reflejando una búsqueda de autonomía y una necesidad de alcanzar su propia estabilidad y seguridad personal. Durante la adolescencia, es común que atraviesen un proceso de cuestionamiento y redefinición de los valores y normas que los rodean, lo que puede ser indicativo de una disconformidad más amplia con las estructuras sociales tradicionales. Al no aceptar ciegamente las convenciones establecidas, buscan forjar su propio camino, lo que podría llevarlos a desarrollar un sentido más individualista de la moralidad y la ética, en lugar de adherirse a un marco normativo convencional.

Desde la psicología social, la conformidad se relaciona con el deseo de evitar conflictos, ser aceptado y no ser excluido. Aunque puede facilitar la convivencia y la integración grupal, también puede representar un riesgo si implica sacrificar la autenticidad o ceder ante presiones negativas. En el caso de los estudiantes que han sufrido violencia escolar, al no sentirse aceptados dentro de las normas o expectativas del grupo, optan por rechazar esas mismas reglas sociales que los han marginado. Esta desconexión puede llevarlos a minimizar la importancia de "hacer lo correcto" desde una perspectiva social, ya que perciben que la conformidad no les ha garantizado protección ni inclusión.

En otros casos, algunos estudiantes pueden intentar adaptarse excesivamente a las normas del grupo agresor con tal de evitar más violencia, lo cual puede comprometer su autenticidad y bienestar emocional, es decir, buscan encontrar seguridad, ya sea por medio de la sumisión o de la rebeldía, dependiendo de sus experiencias previas y del entorno escolar. Sin embargo, es posible que este bajo nivel esté relacionado con experiencias de rechazo, marginación o violencia escolar. Cuando un estudiante se ve expuesto a acoso, exclusión o maltrato, puede desarrollar una actitud de desconfianza hacia sus pares o hacia las normas sociales del grupo, sintiendo que dichas reglas no lo protegen o no le representan. Esta percepción puede llevarlo a desligarse del colectivo, evitando adaptarse o colaborar activamente en la dinámica grupal.

La aceptación de las normas sociales durante la adolescencia cumple un papel fundamental en la formación de la identidad y en el aprendizaje de la convivencia. Respetar ciertas reglas contribuye a establecer límites claros y desarrollar un sentido de responsabilidad. Por el contrario, quienes desestiman estas normas pueden enfrentar consecuencias negativas, como el aislamiento o la exclusión social, ya que sus conductas pueden ser interpretadas por el grupo como disruptivas o poco cooperativas.

Por otro lado, un 23,1% de los estudiantes muestra un nivel alto en esta dimensión, lo que sugiere que valoran la aceptación de la organización social. Estos jóvenes priorizan el cumplimiento de las reglas y normas, y se esfuerzan por adoptar conductas que se alinean con lo que se considera correcto. Esta actitud no solo contribuye a un ambiente social más armonioso, sino que también les permite desarrollar habilidades importantes, como la

responsabilidad y el respeto hacia los demás. Aguilar (2013) señala que el cumplimiento de las normas sociales puede ser un factor protector que ayuda a los adolescentes a evitar comportamientos de riesgo y situaciones problemáticas. Al interiorizar valores y expectativas sociales, son más propensos a tomar decisiones responsables que beneficien tanto a ellos como a sus pares.

La dimensión de **reconocimiento**, se refiere a la necesidad del individuo de ser valorado, respetado y admirado por los demás en función de sus acciones, cualidades o contribuciones dentro de un grupo social. En esta línea, Gordon (2010), este valor se basa en el deseo de recibir aprecio y distinción, siendo considerado importante por lo que se hace y representa para los otros. Implica no solo la aceptación, sino también la validación de la identidad y el esfuerzo personal. El reconocimiento cumple un papel fundamental en el fortalecimiento de la autoestima, al mismo tiempo que promueve un sentido de pertenencia, reforzando el aprecio mutuo y facilitando la construcción de relaciones interpersonales más sólidas, empáticas y significativas dentro de la comunidad.

Se puede observar que un **49,0%** de los estudiantes presenta un **nivel bajo** en esta dimensión, lo que sugiere que este grupo tiene poca necesidad de recibir elogios o de que se reconozcan sus méritos. Esta actitud puede manifestarse en una menor preocupación por ser reconocidos públicamente, ya sea a través de halagos, trato considerado o vínculos con personas de alta visibilidad social. De hecho, no muestran interés por *relacionarse con personas que tengan algún grado de fama*, lo que sugiere una visión más auténtica y crítica sobre las relaciones interpersonales, en la cual se valora más la calidad de las conexiones humanas que el estatus o la notoriedad social.

Del mismo modo, los estudiantes expresan indiferencia hacia el *recibir halagos o ser mirados con respeto ni ser tratados con consideración*. reflejando una actitud de desapego hacia la validación social y el reconocimiento interpersonal. es decir, no expresan un deseo claro de ser valorados y reconocidos por la sociedad. Por un lado, esta forma de relacionarse también puede estar relacionada con una visión más individualista, en la que el valor personal se define internamente y no depende del juicio o trato recibido por los demás, en este sentido, podría puede reflejar una sólida autoestima, donde el estudiante se valora a sí mismo de

forma interna y no depende del juicio externo para validar sus acciones. Según Alborrocò (2018), esta actitud puede indicar un escaso interés por la aprobación externa, posiblemente motivado por una sensación de autosuficiencia o por expectativas limitadas de recibir elogios.

No obstante, este bajo nivel de reconocimiento también podría tener su origen en experiencias previas de rechazo, invisibilización o falta de reconocimiento, lo que lleva al estudiante a desarrollar mecanismos de protección emocional que disminuyen su necesidad de aprobación externa. En contextos de violencia escolar, esta postura puede ser una respuesta defensiva ante experiencias repetidas de invisibilización, rechazo o falta de valoración. Cuando un estudiante ha sido sistemáticamente ignorado o desestimado por sus pares o adultos, puede interiorizar la creencia de que sus logros, opiniones o emociones no serán reconocidos, lo cual lo lleva a minimizar la necesidad de aprobación externa como una forma de protección emocional.

Desde una perspectiva psicológica, esta actitud también puede interpretarse como una señal de baja expectativa en las relaciones interpersonales o una respuesta adaptativa ante entornos donde no han experimentado respeto genuino. Para los adolescentes, la percepción de respeto y valoración por parte de sus pares y de la comunidad en general puede tener un impacto significativo en su desarrollo emocional y social, ya que fortalecen su sentido de pertenencia e influyen en su capacidad para establecer relaciones saludables. Al sentirse reconocidos y apreciados, es más probable que participen activamente en su entorno académico, social y extracurricular. Esta búsqueda de reconocimiento no solo los motiva a alcanzar sus metas, sino que también contribuye a construir una imagen positiva de sí mismos.

Por otro lado, el 4,8% de los estudiantes presenta un nivel alto en esta dimensión, lo que indica que este grupo tiene una fuerte necesidad de ser admirado y de alcanzar un estatus de importancia. Esto sugiere que se sienten insuficientes o que albergan grandes expectativas de reconocimiento por parte de los demás. Esta búsqueda de admiración puede reflejar una vulnerabilidad en su autoestima, ya que dependen de la validación externa para sentirse valiosos. Es fundamental abordar esta necesidad de reconocimiento en los adolescentes, ya

que puede influir en sus decisiones y comportamientos. Alentando un sentido de autovaloración más sólido, que no dependa exclusivamente de la opinión ajena, puede ayudarles a desarrollar una identidad más equilibrada y resiliente. Manchay (2019) señala que Higueras y Pérez (1992) indican que los individuos suelen expresar este valor en sus relaciones sociales, pues siempre aspiran a ser valorados por sus pares y reconocidos por los demás, en función del contexto social en el que se desarrolle.

Rojas y Romero (2019) definen que la dimensión de **independencia**, como el valor que permite a las personas tomar decisiones por sí mismas, basándose en el razonamiento, la libertad y la responsabilidad. Implica no solo la capacidad de actuar de manera autónoma, sino también la conciencia de los propios derechos y deberes como ser humano. Esta se manifiesta en la preferencia por mantener autonomía en las acciones, expresar opiniones propias y asumir responsabilidades individuales. En esta línea, Gordon (2010) la define como el derecho de cada individuo a actuar según su propio criterio y a tomar decisiones libres sobre su vida, implicando la capacidad de hacer lo que deseen, sin la influencia o el control de otros, lo que es esencial para el desarrollo de la autonomía personal, la responsabilidad y el crecimiento individual.

En el análisis de esta dimensión, los resultados son dispersos, el 25,6% de los estudiantes presenta un nivel alto. Este grupo tiende a tomar decisiones de manera libre, basándose en lo que consideran más favorable según su propio criterio. Rojas y Romero (2019) sostienen que esta actitud puede manifestarse en comportamientos de egocentrismo e individualismo. Es importante considerar que, aunque la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma es fundamental para el desarrollo personal, un enfoque excesivamente centrado en uno mismo puede limitar la capacidad de colaborar y relacionarse efectivamente con los demás.

Por otro lado, el **17,3%** de los estudiantes presenta un **nivel bajo** en esta dimensión, lo que indica que este grupo tiende a actuar considerando principalmente sus propias necesidades e intereses, aunque también tienen en cuenta los de la sociedad, puede estar influido por experiencias negativas en el entorno social. Esta tendencia podría estar condicionada por experiencias negativas dentro de su contexto, como situaciones de

violencia escolar, en las que la toma de decisiones personales ha estado marcada por el temor o la falta de apoyo.

Este grupo de estudiantes no considera importante este valor, lo que podría deberse a una preferencia por el apoyo externo, la influencia del entorno familiar o social, o incluso a la inseguridad personal al momento de asumir decisiones por cuenta propia. Esta postura podría reflejar cierta dependencia emocional o una búsqueda de validación externa, lo cual es natural en ciertos contextos del desarrollo adolescente, pero que también puede limitar el fortalecimiento de la autonomía individual. La independencia no es necesariamente rechazada, sino condicionada por las experiencias sociales vividas, especialmente en contextos donde el respeto, la seguridad o la validación han sido limitados. Además, manifiestan desinterés por *ocupar un puesto en el que no tenga que obedecer órdenes y disfrutar de una total libertad sus vidas o sus trabajo*. Esta postura puede estar relacionada con experiencias previas de control, represión o sometimiento dentro de su entorno, incluso en niveles mínimos de violencia escolar. La falta de interés por ejercer liderazgo o autonomía total podría ser una respuesta adaptativa ante entornos en los que expresar la propia voz ha sido asociado con consecuencias negativas.

Los estudiantes que han sido víctimas de acoso, intimidación o exclusión muchas veces desarrollan mecanismos de autoprotección que los llevan a cerrarse emocionalmente, a evitar el contacto con otros o a centrarse en sí mismos como forma de defensa. Al sentirse inseguros o constantemente expuestos al juicio o agresión de sus pares, tienden a restringir su participación social y a tomar decisiones desde un enfoque individualista, desconectado de lo colectivo. Desde la psicología social, cuando un adolescente ha experimentado relaciones dañinas, su desarrollo de independencia se puede ver afectado, manifestándose en comportamientos defensivos, desconfianza hacia los demás y escasa participación en dinámicas grupales, limitando su crecimiento personal y su habilidad para formar vínculos empáticos y colaborativo.

Para los adolescentes, el deseo de independencia es fundamental para el desarrollo de su autoestima y confianza en sí mismos. Al tomar decisiones de manera autónoma, se sienten más capaces y empoderados. Esta libertad les permite explorar su identidad y definir sus

propios valores y objetivos, aspectos esenciales en esta etapa de formación personal. Además, al asumir la responsabilidad de sus elecciones y enfrentar las consecuencias que estas conllevan, los adolescentes no solo aprenden a manejar situaciones desafiantes, sino que también contribuyen a su madurez y desarrollo integral. Este proceso de autodescubrimiento y aprendizaje fortalece su capacidad para enfrentar la vida adulta con seguridad y determinación.

Según Gordon (2010) indica que la dimensión de **benevolencia** se refiere a la capacidad de actuar con empatía, solidaridad, tolerancia y comprensión hacia los demás, especialmente hacia quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad. Este valor implica un genuino interés por apoyar a otros en su desarrollo personal y en la superación de dificultades, reflejando principios como la filantropía y el altruismo. Asimismo, se asocia con el compromiso con el mantenimiento de relaciones armoniosas y positivas. Es decir, este valor se manifiesta a través de conductas voluntarias de ayuda, cuidado y preocupación por el bienestar ajeno, demostrando una actitud sincera de generosidad

En el Cuadro No.11, se evidencia que un porcentaje significativo, el **42,9%** de los estudiantes presenta un **nivel bajo** en esta dimensión, lo que indica una escasa disposición a involucrarse en acciones que impliquen ayuda, comprensión o apoyo hacia otros. Es decir, estos estudiantes no tienen sensibilidad hacia las necesidades ajenas o una débil interiorización de valores prosociales, como la empatía, la solidaridad y la generosidad.

Este grupo tiene una falta de interés por *trabajar en beneficio de otras personas o realizar favores*, lo que indica una ausencia de preocupación o empatía por los demás. La falta de interés en ayudar a otros en la adolescencia puede tener consecuencias significativas, debido que estos valores enriquecen sus relaciones interpersonales y contribuyen a su bienestar emocional, fomentando un entorno social más positivo y colaborativo. Asimismo, estos estudiantes no otorgan importancia a actitudes empáticas hacia los demás, como *ayudar a quienes más lo necesitan*, ser amigos de aquellos que no tienen compañía, *trabajar por el bien común, apoyar a los pobres y necesitados*, ser generosos y *mostrar comprensión hacia quienes enfrentan problemas*, reflejando una la falta de empatía en sus interacciones diarias,

que puede afectar negativamente las relaciones con sus compañeros, dificultando la creación de un ambiente escolar armónico y colaborativo, debido a que puede influir en la salud emocional del estudiante, generar aislamiento social y limitar sus habilidades para enfrentar situaciones que requieran trabajo en equipo, liderazgo empático o resolución pacífica de conflictos.

En contextos donde prevalece la violencia escolar, esta carencia puede intensificar dinámicas negativas, ya que el adolescente puede mostrarse insensible ante el sufrimiento ajeno o, en el peor de los casos, a reproducir conductas agresivas o excluyentes. Desde la psicología social, este tipo de carencia puede estar asociada a varios factores. En primer lugar, el entorno sociocultural juega un papel clave: si los adolescentes no crecen en ambientes donde se promuevan activamente los valores de cooperación y ayuda mutua, es menos probable que desarrollen una orientación benevolente. Por otro lado, quienes han sido heridos emocionalmente pueden cerrarse al sufrimiento ajeno o mostrarse indiferentes como mecanismo de autoprotección. Además, un bajo nivel de este valor limita el sentido de comunidad y pertenencia, ya que el adolescente tiende a adoptar una visión individualista que lo desconecta del grupo. Desde el punto de vista emocional, la ausencia de conductas altruistas reduce las oportunidades de experimentar satisfacción personal, reforzar la autoestima y fortalecer su desarrollo moral.

Por otro lado, el 48,7% de los estudiantes tiene un nivel medio, y el 8,3% presenta un nivel alto en esta dimensión. Estos grupos tienden a expresar actitudes de amor y deseo de ayudar al prójimo, lo que indica una mayor inclinación hacia la empatía y el apoyo a quienes más lo necesitan. Fomentar este tipo de actitudes es fundamental para crear un entorno escolar más inclusivo y solidario, es decir, promover la colaboración, comprensión y el respeto puede ayudar a reducir las actitudes negativas y a construir un sentido de comunidad más fuerte

La dimensión de **liderazgo** refleja la capacidad de motivar, organizar y dirigir a otros con el objetivo de alcanzar metas comunes, destacando habilidades como la iniciativa, la comunicación efectiva y el sentido de compromiso Según Gordon (2010), el liderazgo es el valor que permite estar al frente de los demás para guiarlos mediante actitudes de autoridad y poder, es decir, implica ejercer cierta influencia sobre otras personas y orientarlas hacia un

objetivo compartido. No obstante, esta forma de liderazgo no se limita al ejercicio del poder, sino que también se basa en la capacidad de inspirar, influir positivamente y fomentar la colaboración entre los miembros del grupo.

Se puede observar que el **35,3%** de los estudiantes tiene un **nivel bajo** en esta dimensión, lo que indica que este grupo muestra una indiferencia hacia la imposición de autoridad y su propia voluntad. En otras palabras, no manifiestan actitudes de mando ni buscan ejercer control sobre los demás. Esta falta de iniciativa para liderar puede interpretarse, en algunos casos, como una preferencia por relaciones horizontales y colaborativas, en las que se privilegia el diálogo, el consenso y el trabajo en equipo, más que la jerarquía. Sin embargo, en otros casos, especialmente en contextos donde los adolescentes han sido víctimas de violencia escolar, este bajo nivel puede estar relacionado con experiencias de inseguridad, miedo al rechazo o baja autoestima.

Sin embargo, en contextos marcados por la violencia escolar o experiencias de exclusión, esta falta de iniciativa puede estar relacionada con inseguridad personal, miedo al juicio o al rechazo, y baja autoestima. Aquellos que han sido excluidos o intimidados pueden desarrollar una actitud retraída y evitar posiciones de liderazgo por temor a exponerse, a ser juzgados o a no ser aceptados por sus compañeros. Desde una perspectiva psicológica, no querer liderar no implica necesariamente una carencia, pero cuando esta actitud se origina en el miedo o en la falta de confianza personal, puede limitar el desarrollo de habilidades sociales clave como la toma de decisiones, la comunicación asertiva y la responsabilidad grupal.

Manchay (2019) menciona que, al desarrollar este valor en los adolescentes, aprenden a tomar la iniciativa, a trabajar en equipo y a comunicarse de manera efectiva, lo que les prepara para enfrentar desafíos en diversas áreas de su vida y a adoptar una postura proactiva ante problemas sociales. Este enfoque no solo beneficia a los individuos, sino que también fortalece la cohesión y el sentido de pertenencia en la comunidad escolar.

Estos estudiantes expresan poco interés en *ocupar un puesto o cargo importante, tener influencia, ser el líder de grupo o el que mande, y responsable de un grupo*, Esto refleja una baja identificación con el rol de liderazgo tradicional, lo cual puede estar asociado a diversos factores, como a la falta de confianza en sus propias habilidades, al temor a ser juzgados o rechazados por sus pares, o a experiencias negativas previas en las que ejercer liderazgo, en

ocasiones este liderazgo fue malinterpretado como autoritarismo, el contexto cultural o familiar influye puesto que no siempre se promueve la participación activa o la toma de decisiones entre los adolescentes, por lo mismo puede ser relacionado con una visión negativa y percibido más como una carga o una fuente de presión que como una oportunidad de crecimiento.

La falta de interés por liderar también puede interpretar en pasividad, dependencia de otros para la toma de decisiones, y escasa proyección hacia metas a largo plazo. Para los adolescentes, es importante descubrir formas de liderazgo que se ajusten a sus propias fortalezas y estilos, reconociendo que liderar no significa necesariamente imponer, sino saber escuchar, motivar, colaborar y tomar iniciativas

Por otro lado, el 44,6% de los estudiantes se sitúa en un nivel medio, mientras que el 20,2% alcanza un nivel alto en esta dimensión. Estos grupos de estudiantes manifiestan un claro deseo y aprecio por asumir actitudes de mando y participar en situaciones que implican tomar decisiones con autoridad sobre otras personas; se sienten cómodos asumiendo responsabilidades y guiando a sus compañeros, lo que refleja un nivel significativo de autoconfianza y habilidades interpersonales desarrolladas.

La capacidad para ejercer autoridad no solo es valiosa en el entorno escolar, sino también en contextos futuros, ya que puede ser un indicador de madurez y preparación para enfrentar desafíos sociales. Además, asumir roles de liderazgo les brinda la oportunidad de sentirse valorados y apreciados por sus compañeros, lo que contribuye positivamente al fortalecimiento de su autoestima y autoconfianza. Sin embargo, es esencial que estos estudiantes comprendan que el liderazgo efectivo no solo implica tomar decisiones, sino también ser receptiva a las necesidades y opiniones de los demás. Es fundamental fomentar una perspectiva de liderazgo inclusivo, que valore la escucha activa y la empatía, ya que esto puede ayudar a equilibrar su deseo de autoridad con la responsabilidad de cuidar el bienestar de sus compañeros. De esta manera, se les prepara para convertirse en líderes responsables y respetados, capaces de influir positivamente en su entorno.

5.4. Cuarto Objetivo Específico

El cuarto objetivo específico de esta investigación consiste en "*Específico Establecer la correlación entre el nivel de Violencia Escolar con el nivel de las Habilidades Sociales en todas sus dimensiones*".

Cuadro No.12

Relación de Violencia Escolar y Habilidades Sociales

Violencia Escolar	Habilidades Sociales						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	F	%	F	%	F	%	F	%
Bajo	93	29,8	64	20,5	37	11,9	194	62,2
Medio	67	21,5	26	28,0	6	1,9	99	31,7
Alto	15	4,8	3	1,0	0	0	18	5,8
Muy Alto	1	0,3	0	0	0	0	1	0,3
Total	176	56,4	93	29,8	43	13,8	312	100

Nota: Elaboración propia con datos procesados en IBM SPSS Statistics 25.

Cuadro No.13

Correlación de la Violencia Escolar y las Habilidades Sociales

		Violencia Escolar	Habilidades Sociales
Violencia Escolar	Correlación de Pearson	1	-,253**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	312	312
Habilidades Sociales	Correlación de Pearson	-,253**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	312	312

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia con datos procesados en IBM SPSS Statistics 25.

En el Cuadro No.12 se exponen la distribución cruzada entre los niveles de violencia escolar y las habilidades sociales, permitiendo observar los siguientes hallazgos.

Se observa que el 5,1% de los estudiantes tienen un nivel bajo en habilidades sociales

poseen un nivel de violencia escolar que oscila entre alto y muy alto. Este grupo de estudiantes muestra una limitada capacidad para desenvolverse en contextos individuales e interpersonales, lo que dificulta el manejo adecuado de conflictos y problemas futuros. La violencia escolar, incluso en sus manifestaciones más leves, puede afectar significativamente al individuo dentro del entorno educativo, interfiriendo en sus funciones diarias y generando tensión, temor e inseguridad.

Por otro lado, se aprecia que el 48,5% de los estudiantes que presentan un nivel medio de habilidades sociales experimentan niveles de violencia escolar que oscilan entre bajo y medio, lo que refuerza la idea de que una mejor competencia social puede estar asociada a una menor exposición a situaciones de violencia en el entorno escolar.

Por último, el 13,8% de los estudiantes presenta un nivel alto de habilidades sociales también reporta niveles de violencia escolar entre bajo y medio. Lo cual evidencia la eficacia en la adquisición de habilidades sociales, ya que estas permiten al individuo desarrollarse plenamente en diversos contextos, tanto individuales como interpersonales. Además, facilitan la resolución de problemas inmediatos y contribuyen a la prevención de conflictos futuros, al proporcionar herramientas para expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de manera adecuada según la situación.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el Cuadro No.13, se observa que la correlación entre violencia escolar y habilidades sociales presenta un coeficiente de correlación de r de Pearson de -0,253** correspondiente a un nivel de correlación negativa muy débil. Así también, se observa que el valor de la sig. (bilateral) es de ,000, es decir, menor a 0,01, por lo que el coeficiente es significativo al nivel de 0,01 (99% de confianza de que la correlación sea verdadera y 1% de probabilidad de error).

Estos datos exponen que, aunque la relación entre violencia escolar y habilidades sociales no es fuerte, sí existe una asociación inversa: a medida que aumentan las habilidades sociales, disminuyen; aunque levemente, los niveles de violencia escolar. Este hallazgo respalda la importancia de fortalecer las competencias sociales como una estrategia preventiva frente al fenómeno de la violencia en entornos educativos.

5.5. Quinto Objetivo Específico

La investigación tiene como quinto objetivo específico “*Establecer la relación entre el nivel de violencia escolar y el nivel de los valores interpersonales en todas sus dimensiones*”.

Cuadro No.14

Cruce de la Violencia Escolar y Valores Interpersonales

Violencia Escolar	Valores Interpersonales						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	F	%	F	%	F	%	F	%
Bajo	3	1,0	189	60,5	2	0,6	194	62,2
Medio	3	1,0	96	30,8	0	0,0	99	31,7
Alto	0	0	17	5,4	1	0,3	18	5,8
Muy Alto	0	0	1	0,3	0	0	1	0,3
Total	6	1,9	303	97,5	3	0,9	312	100

Nota. Elaboración propia con datos procesados en IBM SPSS Statistics 25

Cuadro No.15

Correlación de la Violencia Escolar y los Valores Interpersonales

		Violencia Escolar	Valores Interpersonales
Violencia Escolar	Correlación de Pearson	1	,018
	Sig. (bilateral)		,757
	N	312	312
Valores Interpersonales	Correlación de Pearson	,018	1
	Sig. (bilateral)	,757	
	N	312	312

Nota. Elaboración propia con datos procesados en IBM SPSS Statistics 25

En el Cuadro No.14, se muestra la relación cruzada entre los niveles de violencia escolar y los valores interpersonales. Los hallazgos relevantes son los siguientes:

Los datos indican que la mayoría de los estudiantes, el 91,3%, presenta un nivel medio

de valores interpersonales y, a su vez, un nivel de violencia escolar que oscila entre bajo y medio. Esto sugiere que es necesario fortalecer aún más el desarrollo de los valores interpersonales en los estudiantes, ya que estos les permiten tomar decisiones y actuar de manera más coherente frente a las distintas situaciones que enfrentan en su vida diaria.

Por otro lado, se observa que el 2,0% de los estudiantes posee un nivel bajo de valores interpersonales y un nivel de violencia escolar también entre bajo y medio. Este grupo de estudiantes presenta dificultades para relacionarse e interactuar con sus compañeros, ya sea en aspectos morales, éticos o socioculturales, lo que les impide resolver de manera adecuada los conflictos o diferencias que puedan surgir.

Finalmente, el 0,6% de los estudiantes muestra un nivel alto de valores interpersonales y un nivel de violencia escolar igualmente bajo y medio. Estos resultados evidencian que una sólida adquisición de valores interpersonales favorece la toma de decisiones y la ejecución de acciones coherentes, así como la resolución efectiva de los problemas.

En el Cuadro No.15, se expone la correlación entre violencia escolar y valores interpersonales, se puede apreciar que el coeficiente de correlación R de Pearson es de 0,018, que corresponde a una correlación positiva débil. En donde el valor de significación bilateral es 0,757 mismo que es superior al 0,05 requerido para validar la correlación entre ambas variables.

Los datos expuestos indican que la correlación entre la violencia escolar y los valores interpersonales es positiva, aunque débil, lo que sugiere una relación ligeramente directa entre estas variables. Es decir, a mayor presencia de valores interpersonales, mayor nivel de violencia escolar. No obstante, la baja intensidad de dicha correlación impide establecer conclusiones sólidas o generalizables sobre su asociación. Esto podría explicarse por el hecho de que, si bien los valores interpersonales son relevantes en la formación del individuo, no resultan suficientes por sí solos para influir de manera determinante en la disminución de la violencia. Lo anterior sugiere que existen otros factores que podrían estar incidiendo con mayor peso en la violencia escolar.

6.CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

En este apartado final, se exponen las conclusiones obtenidas a partir del desarrollo de la presente investigación. Una vez cumplidas las distintas etapas metodológicas y alcanzados los objetivos propuestos, se procede a la formulación de las conclusiones, las cuales se estructuran en correspondencia con los objetivos específicos e hipótesis planteados al inicio del estudio. Ello permite valorar los principales hallazgos, así como reflexionar sobre su relevancia, limitaciones y posibles implicaciones para futuras investigaciones o aplicaciones prácticas. A partir de estos hallazgos, se ofrecerá una serie de recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas, futuros investigadores y sociedad en general, con el fin de contribuir a la mejora de los procesos vinculados al objeto de estudio y fomentar nuevas líneas de análisis que profundicen en la temática abordada.

Primer objetivo específico: *Evaluuar la Violencia Escolar en las Dimensiones de Hostigamiento, Intimidación, Exclusión y Agresión*

En términos generales, *los niveles de violencia escolar en las dimensiones mencionadas fueron bajos*. No obstante, el análisis detallado revela la presencia de una minoría significativa de estudiantes que presentan niveles de violencia entre alto y muy alto. Estos estudiantes enfrentan situaciones de hostigamiento, intimidación, exclusión y agresión, lo que puede afectar profundamente su desarrollo personal, generando dificultades como inseguridad, baja autoestima, un autoconcepto distorsionado y limitadas habilidades sociales para relacionarse con sus pares.

Por tanto, aunque los resultados generales sugieren una baja incidencia de violencia escolar, no se puede ignorar a los estudiantes que sí la sufren, debido a las consecuencias negativas que esto conlleva. Además, es posible que los datos obtenidos no reflejen completamente la realidad, ya que la violencia escolar puede estar siendo invisibilizada por profesores, estudiantes y padres de familia, quienes, de manera consciente o inconsciente, contribuye a la perpetuación del problema.

Dicha invisibilización puede tener su origen en patrones de crianza en los que se transmiten valores y actitudes que normalizan ciertas formas de agresión, las cuales se reproducen

posteriormente en el entorno escolar, la normalización de ciertas conductas violentas, especialmente aquellas de carácter sutil o relacional, como burlas, apodos ofensivos, aislamiento social o el control dentro de los grupos de pares suelen ser interpretadas como comportamientos propios de la edad o simples juegos, lo que impide que sean reconocidas como manifestaciones reales de violencia. A esto se suma la justificación de actitudes agresivas mediante creencias tradicionales como “es parte del crecimiento” o “así aprenden a defenderse”, las mismas que refuerzan la invisibilización del problema. En este contexto, la falta de sensibilización y formación adecuada entre los distintos actores educativos limita tanto la detección como la intervención temprana frente a estas situaciones.

Finalmente, se observa que el temor de algunas instituciones educativas a que su imagen institucional se vea afectada constituye un factor que no solo contribuye a la falta de registro y atención adecuada de los casos de violencia escolar, sino que también influye en la reticencia a aplicar instrumentos diagnósticos, como encuestas o test, que podrían visibilizar problemáticas internas. Todo lo anterior sugiere que los resultados obtenidos, si bien útiles, podrían no reflejar completamente la magnitud real del problema. Por tanto, se hace necesario promover una cultura de sensibilización y corresponsabilidad que permita visibilizar, abordar y prevenir la violencia escolar en todas sus formas, desde el hogar hasta el entorno educativo.

En cuanto a la primera hipótesis específica, que planteaba que *Los estudiantes de 3ro de Secundaria tienen un alto nivel de Violencia Escolar en todas sus Dimensiones*, esta ha sido refutada. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes presentan niveles bajos de violencia escolar.

Segundo objetivo específico: *Evaluuar las Habilidades Sociales en las dimensiones de Autoexpresión en situaciones sociales, Defensa de los propios derechos como consumidor, Expresión de enfado o disconformidad, Decir no y cortar interacciones, Hacer peticiones e Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.*

En relación con el segundo objetivo específico, se concluye que, el nivel de habilidades sociales de los estudiantes *en general, se ubica en un nivel bajo*, lo que evidencia una capacidad limitada de los estudiantes para establecer relaciones interpersonales de forma

asertiva y respetuosa. Estas habilidades son fundamentales para una convivencia escolar positiva y para el adecuado desarrollo socioemocional, la ausencia o debilidad de estas competencias no solo representa una limitación en el ámbito interpersonal, sino que también constituye un factor de riesgo para el desarrollo emocional saludable, la adaptación al entorno escolar y la prevención de conductas problemáticas, tales como el aislamiento, la agresividad o la dificultad para resolver conflictos.

En cuanto a las dimensiones específicas de la variable, la mayoría de los estudiantes presentan un nivel bajo en aspectos como la autoexpresión en situaciones sociales, la defensa de los propios derechos como consumidor, la expresión de enfado o disconformidad y la realización de peticiones. No obstante, en las dimensiones "decir no y cortar interacciones" e "iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto", la mayoría se ubica en un nivel medio, lo que sugiere una mejor capacidad en tareas básicas de socialización, sin embargo, no se puede obviar que un nivel bajo sigue a este nivel medio. Es importante señalar que las habilidades sociales se aprenden principalmente en el entorno familiar desde los primeros años de vida, a través del modelado de conductas, el diálogo y la validación emocional. Cuando en casa no se promueven estas interacciones o no se brinda un ejemplo adecuado, los adolescentes pueden llegar al entorno escolar sin las herramientas necesarias para relacionarse de manera sana y efectiva. Por ello, la falta de enseñanza y refuerzo de estas competencias en el hogar puede estar influyendo directamente en los bajos niveles observados, lo que resalta la importancia de una intervención conjunta entre familia y escuela para fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Respecto a la segunda hipótesis específica, que planteaba que *Los Estudiantes de 3ro de Secundaria tienen un bajo nivel de Las Habilidades Sociales en todas sus dimensiones*, esta se confirma. Si bien en dos dimensiones se observan niveles medios con una diferencia menor al 7% respecto al nivel bajo, dicha variación no representa un cambio sustancial en la tendencia general, la cual se mantiene predominantemente en el nivel bajo en casi todas las dimensiones evaluadas.

Tercero objetivo específico : *Evaluar los valores interpersonales en las dimensiones de Soporte, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo.*

Conforme a los datos obtenidos se concluye que el nivel de valores interpersonales de los estudiantes, *en términos generales, se ubica en un nivel medio*, No obstante, se identifican porcentajes significativos que presenta un nivel bajo en la mayoría de las dimensiones evaluadas, lo cual no puede ser ignorado, ya que refleja un desarrollo limitado en aspectos fundamentales para la vida ética, moral y social. Esta situación es preocupante, ya que los valores interpersonales son esenciales para establecer relaciones respetuosas, empáticas y cooperativas, tanto en el entorno escolar como en la sociedad Tradicionalmente, estos valores se forman en el núcleo familiar, mediante el ejemplo, la comunicación y la convivencia diaria. No obstante, factores como la desintegración familiar, la exposición a modelos negativos en los medios de comunicación y la falta de orientación ética han contribuido a una crisis de valores, que se evidencia también en el contexto educativo, donde se evidencian actitudes de desinterés, intolerancia y escasa empatía entre los estudiantes, dificultando una convivencia saludable. Aunque el nivel medio registrado en la mayoría de las dimensiones puede interpretarse como un punto de partida, preocupa que una gran parte de los estudiantes no prioricen valores como la benevolencia y la conformidad, lo cual limita su capacidad para actuar con empatía, altruismo y respeto por las normas sociales. Esta realidad pone de manifiesto la urgente necesidad de fortalecer la formación en valores interpersonales desde la escuela, como una estrategia clave para fomentar una convivencia más armónica, solidaria y respetuosa.

Con respecto a la tercera hipótesis específica *Los estudiantes de 3ro de Secundaria tienen un bajo nivel de los Valores Interpersonales en todas sus dimensiones*, se rechaza puesto que, según los datos analizados, la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel medio de Valores Interpersonales, caracterizado por tener una estabilidad en tomar acciones, decisiones coherentes, y asumir las posibles consecuencias que puede traer consigo, teniendo así relaciones interpersonales estables, en base a la moral, ética y normas socioculturales.

Cuarto objetivo específico: *Establecer la correlación entre el nivel de la Violencia Escolar con el nivel de las Habilidades Sociales en todas sus dimensiones.*

En relación a los resultados encontrados obtenidos de la correlación de Pearson entre la Violencia escolar y las Habilidades Sociales, se obtuvo como resultado -0,253** lo que indica que, *existe una correlación negativa muy débil* entre las variables estudiadas. Es decir que mientras el nivel de Violencia escolar suba, el nivel de habilidades sociales bajara o viceversa. Además, el valor de significación bilateral fue $p = 0.000$, inferior al nivel crítico de 0.05, lo que indica que la correlación encontrada es estadísticamente significativa. Esto permite afirmar que, aunque la relación entre las variables es débil, sí existe una asociación significativa desde el punto de vista estadístico.

En consecuencia, con respecto a la cuarta hipótesis específica, que planteaba que *Existe una correlación negativa entre Violencia Escolar con el nivel de Habilidades Sociales* de los estudiantes, esta es aceptada. Los datos muestran que la relación entre ambas variables es negativa, aunque de baja intensidad, lo cual afirma la hipótesis formulada inicialmente.

Quinto objetivo específico: *Establecer la correlación entre el nivel de la Violencia Escolar con el nivel de los Valores Interpersonales en todas sus dimensiones.*

En cuanto a los resultados obtenidos de la correlación de Pearson entre la Violencia escolar y los Valores interpersonales, se obtuvo un coeficiente de 0,018, lo cual indica una *correlación positiva débil* entre ambas variables. Esta carece de significancia estadística, el valor de significación bilateral es de 0,757, lo cual es muy superior al nivel de significancia requerido de 0.05, lo que sugiere que la relación podría deberse al azar. Esto también indica que, aunque los valores interpersonales pueden tener cierta influencia sobre la violencia escolar, probablemente existan otros factores con mayor impacto en la manifestación de dicha conducta.

Con respecto a la hipótesis específica que planteaba que *Existe una relación negativa entre Violencia Escolar con el nivel de los Valores Interpersonales* de los estudiantes, esta se rechaza, debido a que, la relación observada es positiva débil, lo cual contradice la hipótesis formulada inicialmente.

6.2. Recomendaciones

En función de los resultados obtenidos en la presente investigación, se considera pertinente proponer una serie de recomendaciones que permitan dar continuidad, aplicar o mejorar los aspectos abordados en el estudio.

A las Autoridades Educativas y políticas públicas

- Asignar recursos económicos, técnicos y humanos a las instituciones educativas, con el fin de implementar de manera efectiva estos planes de prevención. Esto implica ofrecer capacitaciones a docentes y personal administrativo, disponer de profesionales en psicología educativa y asegurar espacios seguros, saludables y emocionalmente positivos para el desarrollo integral de los estudiantes.

A las autoridades de las instituciones educativas

- Promover una cultura escolar que priorice el bienestar y la seguridad de los estudiantes, antes que la apariencia institucional, es necesario que las instituciones superen el temor a afectar su imagen institucional al reconocer la existencia de violencia escolar. El prestigio de una escuela no se mide por ocultar problemas, sino por su capacidad de actuar frente a ellos con responsabilidad. Normalizar ciertas conductas violentas como "propias de la edad" solo contribuye a perpetuar el problema. Dado que el Estado no proporciona los recursos necesarios, se sugiere la contratación de un profesional en psicología, incluso de forma privada, que se haga cargo del acompañamiento emocional, las intervenciones ante situaciones de violencia y el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes. La presencia de un psicólogo escolar es clave para generar un entorno educativo seguro y propicio para el aprendizaje.
- Capacitar continuamente al personal docente y administrativo, que permitan identificar y atender oportunamente los casos de violencia verbal, física o psicológica, priorizando el acompañamiento emocional y la mediación escolar. Asimismo, se recomienda involucrar activamente a las familias, promoviendo una relación colaborativa que fortalezca el vínculo entre la institución educativa y la comunidad, y que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes.

- Implementar programas integrales de formación en habilidades sociales, desarrollar talleres o actividades permanentes con el fin de fortalecer la comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos de manera pacífica, promoviendo así una convivencia escolar más saludable y respetuosa, Asimismo, es fundamental fomentar la educación en valores interpersonales, integrando de forma transversal principios como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia en el currículo escolar.
- Realizar evaluaciones periódicas del clima escolar y del desarrollo socioemocional Aplicar instrumentos de diagnóstico que permitan monitorear el nivel de violencia escolar, así como el progreso en habilidades sociales y valores interpersonales, para ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades detectadas.

A los padres de familia

- Involucrarse activamente en la formación ética y emocional de sus hijos, promoviendo espacios de diálogo, respeto y afecto en el hogar. El rol del núcleo familiar como primer agente socializador es determinante, por lo que se deben fomentar prácticas de crianza basadas en el ejemplo, la comunicación asertiva y la regulación emocional, elementos esenciales para el desarrollo de competencias sociales y valores, la colaboración entre familia y unidades educativas debe ser constante.

A futuros investigadores

- Ampliar el enfoque de estudio de la violencia escolar, profundizando en otros factores que podrían estar relacionados, como el entorno familiar, el uso de redes sociales, el rendimiento académico o la salud mental, para comprender con mayor profundidad su origen y manifestaciones.
- Incorporar metodologías mixtas en las investigaciones futuras, que combinen enfoques cuantitativos y cualitativos para permitir complementar los resultados estadísticos con una visión más comprensiva de las experiencias, percepciones y emociones de los estudiantes, profesores y familias frente a la violencia y la convivencia escolar.

- Diseñar y evaluar programas orientadas a mejorar las habilidades sociales y los valores interpersonales, con el fin de medir su impacto real en la reducción de la violencia escolar.