

**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO**

**FACULTAD DE MEDICINA HUMANA**

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**



“HABILIDADES SOCIALES Y AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DEL  
NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DEL  
DISTRITO DE LA ESPERANZA EN TRUJILLO”

TESIS:

PARA OPTAR TÍTULO PROFESIONAL DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORA:

BACH. LOPEZ VENTURA MILDRED VERENICE

ASESORA:

DRA. JARAMILLO CARRION CARMEN CONSUELO

TRUJILLO – PERÚ

2017

## **PRESENTACIÓN**

Señores miembros del jurado calificador

Cumpliendo con las disposiciones vigentes emanadas por el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Medicina, Escuela Profesional de Psicología, someto a vuestro criterio profesional la evaluación del presente trabajo de investigación titulado “Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal del distrito de la Esperanza en Trujillo”, elaborado con el propósito de obtener el título de Licenciada en Psicología.

Con la convicción de que se le otorgara el valor justo y mostrando apertura a sus observaciones, les agradezco por anticipado por las sugerencias y apreciaciones que se brinden en la investigación.

Trujillo, 12 de Diciembre del 2017

Bachiller. Mildred Verenice López Ventura

## **DEDICATORIA**

A Dios, verdadera fuente de amor y sabiduría.

A mi madre, cuyo vivir me ha mostrado que en el camino hacia la meta se necesita de la dulce fortaleza para aceptar las derrotas y del sutil coraje para derribar miedos. Gracias por todo el esfuerzo y sacrificio para brindarme todo el amor, la comprensión, el apoyo incondicional y la confianza en cada momento de mi vida.

A mi hermano, el incondicional abrazo que me motiva y recuerda que detrás de cada experiencia existe el suficiente alivio para empezar nuevas búsquedas.

A mi abuelita, quien me enseñó lo maravilloso que es ir por la vida con una sonrisa, por motivarme y darme la mano cuando sentía que el camino se terminaba.

A mis familiares, viejos amigos y a quienes recién se sumaron a mi vida para hacerme compañía con sus sonrisas de ánimo, gracias por nutrirme con su experiencia y su cariño constante.

A todos ustedes siempre mi corazón y agradecimiento.

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios por darme la dicha y oportunidad de disfrutar de todas sus obras maravillosas, por darme el regalo más hermoso de mi vida que es la valiosa familia que tengo. Gracias mi Dios por acogerme siempre en tu amor, por permitir que sienta siempre tu bondad infinita en mi corazón.

A la Universidad Privada Antenor Orrego, porque en sus aulas recibí el conocimiento intelectual y humano de cada uno de los docentes de la Escuela Profesional de Psicología.

## INDICE DE CONTENIDO

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| CONTRACARATULA .....      | ii  |
| PRESENTACIÓN .....        | iii |
| DEDICATORIA .....         | iv  |
| AGRADECIMIENTO .....      | v   |
| INDICE DE CONTENIDO ..... | vi  |
| RESUMEN .....             | ix  |
| ABSTRACT .....            | x   |

### CAPITULO I

#### MARCO METODOLÓGICO

|   |    |
|---|----|
| 1.1. EL PROBLEMA .....                                    | 12 |
| 1.1.1. Delimitación del problema .....                    | 12 |
| 1.1.2. Formulación del problema.....                      | 14 |
| 1.1.3. Justificación del estudio .....                    | 14 |
| 1.1.4. Limitaciones .....                                 | 15 |
| 1.2. OBJETIVOS .....                                      | 15 |
| 1.2.1. Objetivos generales.....                           | 15 |
| 1.2.2. Objetivos específicos .....                        | 15 |
| 1.2.3. HIPÓTESIS .....                                    | 16 |
| 1.3. VARIABLES E INDICADORES .....                        | 16 |
| 1.4. DISEÑO DE EJECUCIÓN .....                            | 17 |
| 1.4.1. Tipo de investigación .....                        | 17 |
| 1.4.2. Diseño de investigación.....                       | 17 |
| 1.5. POBLACIÓN Y MUESTRA.....                             | 18 |
| 1.5.1. Población .....                                    | 18 |
| 1.5.2. Muestra .....                                      | 18 |
| 1.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS..... | 19 |
| 1.6.1. Técnicas .....                                     | 19 |
| 1.7. PROCEDIMIENTO.....                                   | 24 |
| 1.8. ANÁLISIS ESTADÍSTICO .....                           | 24 |

**CAPITULO II**  
**MARCO REFERENCIAL TEÓRICO**

|                                   |                                      |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| 2.1. Antecedentes .....           | 27                                   |
| 2.2. MARCO TEÓRICO .....          | 29                                   |
| 2.2.1. HABILIDADES SOCIALES ..... | 29                                   |
| 2.2.2. AUTOCONCEPTO.....          | 37                                   |
| 2.2.3. LA ADOLESCENCIA .....      | <b>¡Error! Marcador no definido.</b> |
| 2.3. MARCO CONCEPTUAL .....       | 48                                   |
| 2.3.1. Habilidades sociales ..... | 48                                   |
| 2.3.2. Autoconcepto .....         | 48                                   |

**CAPITULO III**  
**RESULTADOS**

|                  |    |
|------------------|----|
| RESULTADOS ..... | 49 |
|------------------|----|

**CAPITULO IV**  
**ANÁLISIS DE RESULTADOS**

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 61 |
|-----------------------------|----|

**CAPITULO V**  
**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

|                            |    |
|----------------------------|----|
| 5.1 CONCLUSIONES .....     | 68 |
| 5.2. RECOMENDACIONES:..... | 70 |

**CAPITULO VI**  
**REFERENCIAS Y ANEXOS**

|                       |    |
|-----------------------|----|
| 7.1. Referencias..... | 73 |
| 7.2. Anexos .....     | 77 |

## INDICE DE TABLAS

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1: Nivel de Habilidades Sociales en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo .....   | 50 |
| Tabla 2: Nivel de Habilidades Sociales según dimensiones, en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo .....  | 51 |
| Tabla 3: Nivel de Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo .....   | 52 |
| Tabla 4: Nivel de Autoconcepto según dimensiones, en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo .....  | 53 |
| Tabla 5: Correlación entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo .....   | 54 |
| Tabla 6: Correlación entre la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo .....           | 55 |
| Tabla 7: Correlación entre la dimensión Defensa de los propios derechos como consumidor de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo ..... | 56 |
| Tabla 8: Correlación entre la dimensión Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo .....            | 57 |
| Tabla 9: Correlación entre la dimensión Decir no y cortar interacciones de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo .....                 | 58 |
| Tabla 10: Correlación entre la dimensión Hacer peticiones de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo .....                               | 59 |
| Tabla 11: Correlación entre la dimensión Iniciar interacciones positivas con el  |    |

|   |    |
|---|----|
| sexo opuesto de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo ..... | 60 |
|---|----|

## RESUMEN

Se ha realizado un estudio correlacional entre las habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal del distrito de la Esperanza en Trujillo. Para ello se trabajó con una muestra de 153 estudiantes, varones y mujeres, con edades entre 14 y 16 años, de la institución educativa en mención, empleando para su evaluación la Escala de Habilidades Sociales (E.H.S.) de Gismero (1997) y el Cuestionario de Autoconcepto Garley, propuesta por García (2001). Los resultados muestran, que predomina en los sujetos de estudio, un nivel medio de Habilidades Sociales y un nivel medio de Autoconcepto. Asimismo, existe una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), positiva y en grado medio, entre ambas variables.

**Palabras clave:** Habilidades Sociales, Autoconcepto, Estudiantes de secundaria

## **ABSTRACT**

A correlational study has been made between social skills and self-concept in secondary school students of a state educational institution of the district of Esperanza in Trujillo. To this end, we worked with a sample of 153 students, male and female, aged between 14 and 16 years, from the educational institution in question, using the Social Skills Scale (EHS) of Gismero (1997) and the Questionnaire for their evaluation. Self-concept Garley, proposed by García (2001). The results show that a medium level of social skills and a medium level of self-concept predominate in the study subjects. Likewise, there is a very significant correlation ( $p < .01$ ), positive and in medium degree, between both variables.

**Key words:** Social skills, self-concept, high school students

# **CAPITULO I**

## **MARCO METODOLÓGICO**

## **1.1. EL PROBLEMA**

### **1.1.1. Delimitación del problema**

A lo largo de su vida, el ser humano por medio de las múltiples experiencias que vivencia en su etapa de desarrollo, adquiere múltiples conocimientos, los cuales le permiten relacionarse con el mundo real, pudiendo diferenciar y clasificar los estímulos que éste les proporciona, además de establecer relaciones sociales con sus semejantes, y más aun con sus contemporáneos (Caballo, 1986). A la par del proceso de aprendizaje se desarrollan también las habilidades sociales. El proceso de relación con el entorno en el ser humano es continuo, es decir, conforme transcurra su vida irá relacionándose no solo con su medio ambiente, sino también con distintos tipos de personas, en base a las cuales pondrá de manifiesto sus emociones y sentimientos. Siendo así, podemos consignar de manera específica, la adquisición de habilidades sociales como uno de los hechos de mayor relevancia en el proceso de desarrollo del ser humano. (Caballo, 1986).

Las habilidades sociales comienzan a ser adquiridas desde la primera infancia, debido a que el primer contacto social que afrontan los niños en su vida se establece con sus padres, y en segundo plano con sus familiares cercanos. Siendo así, el infante comienza a abstraer de manera progresiva nuevos conocimientos en base a su experiencia, los cuales adecua a situaciones novedosas que ha de vivenciar en el futuro, no sólo en el ámbito familiar, sino también en el ámbito escolar y social, en las que en gran medida intervendrá el contacto interpersonal. (Madrigales, 2012) A medida que pasa el tiempo, y dependiendo en gran medida de la estimulación, educación y formación que haya recibido en sus primeras etapas de desarrollo, el niño que hoy en día es adolescente podrá hacer uso de las habilidades sociales adquiridas, en primera instancia con sus contemporáneos, con quienes podrá establecer lazos de amistad y compañerismo, o por el contrario relaciones conflictivas y agresivas, y en segunda instancia su relación con la autoridad devenida de la interacción con sus padres y maestros, quienes habrán de establecer normas de conducta que permitan direccionar el comportamiento del adolescente de manera positiva. (Galarza, 2012).

Otro aspecto importante en la vida del ser humano es el emocional, y de manera particular en la vida del adolescente es el autoconcepto. El autoconcepto es la

percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos. Se trata de una configuración organizada de percepciones de sí mismo, admisible a la conciencia y al conocimiento. Es un esquema cognitivo muy complejo construido a través de experiencias previas con respecto al mundo que lo rodea. (Musitu, García y Gutiérrez, 1997) Siendo así, podemos mencionar que la estimación que un adolescente tiene de sí mismo es de gran importancia como parte de su experiencia de vida, y a la misma vez para su salud psíquica y emocional. Esta valoración influye en su actitud hacia sí mismo, hacia los demás y a la manera de enfrentar al mundo que le rodea. (Madrigales, 2012)

El principal escenario donde se pone en evidencia ambos aspectos antes mencionados, habilidades sociales y autoconcepto es en las Instituciones Educativas, pues en base a las relaciones interpersonales que establezca el adolescente durante su etapa escolar, se podrá determinar el grado en que ha logrado desarrollar sus habilidades sociales en su interacción con los demás, y a la misma vez cuan positiva o negativa es la percepción que tiene de sí mismo. (Peralta y Sánchez, 2003).

Si en específico, se analiza la realidad de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, se puede inferir de forma continua se encuentran expuestos a múltiples inconvenientes dentro de su hogar tales como: ausencia de comunicación intrafamiliar, escaso apoyo de parte de sus padres para resolver conflictos tanto de índole personal como académica, falta de involucramiento de sus padres en la toma de decisiones importantes, inadecuadas pautas de crianza, falta de comprensión de parte de los progenitores, violencia intrafamiliar, etc, las cuales tienden a propiciar conflictos tanto en el manejo de sus habilidades sociales, como en su autoconcepto. Además, se encuentran expuestos a las condiciones sociodemográficas de la Institución Educativa en cuestión, a donde asiste una población marginal, siendo la mayoría de ellos provenientes de los asentamientos humanos y alrededores del Distrito de la Esperanza, presentando como principales factores de riesgo: condición socioeconómica baja, viviendas en hacinamientos; expuestos a maltrato y violencia familiar; con familiares que se encuentran inmersos en delincuencia, alcoholismo, drogadicción entre otros.

Es en esta perspectiva que se genera el interés por parte de la investigadora en determinar la relación entre las habilidades sociales y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de la Esperanza en Trujillo.

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

¿Existe relación entre las habilidades sociales y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo?

### **1.1.3. Justificación del estudio**

La presente investigación busca generar un conocimiento actualizado y confiable que permita establecer la relación existente entre ambas variables de estudio, observándose así cuales son las características peculiares de dicha relación en el comportamiento de los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

La investigación es conveniente puede servir como antecedente y marco referencial para posteriores investigaciones que deseen profundizar el estudio tanto de las habilidades sociales como del autoconcepto en estudiantes de secundaria de la ciudad de Trujillo, dado que la relación de ambos constructos constituye una problemática que no ha sido debidamente abordada por los investigadores de nuestra localidad.

A partir de los resultados de la presente investigación se pueden promover la inclusión de talleres y programas de tutoría dirigidos a los estudiantes, con la finalidad de incrementar sus fortalezas y disminuir las debilidades que presentan, tanto en el establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales con sus congéneres, como en la percepción que ostentan sobre sí mismos, sus capacidades y habilidades predispuestas para su adaptación tanto al contexto educativo, familiar y social.

Finalmente, la investigación es relevante debido a que aborda la realidad de una población vulnerable, como son los estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal del Distrito de La Esperanza, dada su condición de adolescentes,

aunado a los factores sociodemográficos, los cuales de forma conjunta tienden a afectar directamente su desarrollo socioemocional, y en específico, los niveles de autoconcepto y habilidades sociales que estos puedan presentar.

#### **1.1.4. Limitaciones**

La validez externa de la presente investigación solamente se limitara a segmentos poblacionales afines a la muestra representativa seleccionada para el desarrollo de la misma.

Esta investigación se limita a cotejar las bases teóricas de Habilidades Sociales de Gismero (1997); y con respecto a la variable Autoconcepto, la teoría propuesta por García (2001)

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1. Objetivo general**

Determinar la relación entre las habilidades sociales y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de la Esperanza en Trujillo.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de habilidades sociales en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.
- Identificar el nivel de autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.
- Establecer la relación que existe entre las dimensiones de las Habilidades Sociales (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) y las dimensiones del Autoconcepto (Autoconcepto físico, Aceptación social, Autoconcepto familiar, Autoconcepto intelectual, Autoevaluación Personal, Sensación de control) en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

### **1.3. HIPÓTESIS**

#### **1.3.1. Hipótesis general**

H1: Existe relación entre las habilidades sociales y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

#### **1.3.2. Hipótesis específicas**

H1: Existe relación entre las dimensiones de las Habilidades Sociales (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) y las dimensiones del Autoconcepto (Autoconcepto físico, Aceptación social, Autoconcepto familiar, Autoconcepto intelectual, Autoevaluación Personal, Sensación de control) en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

### **1.4. VARIABLES E INDICADORES**

**Variable 1:** Habilidades sociales, que será evaluada a través de la Escala de Habilidades Sociales (E.H.S.).

\* Indicadores

- 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.

**Variable 2:** Autoconcepto, que será evaluado a través del Cuestionario de Autoconcepto Garley.

\* Indicadores

- Autoconcepto físico.
- Aceptación social.
- Autoconcepto familiar.
- Autoconcepto intelectual.
- Autoevaluación Personal.
- Sensación de control.

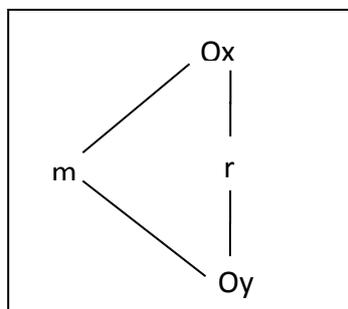
## 1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN

### 1.5.1. Tipo de investigación

El presente estudio es una investigación sustantiva, ya que se orienta a describir, explicar y predecir la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población, lo que permite buscar leyes generales que permita organizar resultados científicos (Sánchez y Reyes, 2006)

### 1.5.2. Diseño de investigación

El presente estudio adopta un diseño descriptivo - correlacional, ya que se orienta a determinar el grado de relación existente entre dos o más variables en una misma muestra de sujeto. (Sánchez y Reyes, 2006). Asume el siguiente diagrama:



Dónde:

**m** = Sujetos de la muestra.

**x** = Habilidades sociales

**y** = Autoconcepto.

**r** = Coeficiente de relación.

## 1.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

### 1.6.1. Población

La población en estudio estuvo conformada por 254 estudiantes del 3er al 5to grado de secundaria, varones y mujeres, con edades entre 14 y 16 años, de una institución educativa estatal del Distrito de La Esperanza, Provincia de Trujillo, Región La Libertad, con matrícula vigente en el año escolar 2016.

*Cuadro 1: Tamaño poblacional de los estudiantes según grado escolar y género*

| Grado | Género | Frecuencia | %     |
|-------|--------|------------|-------|
| 3°    | M      | 53         | 20.9  |
|       | F      | 42         | 16.5  |
| 4°    | M      | 48         | 18.9  |
|       | F      | 33         | 13.0  |
| 5°    | M      | 41         | 16.1  |
|       | F      | 37         | 14.6  |
| TOTAL |        | 254        | 100.0 |

*Fuente: Datos alcanzados en la IEE para el estudio*

### 1.6.2. Muestra

Se determinó el tamaño muestral, mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple, a través de la aplicación de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(N - 1)(E)^2 + z^2 \cdot p \cdot q}$$

Dónde:

- Z: 1.96
- p: 0.50 (50% de posibilidad).
- q: 0.50 (50% sin posibilidad).
- N: tamaño de muestra.
- E : 0.05

Asumiendo una confianza del 95% ( $Z=1.96$ ), un error de muestreo de 5% ( $E=0.05$ ), y una varianza máxima ( $PQ=0.25$ , con  $P=0.5$  y  $Q=0.5$ ) para asegurar un tamaño de muestra lo suficientemente grande respecto al tamaño de la población ( $N=254$ ) de los referidos estudiantes.

Por lo tanto, la muestra estuvo conformada por 153 estudiantes del 3er al 5to grado de secundaria, varones y mujeres, con edades entre 14 y 16 años, de una institución educativa estatal del Distrito de La Esperanza, Provincia de Trujillo, Región La Libertad, con matrícula vigente en el año escolar 2016.

*Cuadro 2: Tamaño muestral de los estudiantes según grado escolar y género*

| Grado | Género | Frecuencia | %     |
|-------|--------|------------|-------|
| 3°    | M      | 32         | 20.9  |
|       | F      | 25         | 16.5  |
| 4°    | M      | 29         | 18.9  |
|       | F      | 20         | 13.0  |
| 5°    | M      | 25         | 16.1  |
|       | F      | 22         | 14.6  |
| TOTAL |        | 153        | 100.0 |

*Fuente: Datos alcanzados en la IEE para el estudio*

### **Criterios inclusión**

- Estudiantes que aceptaron voluntariamente ser evaluados
- Protocolos que fueron completados adecuadamente.

### **Criterios de exclusión**

- Estudiantes que no estuvieron presentes durante las fechas programadas para la evaluación.

## **1.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

### **1.7.1. Técnicas**

- Evaluación Psicométrica

## **1.7.2. Instrumentos**

### **1.7.2.1. Escala de Habilidades Sociales (E.H.S.)**

La Escala de Habilidades Sociales (EHS) fue creada por Elena Gismero Gonzales, procedente de la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid) en el año 1997. Fue estandarizada en Trujillo, Perú por César Ruiz Alva y María Esther Quiroz Alcalde en el año 2013. Su administración es de forma individual y colectiva, con una duración aproximada de 10 a 15 minutos. Asimismo, su aplicación está dirigida a adolescentes y adultos, posee una significación de evaluación hacia la aserción y las habilidades sociales. Los materiales a utilizar son: manual de aplicación, hoja de respuesta y hoja de perfil con baremos de población general (varones y mujeres, adultos y jóvenes).

La Escala de Habilidades Sociales en su versión definitiva, está compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit de habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo; consta de 4 alternativas de respuesta, desde “No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría” a “Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos”; por ello, a mayor puntuación global, el sujeto expresa más habilidades sociales y capacidad de aserción en distintos contextos. Está compuesto por 6 sub-escalas o factores: 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. Es así que, la EHS no se concibe como una prueba de rendimiento, por lo que conviene motivar a los sujetos explicándoles que se trata de un conjunto de situaciones ante las que cada uno actúa o se siente de distinta forma, por lo cual no existen respuestas correctas o incorrectas. Lo importante es que el sujeto se encuentre en un clima de tranquilidad y pueda responder con la mayor sinceridad posible, expresando en cada situación como responde habitualmente, o como cree que tendería a responder. En el caso de que algún término resulte poco comprensible para alguno de los sujetos, no hay inconveniente en sustituirlo por otro sinónimo más familiar para él, se trata de que logre la comprensión de las situaciones.

## **Validez**

Gismero (1997) estimó la confiabilidad de la EHS, mediante el método de análisis factorial, siendo su valor final es de .77, el cual reveló 6 factores: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones con el sexo opuesto, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Por otro lado, Ruiz y Quiroz (2014) estimaron la validez de constructo de la EHS, a través del método de correlación Item-test, en una muestra de 2,371 sujetos, de los cuales 1,157 fueron adolescentes de 12 a 17 años, de ambos sexos, todos de educación secundaria y 1,214 jóvenes de ambos sexos, con edades entre 18 y 25 años de educación universitaria y no universitaria, tecnológica y trabajadores, todos de los estratos socioeconómicos alto, medio y bajo de la ciudad de Trujillo, Perú, registrando índices de correlación que superan el valor mínimo requerido de .20, los mismos que oscilan entre .25 y .37.

## **Confiabilidad**

La autora de la Escala de habilidades sociales obtuvo la confiabilidad mediante el coeficiente de consistencia interna con el procedimiento de Alpha de Cronbach, teniendo un resultado de .88, lo cual manifiesta que la prueba es altamente confiable. Se utilizó el muestreo aleatorio, con un nivel de confianza del 95% y un error probable no superior al 5%.

Ruiz y Quiroz (2013) estimaron la confiabilidad de la EHS, mediante el método de consistencia interna, empleando el estadístico Kuder Richardson, alcanzando los siguientes índices: Autoexpresión de situaciones sociales (.887); Defensa de los propios derechos como consumidor (.876); Expresión de enfado o disconformidad (.887); Decir no y cortar interacciones (.895); Hacer peticiones (.892); Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (.873); y Escala General (.902); demostrando así, sus bondades técnicas de Confiabilidad.

## **Validez y confiabilidad interna**

En la presente investigación, se obtuvo la validez de constructo de la Escala de Habilidades Sociales (EHS), por medio del método Item – test, empleando el estadístico Alpha de Cronbach, el cual permitió establecer que todos los ítems que conforman sus subescalas, correlacionan directa y muy significativamente ( $p < .01$ ), con la puntuación total de la prueba, registrando índices de correlación que superan el valor mínimo requerido de .20, los mismos que oscilan entre .223 y .518. Con respecto a la confiabilidad, se procedió mediante el método de consistencia interna, empleando el estadístico Alpha de Cronbach, alcanzando los siguientes índices: Autoexpresión de situaciones sociales (.755); Defensa de los propios derechos como consumidor (.793); Expresión de enfado o disconformidad (.750); Decir no y cortar interacciones (.807); Hacer peticiones (.772); Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (.791); y Escala General (.845).

### **1.7.2.2. Cuestionario de Autoconcepto de Garley (CAG)**

El Cuestionario Autoconcepto GARLEY (CAG) menciona los siguientes criterios del cuestionario: Denominación: Cuestionario de autoconcepto GARLEY; Belén García Torres y fue elaborado en el año 2001, asesora Estadística: Rosario Martínez Arias, forma de aplicación: Individual y Colectiva; tiempo de aplicación: Variable, aproximadamente 15 – 20 minutos, ámbito de aplicación: Se puede aplicar a niños y a adolescentes desde que pueden leer con fluidez (7-8 años) hasta el final de la escolarización (17 - 18 años), Se aplicará colectivamente al menos que haya algún impedimento en el sujeto examinado, en cuyo caso se puede aplicar individualmente.

Para obtener la puntuación directa de las dimensiones, debe sumar la puntuación de los ítems por cada dimensión:

- 1 punto si ha seleccionado la respuesta nunca (1=Nunca).
- 2 puntos si ha seleccionado la respuesta pocas veces (2=Pocas veces).
- 3 puntos si ha seleccionado la respuesta no sabría decir (3=No sabría decir).
- 4 puntos si ha seleccionado la respuesta Muchas Veces (4=Muchas veces).
- 5 puntos si ha seleccionado la respuesta Siempre (5=Siempre).

En algunos casos la puntuación es inversa, es decir, el puntaje se emplea de 5 a 1 en

los ítems (3, 8, 11, 16, 17, 20, 33, 39, 41, 45, 48) y el puntaje directo sería:

- 5 puntos si ha seleccionado la respuesta nunca (5=Nunca).
- 4 puntos si ha seleccionado la respuesta Pocas veces (4=Pocas veces).
- 3 puntos si ha seleccionado la respuesta No sabría decir (3=No sabría decir).
- 2 puntos si ha seleccionado la respuesta Muchas veces (2=Muchas veces).
- 1 punto si ha seleccionado la respuesta Siempre (1=Siempre).

### **Validez**

En relación a la validez del cuestionario de Autoconcepto (CAG) se analiza la estructura de la prueba, con respecto a ello García (2001) menciona que para explorar la validez convergente, y en algunos casos la de criterio, se presentan correlaciones entre las dimensiones de autoconcepto y variables en tres pruebas Psicométricas: el Self – Esteen Scale de Rosenberg, Pruebas Sociométricas y BradyG-M (renovado), la autora observó que la prueba de Self – Esteen Scalcon de Rosenberg presenta un mayor análisis de validez convergente con el Cuestionario de Autoconcepto GARLEY en su estructura interna.

### **Confiabilidad**

Según García (2001), menciona que la finalidad de la prueba se ha obtenido mediante el Coeficiente de Alfa de Cronbach y arroja un valor de .87 que se puede considerar indicativo de alta Consistencia Interna.

Las subescalas muestran unos valores variables de consistencia interna. Era de esperar que las subescalas Física Intelectual y Social presentaran los niveles más altos, seguidos del personal. La Consistencia Interna de la dimensión Familiar y de Sensación de Control, que abarcan un aspecto más amplio de situaciones y conductas presenta Consistencia Interna más baja.

### **Validez y confiabilidad interna**

En la presente investigación, se obtuvo la validez de constructo del Cuestionario de Autoconcepto de Garley (CAG), por medio del método Item – test, empleando el estadístico Alpha de Cronbach, el cual permitió establecer que todos los ítems que conforman el instrumento, correlacionan en forma directa y muy

significativamente ( $p < .01$ ), con la puntuación total, registrando valores que superan el valor mínimo requerido de .20, los mismos que oscilan entre .248 y .635. Con respecto a la confiabilidad, se procedió mediante el método de consistencia interna, empleando el estadístico Alpha de Cronbach, alcanzando los siguientes índices: Autoconcepto Físico (.811), Aceptación social (.907), Autoconcepto Familiar (.846), Autoconcepto Intelectual (.709), Autoevaluación Personal (.837), Sensación de control (.788) y Escala General (.943).

### **1.7.3. Fuentes e Informantes**

Se tomó como fuente de información los registros de alumnos del 3ero al 5to grado de secundaria de una institución educativa estatal del Distrito de La Esperanza, Provincia de Trujillo, Región La Libertad, con matrícula vigente en el año escolar 2016.

## **1.8. PROCEDIMIENTO**

Para la recolección de datos se solicitó el permiso al Director de la Institución Educativa, mediante una carta de presentación de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego. Una vez conseguido el permiso se coordinó los horarios con los docentes para la aplicación de los instrumentos. En el horario acordado, se reunió a los estudiantes, donde se les informó con la lectura del consentimiento informado el objetivo de la recolección de datos y se recaló su participación voluntaria.

Se distribuyó primero la Escala de Habilidades Sociales (EHS), una vez terminado, se les entregó el Cuestionario de Autoconcepto de Garley (CAG). Por lo tanto, una vez que se terminó la evaluación de los estudiantes, se seleccionó los protocolos debidamente contestados procediendo a codificarlos en forma consecutiva.

## **1.9. ANÁLISIS ESTADÍSTICO**

Una vez aplicadas ambos instrumentos, a la muestra investigada correspondiente a estudiantes de secundaria, se realizó la crítica-codificación de los datos, que consiste en revisar las pruebas para separar aquellas incompletas y/o erróneamente llenadas. Enseguida se asignó un número a cada una de las pruebas para su identificación.

Luego fueron ingresadas en una hoja de cálculo de Microsoft Office Excel, y fueron procesadas con el soporte del paquete estadístico SPSS 24.0, procediendo luego a realizar el análisis de los datos obtenidos, empleando métodos que proporcionan la estadística descriptiva y la estadística Inferencial, tales como:

- Correlación ítem-test corregido para evaluar la validez de constructo de los instrumentos a utilizar.
- Coeficiente alfa de Cronbach, que permitirá evaluar la consistencia interna de los instrumentos en la población investigada.
- Construcción de normas percentilares de ambos instrumentos: Escala de Habilidades Sociales (EHS) y Cuestionario de Autoconcepto de Garley (CAG)
- Tablas de distribución de frecuencias simples y porcentuales, (elaboradas según las norma APA), para organización y presentación de los resultados obtenidos referente al nivel de Habilidades Sociales y nivel de Autoconcepto en los estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal involucrados en la investigación.
- En lo que respecta al análisis correlacional, en primer lugar, se determinó el cumplimiento de la normalidad de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en ambas pruebas, mediante la aplicación de la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov, para decidir el uso de la prueba paramétrica de correlación de Pearson o de la prueba no paramétrica de correlación de Spearman, en la evaluación de la asociación entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en los sujetos de estudio.

**CAPITULO II**  
**MARCO REFERENCIAL**  
**TEÓRICO**

## **2.1. Antecedentes**

### **2.1.1. Antecedentes Internacionales**

Matiz (2016) en Santa Fe de Antioquia, Colombia, investigó la relación entre los niveles de Habilidades Sociales y Autoconcepto en una muestra de estudiantes de los grados 4 y 5 de la Institución Arturo Velázquez Ortiz de Santa fe de Antioquia. Se planteó una investigación cuantitativa de diseño correlacional, utilizando la “Escala de Comportamiento Asertivo para Niños” (CABS) de Woods y cols., 1978; en su versión española (Michelson y cols., 1979); y el Test de Evaluación de Autoconcepto para niños de E. Piers y J. Harris, en la versión de E. Gorostegui y A. Dorr (2004). La muestra estaba conformada por 22 escolares de los grados cuartos y 24 escolares de los grados quintos con un rango de edad entre los 8 a 13 años. Las relaciones resultantes se establecieron entre: Comportamiento Agresivo y Comportamiento Asertivo, C. Agresivo y Popularidad, Ansiedad y Conducta, Atributos físicos y Estatus Intelectual, Ansiedad y Estatus Intelectual, Popularidad y Estatus intelectual, Atributos físicos y Ansiedad.

Da Dalt y Regner (2009) Realizaron una investigación cuyo objetivo fue estudiar las diferencias en el autoconcepto desde una perspectiva multidimensional en relación a las habilidades sociales en adolescentes marginales de la ciudad de Mendoza, Argentina. La muestra estuvo compuesta por un total de 377 adolescentes de ambos sexos entre 13 y 17 años. Se administraron el Cuestionario AF5 de García & Musitu (2001) y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (1997). Análisis multivariado de la varianza (MANOVA) y análisis post hoc fueron aplicados para estudiar la influencia del autoconcepto en las habilidades sociales. Los resultados obtenidos revelaron diferencias entre las dos dimensiones del autoconcepto seleccionadas (social y emocional) en relación a los factores de habilidad social: autoexpresión en situaciones sociales, interacciones positivas con el otro sexo; y, poder decir que no y expresar disconformidad.

### **2.2.1.2. Antecedentes nacionales**

Baquerizo, Geraldo y Marca (2016), en Tarapoto, Perú, investigaron la relación que existe entre autoconcepto y habilidades sociales en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa N° 0633 “Puerto Pizana”. Se utilizó un

diseño no experimental de tipo descriptivo correlacional. La muestra de estudio estuvo compuesta por 211 estudiantes. Se empleó para su evaluación a la Escala de autoconcepto AF5 de García y Musitu y la Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein. Los resultados evidencian que existe una relación directa y altamente significativa entre autoconcepto y habilidades sociales ( $r = 0.587^{**}$ ,  $p < 0.01$ ). Esto quiere decir que cuanto mayor sea el autoconcepto mejor será las habilidades sociales

Vera (2015) en Lima, Perú, investiga las diferencias de Habilidades sociales y el Autoconcepto entre niños hijos únicos y con hermanos. La muestra estuvo conformada por 180 niños entre 8 y 11 años, de los cuales 41.7% (N=75) eran hijos únicos y el 58.3% (N=105) tenían hermanos, de tres colegios particulares de Lima Metropolitana. Los resultados demostraron que existen únicamente diferencias significativas entre niños hijos únicos y con hermanos, en el área social de autoconcepto, siendo los primeros quienes muestran un autoconcepto más bajo. Además, se halló una relación altamente significativa entre Autoconcepto y Habilidades sociales ( $p < .001$ ). Sin embargo, se recomienda para investigaciones futuras tener una muestra más grande y tener en cuenta las limitaciones de comprensión de los niños pequeños.

### **2.2.1.3. Antecedentes Regional o Local**

Mercado (2016) en Trujillo, Perú, investigó la relación entre el autoconcepto y la conducta social en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo. Para ello se consideró una población de 190, cuya muestra fue de 148, en una investigación descriptiva correlacional. Se concluyó que los estudiantes presentan un buen Autoconcepto general (39%); asimismo en relación a la conducta social se relacionan adecuadamente con su entorno, adaptándose a las normas, valores y creencias de su sistema; se aprecia también que existe una relación significativa entre el Autoconcepto y la Conducta Social en los estudiantes de secundaria, indicando que la percepción que tienen sobre sus habilidades, capacidades y creencias, se relaciona con la manera de actuar frente a sus pares o figuras significativas.

Casana (2016) en Trujillo, Perú, investigó la relación entre el autoconcepto se relaciona y las habilidades sociales en estudiantes de una academia Pre Universitaria.

Para tal efecto se realizó un estudio correlacional, tomando como unidades de estudio a 103 adolescentes de ambos sexos cuyas edades oscilan entre 15 y 18 años. Para la evaluación de la investigación se usaron como instrumentos el Cuestionario de Autoconcepto (CAG) y la Lista de chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein, para la relación entre variables se utilizó la prueba estadística de Pearson con 95 % de confiabilidad y significancia de  $p < 0.01$ . Obteniéndose como resultado principal que existe una relación altamente significativa entre el autoconcepto y las habilidades sociales. ( $p < 0.01$ )

López y Villanueva (2011) en Trujillo, Perú, investigaron la relación entre el bienestar psicológico y las habilidades sociales en los adolescentes de la institución educativa “San Francisco de Asis” del distrito de la Esperanza. La muestra estuvo constituida por 150 adolescentes del nivel secundaria. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Bienestar Psicológico en Adolescentes (BIEPS-J) de María Casullo y Castro Solano, y la Lista de Chequeo Conductual de Arnold P. Goldstein. La conclusión a la que se arribó fue que el bienestar psicológico se relaciona significativamente con las habilidades sociales en los adolescentes de la institución educativa “San Francisco de Asis” del distrito de la Esperanza.

## **2.2. Marco teórico**

### **2.2.1. Habilidades sociales**

#### **2.2.1.1. Definición**

Johnson y Johnson (1997) manifiestan que las habilidades sociales son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento del ambiente, entendidas de esta manera, las habilidades sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo.

Caballo (1986) manifiesta que las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Gresham (1988) emplea tres tipos de definiciones de habilidades sociales, que a pesar de haber sido escritas hace más de dos décadas siguen vigentes hoy en día y son utilizadas por muchos autores en investigaciones recientes:

- Definición de aceptación de los iguales: en estas definiciones se usan índices de aceptaciones de los pares o la popularidad que posea. El fallo de esta definición es que no identifica los comportamientos específicos que se relacionan con la aceptación de los iguales.
- Definición conductual: se define como aquellas conductas que aumentan la posibilidad de incrementar el reforzamiento o disminuye la probabilidad de castigo, esto permite la adquisición de habilidades sociales específicas y mutuamente satisfactorias. Sin embargo, esta definición no asegura que los comportamientos seleccionados para la intervención sean socialmente importantes y hábiles.
- Definición de validación social: según esta definición, las habilidades sociales son aquellos comportamientos que, en determinadas situaciones, predicen importantes resultados sociales para el ser humano, como por ejemplo, aceptación, popularidad o juicios de otros.

Las Habilidades Sociales son, por tanto, un conjunto de competencias conductuales que posibilitan que el ser humano mantenga relaciones sociales positivas y que afronte de modo efectivo las demandas de su entorno.

#### **2.2.1.2. Clasificación de las Habilidades Sociales según Gismero (1997)**

Gismero (1997) manifiesta que las habilidades sociales básicas son las siguientes:

##### **a. Autoexpresión de situaciones sociales**

Refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales, entrevistas laborales, tiendas, lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etc.

##### **b. Defensa de los propios derechos como consumidor**

Referida a la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo.

### **c. Expresión de enfado o disconformidad**

Nos indica la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y/o desacuerdos con otras personas.

### **d. Decir no y cortar interacciones**

Se trata de un aspecto de la aserción en lo que lo crucial es saber decir NO a otras personas y cortar las interacciones a corto o largo plazo que no se desean mantener por más tiempo.

### **e. Hacer peticiones**

Esta dimensión refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a un amigo (que nos devuelva algo que le prestamos que nos haga un favor) o en situaciones de consumo (en un restaurante no nos traen algo tal como lo pedimos y queremos cambiarlo, o en una tienda nos dieron mal el vuelto).

### **f. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto**

Es habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto (una conversación, pedir una cita...) y de poder hacer espontáneamente un cumplido un halago, hablar con alguien que te resulta atractivo.

## **2.2.1.3. Características de las Habilidades Sociales**

Monjas (1997), menciona que las habilidades sociales presentan las siguientes características:

- Las habilidades sociales son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño. A lo largo del proceso de socialización “natural” en la familia, la escuela y la comunidad, se ven aprendiendo las habilidades y conductas que permiten al niño y la niña interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.
- Las habilidades sociales contienen componentes motores y manifiestos (por ejemplo conducta verbal), emocionales y afectivos (por ejemplo ansiedad o alegría) y cognitivos (por ejemplo percepción social, atribuciones, auto-

lenguaje). Por eso que las habilidades de interacción social son un conjunto de conductas que los niños hacen, sienten, dicen y piensan.

- Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas, lo cual está relacionado con el tema de la especificidad situacional. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Una conducta interpersonal puede ser o no hábil en función de las personas que intervienen (edad, sexo, objetivos, relación, intereses) y de la situación en que tiene lugar (clase, parque, iglesia, discoteca). Pocos comportamientos sociales son apropiados a través de todas las situaciones, ya que las normas sociales varían y están determinadas por factores situaciones y culturales.
- Las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales; son conductas que se dan siempre en relación a otra/s persona/s (iguales o adultos), lo que significa que están implicadas más de una persona. Por eso es importante tener en cuenta a los otros ya que la conducta de relación interpersonal es interdependiente de la de los otros participantes. La interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca por naturaleza y requiere el comportamiento interrelaciona de dos o más individuos.
- La maximización del refuerzo en el intercambio social o las consecuencias positivas de la utilización de las habilidades sociales, son componentes constantes en la conceptualización y realización de la competencia social y las habilidades sociales.

#### **2.2.1.4. Componentes de las Habilidades Sociales**

Galarza (2012) dentro de las habilidades sociales, encontramos 2 componentes:

##### **a. Los Componentes no verbales.**

Hacen referencia al lenguaje corporal, a lo que no decimos, a cómo nos mostramos cuando interactuamos con el otro. Esto es, a la distancia interpersonal, contacto ocular, postura, orientación, gestos y movimientos que hacemos con brazos, piernas y cara cuando nos relacionamos con otros.

Los componentes no verbales son lo que se denominan habilidades corporales básicas, prioritarias e imprescindibles antes de trabajar cualquier habilidad social más compleja. Si la persona a la que pretendo entrenar en habilidades sociales no mira a los ojos cuando habla, o hace excesivas manifestaciones de afecto a sus compañeros cuando interactúa con ellos, es imposible que pueda trabajar exitosamente con él habilidades como “Decir que no”, “Seguir instrucciones”, etc.

- **El contacto ocular** resulta prioritario en el establecimiento de una comunicación y relación eficaz. La mirada directa a los ojos de la otra persona le garantiza que se le está escuchando, que les estamos prestando atención, además es necesario en el desarrollo de un aprendizaje eficaz.
- **La distancia interpersonal**, esto es la separación entre dos o más personas cuando están interactuando posibilita o dificulta una comunicación cómoda. La invasión del espacio personal genera malestar y violencia en el interlocutor que luchará por restablecer una distancia apropiada dando pasos hacia atrás y acelerando el final de la comunicación.
- **El exceso de contacto físico**, es necesario y útil en la comunicación cuando la relación que se establezca lo permita. Esto es cuando el conocimiento de la otra persona o la situación en la que se encuentre requiera de dicha manifestación; pero nuestra cultura es bastante parca en el despliegue de contacto físico en las relaciones sociales, la gente no está acostumbrada a éste y por tanto éste le resulta incómodo e invasivo.
- **La expresión facial**, es la manifestación externa por excelencia de las emociones. Puede expresar tanto el estado emocional del remitente como indicar un entendimiento del que escucha de los sentimientos de quien los expresa. La expresión facial es clave en las relaciones sociales en donde lo que prima son los sentimientos y las emociones.
- **La postura del cuerpo**, ayuda al interlocutor a identificar si le estás escuchando. Según se adopte una postura erguida o relajada la gente conocerá si se está o no interesado en lo que se le está contando, además facilita o dificulta el seguimiento de instrucciones y cualquier otro tipo de aprendizaje. Muy relacionado con la postura está la orientación del cuerpo. La dirección en

la que una persona orienta el torso o los pies es la que quisiera tomar en lugar de seguir donde está.

#### **b. Los componentes verbales**

Hacen referencia al volumen de la voz, el tono, el timbre, la fluidez, el tiempo de habla, la entonación, la claridad y la velocidad y el contenido del mensaje. Todos hemos tenido la experiencia de lo incómodo que resulta hablar con alguien que acapara todo el tiempo de conversación, o que habla muy deprisa o muy despacio, o que da mil rodeos para contar algo o que su timbre de voz es demasiado agudo. Además de lo que decimos es importante el modo en que lo decimos.

#### **2.2.1.5. Elementos de las Habilidades Sociales**

Según Galarza (2012) presenta los siguientes elementos:

##### **a. La comunicación**

Es la capacidad de emitir mensajes claros y convincentes. Las personas dotadas de estas competencias: saben dar y recibir mensajes, captan las señales emocionales y sintonizan con su mensaje, abordan directamente las cuestiones difíciles; saben escuchar, buscan la comprensión mutua y no tienen problemas para compartir la información de la que disponen; alientan la comunicación sincera y permanecen atentos tanto a las buenas noticias como a las malas.

##### **b. La capacidad de influencia**

Es poseer habilidades de persuasión. Las personas dotadas de estas competencias: son muy convincentes, utilizan estrategias indirectas para alcanzar el consenso y el apoyo de los demás, y, recurren a argumentaciones muy precisas con el fin de convencer a los demás.

##### **c. El liderazgo**

Es la capacidad de inspirar y de dirigir a los individuos y a los grupos. Las personas dotadas de estas competencias: articulan y estimulan el entusiasmo por las perspectivas y objetivos compartidos, cuando resulta necesario saben tomar decisiones independientemente de su posición, son capaces de guiar el desempeño de los demás y liderizan con el ejemplo.

#### **d. La canalización del cambio**

Es la capacidad para iniciar o dirigir los cambios. Las personas dotadas de estas competencias: reconocen la necesidad de cambiar y de eliminar fronteras, desafían lo establecido, promueven el cambio y consiguen involucrar a otros en ese cambio y modelan el cambio de los demás.

#### **e. La resolución de conflictos**

Es la capacidad de negociar y de resolver conflictos. Las personas dotadas de estas competencias: manejan a las personas difíciles y a las situaciones tensas con diplomacia y tacto, reconocen los posibles conflictos, sacan a la luz los desacuerdos y fomentan la disminución de las tensiones y, buscan el modo de llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados.

#### **f. La colaboración y cooperación**

Es la capacidad para trabajar con los demás en forma cooperativa y colaborativa en función de alcanzar los objetivos compartidos. Las personas dotadas de estas competencias: equilibran la concentración en la tarea con la atención a las relaciones, colaboran y comparten planes, información y recursos.

#### **g. Las habilidades de equipo**

Es la capacidad de crear la sinergia grupal en la consecución de las metas colectivas. Las personas dotadas de esta competencia: alientan cualidades grupales como el respeto, la disponibilidad y la colaboración, despiertan la participación y el entusiasmo, consolidan la identificación grupal y, cuidan al grupo, su reputación y comparten los méritos.

#### **2.2.1.6. Consecuencias de la falta de habilidades sociales**

Los estudios sugieren que los problemas en esta área se relacionan con:

- La desadaptación en la escuela
- El rechazo de los compañeros
- La delincuencia posterior
- Están en alto riesgo de tener problemas de adaptación durante la niñez

- La competencia social de los niños es predictora de sus logros académicos en la escuela obligatoria.

En relación con esto, hay otra dificultad que puede presentarse, si los adultos en el mundo del niño intentan manejar las consecuencias negativas para él, en lugar de enseñarle cómo enfrentarlas. La desventaja social de emplear dicha estrategia es que el adulto piensa por el niño y le quita la oportunidad de resolver sus propios problemas y de sentirse bien respecto a sí mismo por sus logros.

En el contexto escolar, la importancia de las habilidades sociales viene dada por los comportamientos contrarios a la propia habilidad de interacción positiva de algunos alumnos con los iguales y con las personas adultas. El comportamiento disruptivo dificulta el aprendizaje y, si esta disruptividad alcanza niveles de agresión, constituye un importante foco de estrés para el profesor y origina consecuencias negativas para los demás compañeros del alumno, deteriorándose las relaciones interpersonales y el rendimiento escolar.

Los menores que tienen déficits o problemas en su habilidad social no adquieren la competencia social por la mera exposición al comportamiento de sus compañeros y compañeras socialmente hábiles, y para que esto se produzca, se necesita una intervención directa, deliberada y sistemática. Es necesario, por tanto, que el entrenamiento y la enseñanza de las habilidades sociales se incluyan de modo sistemático en los currículos habituales. Esto implica que esta área tenga su horario, planificación y estrategias de evaluación como otras áreas curriculares (Monjas, 1999).

Numerosas investigaciones dan buena cuenta de la relación directa entre las competencias sociales en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológicos para desenvolverse en la sociedad actual, quizás nunca como antes, por el rápido avance tecnológico, lo que requiere del desarrollo temprano de una serie de habilidades de comunicación, interacción y lectura de diferentes claves sociales para poder sobrevivir emocional y laboralmente en la etapa adulta.

Muchos de los niños, por diferentes razones, puede que no dispongan de unos recursos mínimos para desarrollarse adecuadamente en este aspecto. Las

consecuencias pueden ser aislamiento social, rechazo, a veces agresividad, y, en definitiva, un desarrollo menos feliz y limitado en sus posibilidades de crecimiento. La falta de habilidad social puede ser especialmente dolorosa en la adolescencia cuando la relación con los iguales y la transición a la vida adulta supone nuevas exigencias y retos comunicativos.

## **2.2.2. Autoconcepto**

### **2.2.2.1. Definición**

Para Oñate (1989) el autoconcepto es una particularidad de toda persona, este implica el autoconocimiento de sí mismo, el autoreconocerse y autodefinirse. El autoconcepto se ha definido desde diferentes marcos teóricos utilizando términos como: conocimiento de sí mismo, imagen de sí mismo o autoconcepto de sí. El autoconcepto se va formando por medio de la socialización e interacción del individuo con su entorno.

Burns (1990) señala al autoconcepto como una apreciación valorativa que se evidencia en los actos y comportamientos que ejecuta la persona con respecto a sí mismo, sea de manera verbal o a través de su conducta.

Sevilla (1991, citado por Tesser, 2000) define el autoconcepto como la percepción que se tiene de sí mismo, como un fenómeno social que está en moldeamiento constante, es el centro de la personalidad y es lo que lleva al ser humano a saber lo que es y lo que quiere ser, a plantearse metas y a darle un sentido a su vida, no conformándose con sólo sobrevivir.

Ríos (1994) al respecto dice que, el autoconcepto es un conjunto de percepciones, creencias y actitudes que la persona realiza sobre si misma, y que influye considerablemente en el comportamiento; las percepciones pueden ser diferentes y alterarse dependiendo de la diversidad de situaciones a las que se enfrenta y de su capacidad para resolverlas satisfactoriamente, estas intervendrán notoriamente en su comportamiento en la medida que conserve la coherencia entre esas diferentes percepciones.

González y Tourón, (1994) postulan que el autoconcepto es un reflejo de las percepciones que uno tiene acerca de cómo aparece ante los otros. Destaca así la

importancia de los grupos primarios y de las personas que el individuo aprecia, en la formación y desarrollo del autoconcepto. El autoconcepto, la opinión que uno tiene de sí mismo, es un factor importante de la personalidad, que sirve de pauta interpretativa y guía de las experiencias vitales. Existen diversos aspectos de la persona que se hallan relacionados con el autoconcepto, como núcleo alrededor del que giran cualidades y experiencias.

García (2001) manifiesta que el autoconcepto es la opinión que esa persona tiene sobre sí misma. La valoración subjetiva del propio individuo desde el interior.

#### **2.2.2.2. Dimensiones del Autoconcepto, según García (2001)**

García (2001) manifiesta que el autoconcepto posee las siguientes dimensiones:

##### **a. Dimensión Física**

El grado de aceptación y satisfacción con el propio aspecto o apariencia física

##### **b. Dimensión Social**

Indica cómo se percibe el sujeto en cuanto a su habilidad para ser aceptado por los otros y para tener amigos.

##### **c. Dimensión Intelectual**

Muestra cómo se evalúa el sujeto respecto a sus capacidades intelectuales y a su rendimiento académico.

##### **d. Dimensión Familiar**

Permite conocer cómo se relaciona el sujeto con su familia y el grado de satisfacción que le proporciona su situación familiar.

##### **e. Sensación de Control**

El sujeto valora en el plano de los objetos, de las personas y del pensamiento, en qué grado cree que controla esa realidad.

##### **f. Autoevaluación Personal**

Es una valoración global como persona. Es un plano de abstracción superior al de las dimensiones anteriores, por ello se puede considerar como una escala de autoestima.

### **2.2.2.3. Construcción del Autoconcepto**

Entre los 15 y 18 meses los bebés dan claras señales de reconocimiento cuando se ven frente a un espejo (Lewis y Brooks-Gunn, 1981). Las conductas que aparecen a esta edad, cuando perciben su propia imagen, constituyen la primera manifestación clara de reconocimiento de uno mismo. Así pues, se puede pensar que el niño se reconoce a sí mismo al menos en lo que se refiere al aspecto físico.

Durante los primeros años, entre los dos y los cuatro, los niños ofrecen a menudo muestras de la conciencia de sí mismos a través del lenguaje. A estas edades los niños realizan cantidad de afirmaciones a cerca de lo que forma parte de su yo y de lo que no. Se describen mediante rasgos fragmentados sin conexión y no como una unidad. Por ejemplo, lo hacen en términos de apariencia (“tengo el pelo rubio”), mediante el nombre (“me llamo Silvia”), mediante acciones (“corro mucho”), mediante posesiones (“tengo un coche”). (González y Criado del Pozo, 2003)

A partir de los tres años y medio, el niño ve en sí mismo algunas características internas que le caracterizan. No obstante, percibe estas características de manera absoluta, como un todo o un nada. Con el tiempo, va entendiendo que estas características no tienen por qué ser absolutas y va integrando características positivas e incluso negativas (“soy bueno cuando pinto”; “soy un poco malo cuando tengo que ordenar juguetes”).

Según se va haciendo mayor, los rasgos que aparecen en sus descripciones aumentan en número y su auto-concepto se organiza más y se hace más complejo. Hasta los siete u ocho años el niño tiene una imagen de sí mismo muy positiva y poco realista. Le falta capacidad para hacer comparaciones con los demás y así tener un conocimiento objetivo de sí mismo (Harter, 1993).

Entre los siete-ocho años y los once-doce se producen importantes cambios en lo que se refiere a las habilidades intelectuales y el entorno social de los niños lo cual tiene importantes consecuencias en la construcción de su auto-concepto. Ahora, los niños van construyendo una imagen de sí mismos más compleja y estructurada. Por ello, el niño se va auto atribuyendo competencias (académicas, sociales, familiares...) que estarán fundamentadas en logros específicos lo cual hace que se vaya construyendo una imagen más realista de sí mismos.

De la misma manera, el niño va diferenciando y realizando aspectos positivos y negativos de sus emociones: “estaba contento porque iba a recibir un regalo, pero preocupado porque no fuese lo que yo quería” (Harter, 1993).

Finalmente, en la adolescencia, el autoconcepto que se había configurado al final de la infancia también va a sufrir cambios de contenido y estructura. A nivel estructural, el adolescente será capaz de establecer relaciones entre sí y jerarquizarlas lo que dará lugar a un auto-concepto cada vez más integrado. A nivel de contenidos, y con los cambios de la pubertad, el aspecto físico ocupará un lugar importante en el auto-concepto de los adolescentes.

#### **2.2.2.4. Funciones del Autoconcepto**

Galindo (2013) manifiesta que las principales funciones del autoconcepto son:

- Permite al sujeto relacionarse con el medio: El autoconcepto mantiene la consistencia interna, constituyendo un sistema integrado y significativo. Este concepto presenta pautas para interpretar la experiencia de una manera u otra gracias a las ideas, esquemas y auto-percepciones que hacemos de nosotros mismos. En base al autoconcepto cada persona actuará de una manera determinada en cada situación.
- El autoconcepto condiciona nuestra conducta. Si una persona tiene un autoconcepto negativo, esperará unos resultados negativos y si es positivo, esperará unos resultados positivos.
- El autoconcepto aumenta la competencia social y las habilidades sociales. Una persona con autoconcepto positivo, con comportamiento asertivo experimenta satisfacción en las relaciones con los iguales y una buena autoestima.
- El conocimiento del autoconcepto es imprescindible para poder cambiar. El auto-conocimiento implica auto-aceptación pero no implica inmovilidad. Los individuos con autoconcepto positivo se aceptan a sí mismos y reconocen sus defectos de forma que utilizan herramientas para poder cambiarlos. Por el contrario, aquellos que presentan bajo autoconcepto no tienen ganas o no

pueden cambiar o mejorar, no se sienten capaces y se hunden con sus defectos.

- Influye en las metas y los objetivos de una persona. Cuanto más positivo sea el autoconcepto, más aspiraciones y deseos de superación tendrá el adolescente.

#### **2.2.2.5. Importancia del Autoconcepto**

Musitu, García y Gutiérrez (1991) señala los siguientes aspectos:

- Condiciona el aprendizaje: Las críticas de los padres, profesores, y de los propios compañeros, hacen que el sujeto se forme un autoconcepto negativo, que influye posteriormente en el rendimiento escolar.
- Supera las dificultades personales: Cuando una persona posee una adecuada autoestima puede superar cualquier problema que se le presenta, lo cual lo lleva a un progreso en su madurez y competencia personal.
- Fundamenta la responsabilidad: Una persona solo se compromete cuando tiene confianza en sí mismo y normalmente encuentra en su interior los recursos requeridos para superar las dificultades.
- Apoya la creatividad: Una persona creativa solo puede surgir si posee una gran fe en sí misma, en su originalidad, en su capacidad.
- Determina la autonomía personal: Uno de los objetivos más importantes de la educación es la formación de alumnos autónomos, autosuficientes, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones, que se acepten a sí mismos, que se sientan a gusto consigo mismo, que sepan auto orientarse en medio de una sociedad en permanente mutación.
- Posibilita una relación saludable: El respeto y aprecio hacia uno mismo son la base para relacionarse con las demás personas las cuales se sentirán cómodas, y así formar un ambiente positivo en nuestro entorno.

- Garantiza la proyección futura de la persona: La persona en el transcurso de su vida se proyecta hacia el futuro, se auto impone aspiraciones y expectativas de realización, se siente capaz de escoger metas superiores. Para lograr ello, es obvio que debe cultivar una autoestima positiva, que garantice una formación y convicción lo suficientemente sólida.

#### **2.2.2.6. El Autoconcepto en el ámbito de la personalidad**

El autoconcepto es uno de los tres componentes esenciales (personalidad integral) siendo la visión del mundo y los estilos de vida los otros dos componentes. (Musitu, García y Gutiérrez, 1991).

El autoconcepto, desde esta perspectiva, se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto interna como externa, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos y valores. Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar. En consecuencia, se puede afirmar que, al menos desde esta perspectiva, el autoconcepto es una de las variables centrales del ámbito de la personalidad. (Musitu, García y Gutiérrez, 1991)

En el ámbito investigativo el tema de autoconcepto en nuestro medio se ha analizado desde una perspectiva correlacionar. Pueden mencionarse las que han relacionado los logros académicos con condiciones internas o personales, habiendo considerado el autoconcepto y la personalidad (Musitu, García y Gutiérrez, 1991)

#### **2.2.2.7. Autoconcepto en el Adolescente**

McKinney et al (1982), supone que el adolescente está logrando cierto sentido de estabilidad de su permanencia personal, que es la señal inequívoca de identidad, pero en ciertos casos como la de los adolescentes perturbados, la tarea no es tan sencilla. Por otro lado, Erikson (1959) ha constatado que hay muchos estilos anormales de respuesta al problema de difusión de identidad. Uno de estos estilos implica el desarrollo de una “identidad negativa”.

Zimmerman, Copeland y Shope (1997) explican que, la baja autoestima esta vinculada con la depresión, la drogadicción, la delincuencia, el suicidio y el bajo aprovechamiento escolar.

Harter, (1990) define que el grado de importancia que un adolescente le dé a aspectos particulares del sí mismo, y la apreciación de sus habilidades en esa área, son los fundamentos de su autoconcepto. Y al ser este un constructo multidimensional, en donde el individuo puede tener diferentes percepciones de su capacidad en diversas áreas del funcionamiento, es mayor que la mera suma de la percepción de las distintas áreas.

Apoyando lo anterior, Byrne (1996) afirma que el autoconcepto tiene múltiples dimensiones, la cual envuelve comparaciones internas y externas. Los adolescentes comparan su propio desempeño con el de sus pares, así como también su propio desempeño en otras áreas.

A partir de unos esquemas multidimensionales y conducidos a través de algunos años, se han realizado estudios en adolescentes que comprueban que las diferentes dimensiones internas del concepto de sí mismo pueden seguir procesos a lo largo de los años bien diferenciados. La organización del concepto de sí mismo podían modificarse hasta una edad muy avanzada (L'Écuyer, 1985).

González (1987) señala que conforme los adolescentes progresan hacia identidades personales más coherentes, sus autoconceptos y conductas sociales relacionadas se vuelven más diferenciados. Durante este periodo del desarrollo son muchos los contradictorios que claman por su expresión.

#### **2.2.2.8. Autoconcepto en el ámbito Académico**

Sisto y Martinelli (2004, citado en Véliz, 2010), afirman que el autoconcepto es un producto de la interacción entre la persona y su medio ambiente durante su proceso de construcción social y ciclo de vida, acompañada de una evaluación de sus capacidades, realizaciones, experiencias y representaciones. Por ello hay que afirmar que la escuela se presenta como una de las más importantes instituciones sociales para hacer la mediación entre el individuo y la sociedad. Así, “la institución escolar interviene no sólo en la transmisión del saber científico organizado culturalmente,

como influencia en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del estudiante, sobre todo en lo que se refiere al autoconcepto, a la autoestima y a la construcción de autonomía del estudiante” (Cubero y Moreno, 1995, citado en Véliz, 2010).

En el contexto académico, el desempeño del estudiante en las actividades propuestas de la escuela es interpretado como un preanuncio de las capacidades y de su potencial productivo, siendo el autoconcepto escolar definido, de acuerdo a Simoes (1997, citado en Véliz, 2010), como el universo de representaciones que el estudiante tiene de sus habilidades, de sus realizaciones escolares, bien como las evaluaciones que él hace de esas mismas capacidades y realizaciones. Las vivencias de este proceso son percibidas de forma positiva o negativa. “Mientras el estudiante es solicitado para ejecutar las tareas propuestas y se siente capaz y habilitado para eso, desarrolla el sentido de realización y construye una visión más positiva de sí mismo, lo que influencia su motivación y sus actitudes en relación al estudio”

### **2.2.3. Adolescencia**

#### **2.2.2.1. Definición de adolescencia**

La adolescencia, como periodo del desarrollo en el ser humano abarca por lo general el periodo comprendido de los 11 a 20 años, en el cual el sujeto alcanza la madurez biológica y sexual; y se busca alcanzar la madurez emocional y social; a su vez la persona asume responsabilidades en la sociedad y conductas propias del grupo que le rodea, por lo anterior, cuando se habla del concepto, se refiere a un proceso de adaptación más complejo que el simple nivel biológico, e incluye niveles de tipo cognitivo, conductual, social y cultural (Papalia, 2001).

#### **2.2.2.2. Etapas de la Adolescencia**

Castells y Silber (2000, citados por Aragón y Bosques, 2012), sugieren que, para un mejor entendimiento de las características de los diferentes períodos que incluyen la a adolescencia, es mejor hacer una división por etapas de dos años cada una e incluir los principales cambios que el adolescente experimenta en ellas.

### **a. Adolescencia temprana**

Inicia en la pubertad (entre los 10 y 12 años), se presentan los primeros cambios físicos, e inicia el proceso de maduración psicológica, pasando del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, el adolescente trata de crear sus propios criterios, socialmente quiere dejar de relacionarse y de ser relacionado con los niños, pero aún no es aceptado por los adolescentes, desarrollando en él una desadaptación social, incluso dentro de la familia, lo cual constituye un factor importante, ya que puede causar alteraciones emocionales como depresión y ansiedad, que influyen en la conducta, contribuyendo al aislamiento.

Estos cambios se denominan “crisis de entrada en la adolescencia”; agregado a lo anterior se presentan cambios en su medio: escuela, maestros, compañeros, sistema educativo, responsabilidades. La familia (la presencia del padre, madre o tutor) se convierte en un factor importante en como el adolescente vive esta etapa ya que el apoyo y la autoridad le ayudarán a estructurar su personalidad y a superar la ansiedad que le provoca enfrentarse al cambio (Papalia, 2001).

### **b. Adolescencia intermedia**

Inicia entre los 14 y 15 años. En este periodo se consigue un cierto grado de adaptación y aceptación de sí mismo, se tiene un parcial conocimiento y percepción en cuanto a su potencial, la integración de su grupo le da cierta seguridad y satisfacciones al establecer amistades, empieza a adaptarse a otros adolescentes, integra grupos, lo que resuelve parcialmente el posible rechazo de los padres, por lo que deja de lado la admiración al rol paterno (Papalia, 2001).

### **c. Adolescencia tardía**

Inicia entre los 17 y 18 años. En esta etapa se disminuye la velocidad de crecimiento y empieza a recuperar la armonía en la proporción de los diferentes segmentos corporales; estos cambios van dando seguridad y ayudan a superar su crisis de identidad, se empieza a tener más control de las emociones, tiene más independencia y autonomía.

Existe también un cierto grado de ansiedad, al empezar a percibir las presiones de las responsabilidades, presentes y/o futuras, por iniciativa propia o por el

sistema social familiar, para contribuir a la economía, aun cuando no alcanzan la plena madurez, ni tienen los elementos de experiencia para desempeñarlas (Papalia, 2001).

### **2.2.2.3. Cambios durante la adolescencia**

#### **a. Desarrollo físico**

El desarrollo físico del adolescente no se da por igual en todos los individuos, por lo cual en muchos casos este desarrollo se inicia tempranamente o tardíamente. Los adolescentes que maduran prematuramente muestran mayor seguridad, son menos dependientes y manifiestan mejores relaciones interpersonales; por el contrario, quienes maduran tardíamente, tienden a poseer un auto-concepto negativo de sí mismos, sentimientos de rechazo, dependencia y rebeldía. De ahí la importancia de sus cambios y aceptación de tales transformaciones para un adecuado ajuste emocional y psicológico (Papalia, 2001).

#### **b. Desarrollo psicológico**

Los cambios físicos en el adolescente siempre serán acompañados por cambios psicológicos, tanto a nivel cognitivo como a nivel comportamental, la aparición del pensamiento abstracto influye directamente en la forma en como el adolescente se ve a sí mismo, se vuelve introspectivo, analítico, autocrítico; adquiere la capacidad de construir sistemas y teorías, además de estar interesado por los problemas inactuales, es decir, que no tienen relación con las realidades vívidas día a día. La inteligencia formal da paso a la libre actividad de la reflexión espontánea en el adolescente, y es así como éste toma una postura egocéntrica intelectualmente (Papalia, 2001).

Mussen et. al. (1982, citados por Aragón y Bosques, 2010), definen estos cambios psicológicos, de forma gradual más allá de operaciones formales de pensamiento, se alcanza la independencia respecto a la familia, y hay una mejor adaptación a la madurez sexual, además de establecerse relaciones viables y de cooperación con sus pares. Su vida toma rumbo y se adquiere el sentido de identidad, de tal forma que al final, logra adquirir las características psicológicas sobresalientes en un adulto: la independencia y la autonomía.

### **c. Desarrollo emocional**

Durante el proceso del desarrollo psicológico y búsqueda de identidad, el adolescente experimentará dificultades emocionales. Conforme el desarrollo cognitivo avanza hacia las operaciones formales, los adolescentes se vuelven capaces de ver las incoherencias y los conflictos entre los roles que ellos realizan y los demás, incluyendo a los padres. La solución de estos conflictos ayuda al adolescente a elaborar su nueva identidad con la que permanecerá el resto de su vida. El desarrollo emocional, además, está influido por diversos factores que incluyen expectativas sociales, la imagen personal y el afrontamiento al estrés (Papalia, 2001).

### **d. Desarrollo social**

El desarrollo social y las relaciones de los adolescentes abarcan al menos seis necesidades importantes (Rice, 2000):

- Necesidad de formar relaciones afectivas significativas, satisfactorias.
- Necesidad de ampliar las amistades de la niñez conociendo a personas de diferente condición social, experiencias e ideas.
- Necesidad de encontrar aceptación, reconocimiento y estatus social en los grupos.
- Necesidad de pasar del interés homosocial y de los compañeros de juegos de la niñez mediana a los intereses y las amistades heterosociales.
- Necesidad de aprender, adoptar y practicar patrones y habilidades en las citas, de forma que contribuyan al desarrollo personal y social, a la selección inteligente de pareja y un matrimonio con éxito.
- Necesidad de encontrar un rol sexual masculino o femenino y aprender la conducta apropiada al sexo.

Los nuevos sentimientos y necesidades emocionales, la búsqueda de la independencia, la emancipación de los padres, ocasiona que el apoyo que antes era proporcionado por la familia se busque en otros adolescentes comúnmente de su misma edad.

Lo anterior está muy ligado a la dinámica familiar que él adolescente presente, ya que si el menor cuenta con una buena dinámica familiar y buena

comunicación con sus padres, tendrá menor necesidad de acceder a las demandas de otros adolescentes, de igual forma aceptará las opiniones de los padres por encima de sus compañeros, por lo menos en algunas áreas (Rice, 2000).

En relación de pertenecer a un grupo social, se convierte en un asunto de importancia en esta etapa, debido a que de esta manera los adolescentes buscan formar relaciones y compartir intereses comunes. Esta búsqueda de pertenencia refuerza la imagen propia, por lo cual al ser rechazado por los demás se convierte en un grave problema. De tal forma, la meta es ser aceptado por los miembros de una pandilla o de un grupo al que admiran. Como consecuencia, este grupo les ayudara a establecer límites personales y en ocasiones aprender habilidades sociales necesarias para obtener un auto-concepto de la sociedad que le ayudará a formar parte del mundo adulto más adelante (Rice, 2000).

### **2.3. Marco Conceptual**

#### **a. Habilidades sociales**

Es el 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, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, con llevando al propio autoreforzo personal e incrementando la posibilidad de obtener el reforzamiento en el contexto social. (Gismero, 1997).

#### **b. Autoconcepto**

Es la valoración subjetiva del propio individuo desde el interior (García, 2001).

# **CAPITULO III**

## **RESULTADOS**

**Tabla 1**

*Nivel de Habilidades Sociales en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

| Nivel de Habilidades Sociales | N   | %     |
|-------------------------------|-----|-------|
| Bajo                          | 43  | 28.1  |
| Medio                         | 82  | 53.6  |
| Alto                          | 28  | 18.3  |
| Total                         | 153 | 100.0 |

En la tabla 1, se aprecia una predominancia de nivel medio de Habilidades Sociales, representado por el 53.6% de estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo que presentan este nivel; seguido del 28.1% que presenta nivel bajo; y el 18.3% que presenta nivel alto.

**Tabla 2**

*Nivel de Habilidades Sociales según dimensiones, en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

| Nivel de Habilidades Sociales                              | N   | %     |
|--|-----|-------|
| <b>Autoexpresión de situaciones sociales</b>               |     |       |
| Bajo   | 30  | 19.6  |
| Medio  | 74  | 48.4  |
| Alto   | 49  | 32.0  |
| Total  | 153 | 100.0 |
| <b>Defensa de los propios derechos como consumidor</b>     |     |       |
| Bajo   | 39  | 25.5  |
| Medio  | 69  | 45.1  |
| Alto   | 45  | 29.4  |
| Total  | 153 | 100.0 |
| <b>Expresión de enfado o disconformidad</b>                |     |       |
| Bajo   | 49  | 32.0  |
| Medio  | 67  | 43.8  |
| Alto   | 37  | 24.2  |
| Total  | 153 | 100.0 |
| <b>Decir no y cortar interacciones</b>                     |     |       |
| Bajo   | 43  | 28.1  |
| Medio  | 81  | 52.9  |
| Alto   | 29  | 19.0  |
| Total  | 153 | 100.0 |
| <b>Hacer peticiones</b>                                    |     |       |
| Bajo   | 37  | 24.2  |
| Medio  | 76  | 49.7  |
| Alto   | 40  | 26.1  |
| Total  | 153 | 100.0 |
| <b>Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto</b> |     |       |
| Bajo   | 43  | 28.1  |
| Medio  | 88  | 57.5  |
| Alto   | 22  | 14.4  |
| Total  | 153 | 100.0 |

En la tabla 2, se observa una predominancia de nivel medio en las dimensiones de Habilidades Sociales con porcentajes de estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, que registran este nivel, que oscilan entre 43.8% y 57.5%.

**Tabla 3**

*Nivel de Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

| Nivel de Autoconcepto | N   | %     |
|-----------------------|-----|-------|
| Bajo                  | 49  | 32.0  |
| Medio                 | 72  | 47.1  |
| Alto                  | 32  | 20.9  |
| Total                 | 153 | 100.0 |

En la tabla 3, se aprecia una predominancia de nivel medio de Autoconcepto, representado por el 47.1% de estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo que presentan este nivel; seguido del 32.0% que presenta nivel bajo; y el 20.9% que nivel alto.

**Tabla 4**

*Nivel de Autoconcepto según dimensiones, en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

| Nivel de Autoconcepto           | N   | %     |
|---------------------------------|-----|-------|
| <b>Autoconcepto Físico</b>      |     |       |
| Bajo                            | 44  | 28.8  |
| Medio                           | 76  | 49.7  |
| Alto                            | 33  | 21.6  |
| Total                           | 153 | 100.0 |
| <b>Aceptación social</b>        |     |       |
| Bajo                            | 56  | 36.6  |
| Medio                           | 71  | 46.4  |
| Alto                            | 26  | 17.0  |
| Total                           | 153 | 100.0 |
| <b>Autoconcepto Familiar</b>    |     |       |
| Bajo                            | 32  | 20.9  |
| Medio                           | 80  | 52.3  |
| Alto                            | 41  | 26.8  |
| Total                           | 153 | 100.0 |
| <b>Autoconcepto Intelectual</b> |     |       |
| Bajo                            | 51  | 33.3  |
| Medio                           | 75  | 49.0  |
| Alto                            | 27  | 17.6  |
| Total                           | 153 | 100.0 |
| <b>Autoevaluación Personal</b>  |     |       |
| Bajo                            | 30  | 19.6  |
| Medio                           | 69  | 45.1  |
| Alto                            | 54  | 35.3  |
| Total                           | 153 | 100.0 |
| <b>Sensación de control</b>     |     |       |
| Bajo                            | 52  | 34.0  |
| Medio                           | 90  | 58.8  |
| Alto                            | 11  | 7.2   |
| Total                           | 153 | 100.0 |

En la tabla 4, se observa una predominancia de nivel medio en las dimensiones del Autoconcepto, con porcentajes de estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, que registran este nivel que oscilan entre 45.1% y 58.8%.

**Tabla 5**

*Correlación entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

|              | Habilidades Sociales<br>(r) | Sig.(p) |
|--------------|-----------------------------|---------|
| Autoconcepto | .573                        | .000**  |

Nota

r : Coeficiente de correlación de Spearman

Sig.(p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

\*\*p<.01 : Muy significativa

\*p<.05 : Significativa

En la tabla 5, se presentan los resultados de la prueba de correlación de Spearman, donde se puede observar que existe una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), positiva y en grado medio, entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

**Tabla 6**

*Correlación entre la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

|                          | Autoexpresión en<br>situaciones sociales<br>(r) | Sig.(p) |    |
|--------------------------|---|---------|----|
| Autoconcepto Físico      | .105  | .063    |    |
| Aceptación Social        | .341  | .000    | ** |
| Autoconcepto Familiar    | .427  | .000    | ** |
| Autoconcepto Intelectual | .401  | .000    | ** |
| Autoevaluación Personal  | .371  | .000    | ** |
| Sensación de control     | .445  | .000    | ** |

Nota

r : Coeficiente de correlación de Spearman

Sig.(p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

\*\*p<.01 : Muy significativa

\*p<.05 : Significativa

En la tabla 6, se observa que la prueba de correlación de Spearman, identifica la existencia de una correlación muy significativa ( $p<.01$ ), positiva y en grado medio, entre la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales de las Habilidades Sociales y las dimensiones Aceptación Social, Autoconcepto Familiar, Autoconcepto Intelectual, Autoevaluación Personal y Sensación de control del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

**Tabla 7**

*Correlación entre la dimensión Defensa de los propios derechos como consumidor de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

|                          | Defensa de los propios<br>derechos como consumidor<br>(r) | Sig.(p) |    |
|--------------------------|---|---------|----|
| Autoconcepto Físico      | .240  | .000    | ** |
| Aceptación Social        | .315  | .000    | ** |
| Autoconcepto Familiar    | .409  | .000    | ** |
| Autoconcepto Intelectual | .388  | .000    | ** |
| Autoevaluación Personal  | .319  | .000    | ** |
| Sensación de control     | .147  | .073    |    |

Nota

r : Coeficiente de correlación de Spearman

Sig.(p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

\*\*p<.01 : Muy significativa

\*p<.05 : Significativa

En la tabla 7, se observa que la prueba de correlación de Spearman, identifica la existencia de una correlación muy significativa ( $p<.01$ ), positiva y en grado medio, entre la dimensión Defensa de los propios derechos como consumidor de las Habilidades Sociales y las dimensiones Autoconcepto Físico, Aceptación Social, Autoconcepto Familiar, Autoconcepto Intelectual y Autoevaluación Personal del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

**Tabla 8**

*Correlación entre la dimensión Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

|                          | Expresión de enfado o<br>disconformidad<br>(r) | Sig.(p) |    |
|--------------------------|--|---------|----|
| Autoconcepto Físico      | .313   | .000    | ** |
| Aceptación Social        | .350   | .000    | ** |
| Autoconcepto Familiar    | .054   | .514    |    |
| Autoconcepto Intelectual | .316   | .000    | ** |
| Autoevaluación Personal  | .283   | .000    | ** |
| Sensación de control     | .068   | .405    |    |

Nota

r : Coeficiente de correlación de Spearman

Sig.(p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

\*\*p<.01 : Muy significativa

\*p<.05 : Significativa

En la tabla 8, se observa que la prueba de correlación de Spearman, identifica la existencia de una correlación muy significativa ( $p<.01$ ), positiva y en grado medio, entre la dimensión Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales y las dimensiones Autoconcepto Físico, Aceptación Social, Autoconcepto Intelectual y Autoevaluación Personal del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

**Tabla 9**

*Correlación entre la dimensión Decir no y cortar interacciones de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

|                          | Decir no y cortar interacciones<br>(r) | Sig.(p) |    |
|--------------------------|--|---------|----|
| Autoconcepto Físico      | .082                                   | .319    |    |
| Aceptación Social        | .401                                   | .000    | ** |
| Autoconcepto Familiar    | .364                                   | .000    | ** |
| Autoconcepto Intelectual | .114                                   | .165    |    |
| Autoevaluación Personal  | .314                                   | .000    | ** |
| Sensación de control     | .071                                   | .386    |    |

Nota

r : Coeficiente de correlación de Spearman

Sig.(p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

\*\*p<.01 : Muy significativa

\*p<.05 : Significativa

En la tabla 9, se observa que la prueba de correlación de Spearman, identifica la existencia de una correlación muy significativa ( $p<.01$ ), positiva y en grado medio, entre la dimensión Decir no y cortar interacciones de las Habilidades Sociales y las dimensiones Aceptación Social, Autoconcepto Familiar y Autoevaluación Personal del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

**Tabla 10**

*Correlación entre la dimensión Hacer peticiones de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

|                          | Hacer peticiones<br>(r) | Sig.(p) |    |
|--------------------------|-------------------------|---------|----|
| Autoconcepto Físico      | .316                    | .000    | ** |
| Aceptación Social        | .284                    | .000    | ** |
| Autoconcepto Familiar    | .291                    | .000    | ** |
| Autoconcepto Intelectual | .119                    | .146    |    |
| Autoevaluación Personal  | .302                    | .000    | ** |
| Sensación de control     | .333                    | .000    | ** |

Nota

r : Coeficiente de correlación de Spearman

Sig.(p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

\*\*p<.01 : Muy significativa

\*p<.05 : Significativa

En la tabla 10, se observa que la prueba de correlación de Spearman, identifica la existencia de una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), positiva y en grado medio, entre la dimensión Hacer peticiones de las Habilidades Sociales y las dimensiones Autoconcepto Físico, Aceptación Social, Autoconcepto Familiar, Autoevaluación Personal y Sensación de control del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

**Tabla 11**

*Correlación entre la dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

|                          | Iniciar interacciones<br>positivas con el sexo opuesto<br>(r) | Sig.(p) |    |
|--------------------------|---|---------|----|
| Autoconcepto Físico      | .321  | .000    | ** |
| Aceptación Social        | .372  | .000    | ** |
| Autoconcepto Familiar    | .057  | .490    |    |
| Autoconcepto Intelectual | .113  | .168    |    |
| Autoevaluación Personal  | .346  | .000    | ** |
| Sensación de control     | .057  | .489    |    |

Nota

r : Coeficiente de correlación de Spearman

Sig.(p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

\*\*p<.01 : Muy significativa

\*p<.05 : Significativa

En la tabla 11, se observa que la prueba de correlación de Spearman, identifica la existencia de una correlación muy significativa ( $p<.01$ ), positiva y en grado medio, entre la dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las Habilidades Sociales y las dimensiones Autoconcepto Físico, Aceptación Social y Autoevaluación Personal del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

# **CAPITULO IV**

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Después de haber realizado el análisis estadístico, en el presente capítulo se procederá a analizar los resultados de la investigación, por lo que, se cumplió con el objetivo general de la investigación: Determinar la relación entre las Habilidades Sociales y el Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

Se acepta la hipótesis general que dice: Existe relación entre las habilidades sociales y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, de lo cual se deduce que el conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales este grupo de estudiantes se expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, con llevando al propio autoreforzo personal e incrementando la posibilidad de obtener el reforzamiento en el contexto social, se relaciona significativamente con la valoración subjetiva que ostentan de sí mismos desde el interior. Esto es apoyado por Caballo (1986), quien manifiesta que las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Resultados similares, fueron encontrados por Baquerizo, Geraldo y Marca (2016), quienes al evaluar un grupo de estudiantes de una institución educativa de en Tarapoto, Perú, hallaron que existe una relación directa y altamente significativa entre autoconcepto y habilidades sociales. Esto quiere decir que cuanto mayor sea el autoconcepto mejor será las habilidades sociales. Asimismo, Mercado (2016) en Trujillo, Perú, al evaluar un grupo de estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo, encontró que existe una relación significativa entre el Autoconcepto y la Conducta Social. De igual manera, Casana (2016) en Trujillo, Perú, al evaluar el autoconcepto y las habilidades sociales en estudiantes de una academia Pre Universitaria, encontró que existe una relación altamente significativa entre ambas variables.

Ante lo expuesto podemos afirmar que la relación entre habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes de secundaria, puede variar de una realidad a otra, en base al contexto, las características sociodemográficas y la diversidad de factores emocionales que estos puedan presentar, por lo que no se puede generalizar los resultados alcanzados en la presente investigación.

Se acepta la hipótesis específica que dice: Existe relación entre la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Aceptación social, Autoconcepto Familiar, Autoconcepto Intelectual, Autoevaluación Personal y Sensación de control del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, de lo cual se deduce que la capacidad de este grupo de estudiantes de expresarse de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales, se relaciona con su grado de complacencia respecto a la aceptación que reciben por parte del grupo social al que pertenecen, la interacción con sus familiares, sus capacidades de índole intelectual, su autovaloración como persona y el control que ostenta de las situaciones que vivencia cotidianamente. Esto es corroborado por Monjas (1997), quien refiere que las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas, lo cual está relacionado con el tema de la especificidad situacional. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Una conducta interpersonal puede ser o no hábil en función de las personas que intervienen (edad, sexo, objetivos, relación, intereses) y de la situación en que tiene lugar (clase, parque, iglesia, discoteca). Pocos comportamientos sociales son apropiados a través de todas las situaciones, ya que las normas sociales varían y están determinadas por factores situaciones y culturales.

Se acepta la hipótesis específica que dice: Existe relación entre la dimensión Defensa de los propios derechos como consumidor de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto Físico, Aceptación social, Autoconcepto Familiar, Autoconcepto Intelectual y Autoevaluación Personal del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, de lo cual se deduce que la expresión de conductas asertivas de este grupo de estudiantes, frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en

situaciones de consumo, se relaciona significativamente con su grado de aceptación con su aspecto personal y apariencia física, la interacción social con las personas que les rodean y con sus familiares, su capacidad de índole intelectual y la estima que manifiestan hacia sí mismos. Esto es apoyado por Monjas (1997), quien refiere que las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales; son conductas que se dan siempre en relación a otra/s persona/s (iguales o adultos), lo que significa que están implicadas más de una persona. Por eso es importante tener en cuenta a los otros ya que la conducta de relación interpersonal es interdependiente de la de los otros participantes. La interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca por naturaleza y requiere el comportamiento interrelaciona de dos o más individuos. Asimismo, Ríos (1994) al respecto dice que, el autoconcepto es un conjunto de percepciones, creencias y actitudes que la persona realiza sobre si misma, y que influye considerablemente en el comportamiento; las percepciones pueden ser diferentes y alterarse dependiendo de la diversidad de situaciones a las que se enfrenta y de su capacidad para resolverlas satisfactoriamente, estas intervendrán notoriamente en su comportamiento en la medida que conserve la coherencia entre esas diferentes percepciones.

Se acepta la hipótesis específica que dice: Existe relación entre la dimensión Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto Físico, Aceptación social, Autoconcepto Intelectual y Autoevaluación Personal del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, de lo cual se deduce que la capacidad de este grupo de estudiantes de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y/o desacuerdos con otras personas, se relaciona significativamente con su grado de complacencia con su aspecto físico, la interacción que establecen tanto con su entorno social, su capacidad de índole intelectual y la valoración genérica que ostentan sobre sí mismos. Esto es apoyado por Galarza (2012), quien manifiesta que los componentes verbales de las habilidades sociales, hacen referencia al volumen de la voz, el tono, el timbre, la fluidez, el tiempo de habla, la entonación, la claridad y la velocidad y el contenido del mensaje. Todos hemos tenido la experiencia de lo incómodo que resulta hablar con alguien que acapara todo el tiempo de conversación, o que habla muy deprisa o muy despacio, o que da mil rodeos para contar algo o que su timbre de voz es demasiado agudo.

Además de lo que decimos es importante el modo en que lo decimos.

Se acepta la hipótesis específica que dice: Existe relación entre la dimensión Decir no y cortar interacciones de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Aceptación social, Autoconcepto Familiar y Autoevaluación Personal del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, de lo cual se deduce que la capacidad de este grupo de estudiantes de decir NO a otras personas y cortar las interacciones a corto o largo plazo que no se desean mantener por más tiempo, se relaciona significativamente con su satisfacción respecto a las relaciones interpersonales que establecen en el ámbito social y dentro de la dinámica familiar existente en su hogar; y la valoración que manejan continuamente sobre si mismos. Esto es apoyado por Galarza (2012), quien refiere que uno de los elementos de las habilidades sociales es la resolución de conflictos, conceptualizada como la capacidad de negociar y de resolver conflictos. Las personas dotadas de estas competencias: manejan a las personas difíciles y a las situaciones tensas con diplomacia y tacto, reconocen los posibles conflictos, sacan a la luz los desacuerdos y fomentan la disminución de las tensiones y, buscan el modo de llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados.

Se acepta la hipótesis específica que dice: Existe relación entre la dimensión Hacer peticiones de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto Físico, Aceptación social, Autoconcepto Familiar, Autoevaluación Personal y Sensación de control del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, de lo cual se deduce que la capacidad de este grupo de estudiantes de expresar peticiones a otras personas de algo que desean, sea a sus amigos y/o compañeros o en situaciones de consumo, se relaciona significativamente con su complacencia con su apariencia física, la interacción social con las personas que le rodean y sus familiares, la estima que ostentan hacia sí mismos y la forma como controlan las situaciones problemáticas que vivencian día a día. Esto es corroborado por Monjas (1997), quien manifiesta que las habilidades sociales son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el

niño. A lo largo del proceso de socialización “natural” en la familia, la escuela y la comunidad, se ven aprendiendo las habilidades y conductas que permiten al niño y la niña interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.

Se acepta la hipótesis específica que dice: Existe relación entre la dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto Físico, Aceptación social y Autoevaluación Personal del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, de lo cual se deduce que la habilidad de los estudiantes evaluados para iniciar interacciones con el sexo opuesto y de poder hacer espontáneamente un cumplido un halago, hablar con alguien que les resulta atractivo (a), se relaciona significativamente con su satisfacción con su apariencia física, su habilidad para ser aceptado por los otros y para tener amigos y el control de la realidad que vivencia cotidianamente en busca de resolver situaciones problemáticas. Esto es apoyado por Mussen et. al. (1982, citados por Aragón y Bosques, 2010), definen estos cambios psicológicos, de forma gradual más allá de operaciones formales de pensamiento, se alcanza la independencia respecto a la familia, y hay una mejor adaptación a la madurez sexual, además de establecerse relaciones viables y de cooperación con sus pares. Su vida toma rumbo y se adquiere el sentido de identidad, de tal forma que al final, logra adquirir las características psicológicas sobresalientes en un adulto: la independencia y la autonomía.

**CAPITULO V**  
**CONCLUSIONES Y**  
**RECOMENDACIONES**

## 5.1 CONCLUSIONES

- En los sujetos de estudio predomina un nivel medio de Habilidades Sociales a nivel general y en sus dimensiones, con porcentajes de estudiantes que registran este nivel que oscilan entre 43.8% y 57.5%.
- Predomina en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, un nivel medio de Autoconcepto a nivel general y en sus dimensiones, con porcentajes que oscilan entre 45.1% y 58.8%.
- Existe una correlación muy significativa, positiva y en grado medio, entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.
- Existe correlación muy significativa, positiva y en grado medio, entre la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales de las Habilidades Sociales y las dimensiones Social, Familiar, Intelectual, Personal y Sensación de control del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.
- Existe una correlación muy significativa, positiva y en grado medio, entre la dimensión Defensa de los propios derechos como consumidor de las Habilidades Sociales y las dimensiones Físico, Social, Familiar, Intelectual y Personal del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.
- Existe una correlación muy significativa, positiva y en grado medio, entre la dimensión Expresión de enfado o disconformidad de las Habilidades Sociales y las dimensiones Físico, Social, Intelectual y Personal del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.
- Existe una correlación muy significativa, positiva y en grado medio, entre la dimensión Decir no y cortar interacciones de las Habilidades Sociales y las dimensiones Social, Familiar y Personal del Autoconcepto en estudiantes del

nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

- Existe una correlación muy significativa, positiva y en grado medio, entre la dimensión Hacer peticiones de las Habilidades Sociales y las dimensiones Físico, Social, Familiar, Personal y Sensación de control del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.
- Existe una correlación muy significativa, positiva y en grado medio, entre la dimensión Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de las Habilidades Sociales y las dimensiones Físico, Social y Autoevaluación Personal del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo.

## 5.2. RECOMENDACIONES

- Recalcar la importancia, a la Institución Educativa, de que exista la presencia de un Psicólogo, lo ideal y más recomendable es que sea un psicólogo por cada 200 alumnos a fin de que haya un mejor abordaje. Con la finalidad de fomentar un trabajo a nivel preventivo.
- Desarrollar sesiones de orientación y consejería individual y colectiva basados en el enfoque Cognitivo - Conductual, dirigidas a los estudiantes que alcanzaron niveles bajos de Autoconcepto y sus dimensiones, con el propósito de lograr desestimar de forma consciente los pensamientos negativos e irracionales dirigidos hacia sí mismos, permitiéndoles optar por un cambio de actitud sobre las habilidades y capacidades que en la actualidad ostentan para adaptarse a los contextos, educativo, familiar y social; y por ende desarrollar nuevos recursos para afrontar los hechos y fenómenos problemáticos que se suscitan en su vida cotidiana.
- Ejecutar sesiones de orientación y consejería basados en el enfoque Sistémico a nivel colectivo, dirigidas a los estudiantes que alcanzaron niveles bajos de Habilidades sociales y de sus dimensiones, con la finalidad de que a partir de una visión integrada de la realidad, los estudiantes asuman adecuadamente el rol que les corresponde en situaciones específicas de interacción y comunicación, como parte de sus vivencias, dentro y fuera del contexto educativo, optando por la práctica de valores interpersonales y asertividad, en busca de ostentar una conducta socialmente aceptable.
- Brindar capacitación a los docentes de la institución educativa, con el propósito de incrementar su capacidad para establecer adecuados vínculos con sus estudiantes y a partir de ello, utilicen los recursos necesarios para abordar de manera asertiva posibles problemas e inconvenientes ligados a las habilidades sociales y el autoconcepto, que estos puedan presentar.
- Se recomienda a los coordinadores y autoridades de la institución educativa, planificar, organizar y llevar a cabo actividades extracurriculares y de sano esparcimiento que involucren la participación de los estudiantes y sus docentes, propiciando que ambos grupos compartan tiempo en común,

fomentando el desarrollo de adecuados vínculos afectivos educador-educando, que en un corto y mediano plazo se vea reflejado en evidentes mejoras de la convivencia en el aula.

- A partir de los resultados de la presente investigación, es beneficioso realizar otras investigaciones, ya sea comparando con otros grupos o correlacionando con otras variables, e incluso considerando la influencia de factores como: nivel socio-económico, contexto familiar, desarrollo moral, contexto socio-cultural, entre otras, a fin de conocer científicamente el aspecto socioemocional de los estudiantes de secundaria de instituciones educativas estatales.

# **CAPITULO VI**

## **REFERENCIAS Y ANEXOS**

## 7.1. Referencias

- Aragón, L y Bosques, E (2012). Adaptación Familiar, Escolar y Personal de adolescentes de la ciudad de México. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología* Vol. 17, Num.2:263-268.
- Baquerizo, B., Geraldo, E. y Marca G. (2016). Autoconcepto y Habilidades Sociales en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Puerto Pizana. Universidad Peruana Unión. Escuela Profesional de Psicología. Tarapoto, Perú.
- Byrne, B.M. (1996): The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456
- Burns, R. (1990). El autoconcepto (en línea). Bilbao: Ega. Accesible en internet en: [http://72.14.207.104/search?q=cache:zPsY9OcM2BQJ:www.campus-oei.org/revista/deloslectores/627Herrera.PDF+Burns,+1990&hl=es&gl=es&ct=clnk&cd=1&lr=lang\\_es|lang\\_e](http://72.14.207.104/search?q=cache:zPsY9OcM2BQJ:www.campus-oei.org/revista/deloslectores/627Herrera.PDF+Burns,+1990&hl=es&gl=es&ct=clnk&cd=1&lr=lang_es|lang_e)
- Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En Fernández Ballesteros. *Evaluación conductual, metodología y aplicación*. Madrid: Pirámides
- Casana, C. (2016). Autoconcepto y habilidades sociales en estudiantes de una academia pre universitaria - Trujillo. Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología. Universidad Privada Antenor Orrego. Facultad de Medicina Humana. Escuela Profesional de Psicología. Trujillo, Perú.
- Da Dalt, E. y Regner, E. (2009). Autoconcepto y habilidades sociales en adolescentes marginales. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Erikson, E.H. (1959). Identity and the Life Cycle. *Psychological Issues*, I,1, monograph 1.
- Galarza, C. (2012). Relación entre el nivel de habilidades sociales y el clima social familiar de los adolescentes de la I.E.N. Fe y Alegría. Universidad Mayor de San Marcos.

- Galindo, S. (2013). Construcción del autoconcepto en alumnos/as de 6° de primaria. Trabajo Final para obtener el Grado de Maestro en Educación Primaria. Universidad Pública de Navarra. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
- García, B. (2001), Cuestionario de Autoconcepto General CAG. Manual. Madrid: Editorial EOS, S.A.
- Gismero, E. (1997). Escala de habilidades sociales. Madrid: TEA publicaciones.
- González, J. L. (1987) Psicología de la Personalidad. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, J. y Criado del Pozo, M. (2003): Psicología de la educación para una enseñanza práctica. Madrid, CCS
- González, M. C. y Tourón, J. (1994). Autoconcepto y rendimiento escolar. Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autorregulado. Pamplona, EUNSA.
- Gresham, F. (1988). Social Skills. Conceptual and Applied Aspects of Assessment, Training and Social Validation, en J.C. Witt, S.N. Elliot y Gresham, F.M.: Handbook of Behavior Therapy in Education. New York, Plenum.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), Self-esteem: The puzzle of low self-regard (pp. 87-116). New York: Plenum.
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 113–142.
- Johnson, D y Johnson, R. (1997). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- L'Écuyer, R. (1985). El concepto de sí mismo. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1979). Social cognition and the acquisition of self. New York: Plenum.
- Lopez, K & Villanueva, G. (2011). Bienestar Psicológico y Habilidades Sociales en adolescentes. Tesis para optar el grado de Licenciado en Psicología. Universidad Cesar Vallejo. Facultad de Psicología. Trujillo, Perú.
- Madrigales M. (2012). Autoconcepto en adolescentes de 14 a 18 años. (Estudio realizado en Fundo Niñas Mazatenango). Tesis previa a la obtención del título de Psicóloga Clínica. Universidad Rafael Landívar; Campus de Quetzaltenango, Guatemala.

- Matiz, C. (2016). Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en Escolares de Primaria de la Institución Educativa Arturo Velázquez Ortiz. Trabajo de Grado para optar al Título de Psicólogo. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Psicología. Santa Fe de Antioquia, 2016
- McKinney, J., Fitzgerald, H., Strommen, E. (1982). Psicología del Desarrollo: Edad Adolescente. Editorial El Manual Moderno, S. A. de C. V. México, D. F.
- Mercado, M. (2016). Autoconcepto y conducta social en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal en la ciudad de Trujillo. Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología. Universidad Privada Antenor Orrego. Facultad de Medicina Humana. Escuela Profesional de Psicología. Trujillo, Perú.
- Monjas, M. (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Revista CEPE. (4ª Edición). (1ª Ed. en 1993). Madrid, España.
- Musitu, G.; García, F. y Gutiérrez, M. (1991). Autoconcepto forma A (AFA). Madrid: TEA, Ediciones, S.A.
- Musitu, G., y García, J. F. (1997). Autoconcepto Forma 5 (AF5). Madrid: TEA Ediciones.
- Oñate, M. P. (1989). El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid. Narcea Ediciones.
- Papalia, D. (2001). Desarrollo Humano. Lima: México. Mcgraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Peralta, F. y Sánchez, M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica. 1(1), 95-120.
- Rice, F. (2000). Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura. Madrid: Prentice Hall.
- Ríos, G. (1994). Manual de orientación y terapia familiar. (2 ed.). Madrid. Instituto de ciencias del Hombre.
- Ruiz, C. y Quiróz, E. (2013) en Trujillo, “EHS: Escala de Habilidades Sociales: características psicométricas de confiabilidad, validez y normalización para adolescentes y jóvenes de la ciudad de Trujillo”, II Jornada de Investigación Científica en Psicología – UPAO 2014.

- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006) Metodología y diseños de la investigación científica. 4º edición. Lima: Visión Universitaria Editoriales. Lima, Perú.
- Tesser, A. (2000). On the Confluence of self-Esteem Maintenance Mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 4, No. 4, 290-299.
- Véliz, A. (2010). Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio Psicométrico. Tesis Doctoral de Psicología. Universidad del País Vasco.
- Vera, A. (2015). Habilidades sociales y Autoconcepto en hijos únicos y con hermanos, de colegios de Lima Metropolitana. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Psicología. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Facultad de Ciencias Humanas. Carrera de Psicología. Lima, Perú.
- Zimmerman M., Copeland L., Shope J. y Dielman T. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-141.

# **ANEXOS**

## ANEXO A1

*Prueba de Normalidad de Kolgomorov-Smirnov de las puntuaciones en la Escala de Habilidades Sociales (EHS) en los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

|   | <b>Z(K-S)</b> | <b>Sig.(p)</b> |
|---|---------------|----------------|
| Habilidades Sociales                                | .066          | .000 **        |
| Autoexpresión de situaciones sociales               | .070          | .000 **        |
| Defensa de los propios derechos como consumidor     | .090          | .000 **        |
| Expresión de enfado o disconformidad                | .092          | .000 **        |
| Decir no y cortar interacciones                     | .063          | .000 **        |
| Hacer peticiones                                    | .095          | .000 **        |
| Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | .131          | .000 **        |

Nota:

Z(K-S) : Valor Z de la distribución normal estandarizada

Sig.(p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

\*\*p<.01 : Muy significativa

\*p<.05 : Significativa

**Tabla A2**

*Prueba de Normalidad de Kolgomorov-Smirnov de las puntuaciones de la Escala de Autoconcepto de Garley en los estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo*

|                          | <b>Z(K-S)</b> | <b>Sig.(p)</b> |
|--------------------------|---------------|----------------|
| Autoconcepto             | .063          | .000 **        |
| Aceptación social        | .076          | .000 **        |
| Autoconcepto familiar    | .072          | .000 **        |
| Autoconcepto intelectual | .082          | .000 **        |
| Autoevaluación Personal  | .065          | .000 **        |
| Sensación de control     | .149          | .000 **        |

Nota:

Z(K-S) : Valor Z de la distribución normal estandarizada

Sig.(p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

\*\*p<.01: Muy significativa

\*p<.05 : Significativa

En las tablas A1 y A2, se muestra los resultados de la aplicación de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov aplicada para evaluar el cumplimiento del supuesto de normalidad en las distribuciones de las variables en estudio. En la Tabla A1, se aprecia que las dimensiones de las Habilidades Sociales, difieren muy significativamente ( $p<.01$ ), de la distribución normal. En lo que respecta al Autoconcepto (Tabla A2), se aprecia que todas las dimensiones que lo conforman, difieren significativamente ( $p<.01$ ), de la distribución normal. De los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba de normalidad se deduce que para el proceso estadístico de evaluación de la correlación entre ambas variables, debería usarse la prueba no paramétrica de correlación de Spearman.

## ANEXO B1

*Correlación ítem-test en la Escala de Habilidades Sociales (EHS) en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal del distrito de la Esperanza en Trujillo*

| ASS    |      | DPD    |      | EED    |      | DNCI   |      | HP     |      | IIP    |      |
|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|
| Ítem   | ritc |
| Ítem01 | 268  | Ítem01 | 335  | Ítem01 | 485  | Ítem01 | 310  | Ítem01 | 225  | Ítem01 | 434  |
| Ítem02 | 319  | Ítem02 | 227  | Ítem02 | 419  | Ítem02 | 347  | Ítem02 | 408  | Ítem02 | 518  |
| Ítem03 | 226  | Ítem03 | 504  | Ítem03 | 279  | Ítem03 | 518  | Ítem03 | 456  | Ítem03 | 328  |
| Ítem04 | 357  | Ítem04 | 484  | Ítem04 | 364  | Ítem04 | 387  | Ítem04 | 355  | Ítem04 | 462  |
| Ítem05 | 223  | Ítem05 | 478  |        |      | Ítem05 | 226  | Ítem05 | 369  | Ítem05 | 516  |
| Ítem06 | 453  |        |      |        |      | Ítem06 | 509  |        |      |        |      |
| Ítem07 | 250  |        |      |        |      |        |      |        |      |        |      |
| Ítem08 | 418  |        |      |        |      |        |      |        |      |        |      |

Nota:

ritc : Coeficiente de correlación ítem-test corregido

a : Ítem válido si ritc es significativo o es mayor o igual a .020.

En el Anexo B1, se presentan los índices de homogeneidad ítem-test corregido de las subescalas correspondientes a las Habilidades Sociales, donde se puede observar que todos los ítems que conforman el instrumento, correlacionan en forma directa y muy significativamente ( $p < .01$ ), con la puntuación total, registrando valores que superan el valor mínimo requerido de .20, los mismos que oscilan entre .223 y .518.

## ANEXO B2

*Confiabilidad de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal del distrito de la Esperanza en Trujillo*

|   | <b><math>\alpha</math></b> | <b>Sig.(p)</b> | <b>N°<br/>Ítems</b> |
|---|----------------------------|----------------|---------------------|
| Habilidades Sociales                                | .845                       | .000**         | 33                  |
| Autoexpresión de situaciones sociales               | .819                       | .000**         | 8                   |
| Defensa de los propios derechos como consumidor     | .793                       | .000**         | 5                   |
| Expresión de enfado o disconformidad                | .755                       | .000**         | 4                   |
| Decir no y cortar interacciones                     | .807                       | .000**         | 6                   |
| Hacer peticiones                                    | .772                       | .000**         | 5                   |
| Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | .791                       | .000**         | 5                   |

+  $\alpha$ : Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach

Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

\*\* $p < .01$ : Muy significativa

En el anexo B2, se muestran el coeficiente de confiabilidad según el coeficiente Alfa de Cronbach, donde se observa que las Habilidades Sociales y sus subescalas, registran una confiabilidad calificada como muy buena, por lo se deduce que la Escala de Habilidades Sociales (EHS), presenta consistencia interna y que todos los ítems dentro de cada subescala tienden a medir lo mismo.

## ANEXO C1

*Correlación ítem-test en el Cuestionario de Autoconcepto de Garley (CAG) en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal del distrito de la Esperanza en Trujillo*

| ASS    |      | DPD    |      | EED    |      | DNCI   |      | HP     |      | IIP    |      |
|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|
| Ítem   | ritc |
| Ítem01 | .302 | Ítem01 | .411 | Ítem01 | .507 | Ítem01 | .336 | Ítem01 | .472 | Ítem01 | .370 |
| Ítem02 | .334 | Ítem02 | .348 | Ítem02 | .248 | Ítem02 | .304 | Ítem02 | .337 | Ítem02 | .545 |
| Ítem03 | .426 | Ítem03 | .474 | Ítem03 | .287 | Ítem03 | .459 | Ítem03 | .375 | Ítem03 | .458 |
| Ítem04 | .540 | Ítem04 | .563 | Ítem04 | .331 | Ítem04 | .365 | Ítem04 | .572 | Ítem04 | .389 |
| Ítem05 | .472 | Ítem05 | .635 | Ítem05 | .533 | Ítem05 | .481 | Ítem05 | .500 | Ítem05 | .455 |
| Ítem06 | .612 | Ítem06 | .429 | Ítem06 | .507 | Ítem06 | .351 | Ítem06 | .325 | Ítem06 | .549 |
| Ítem07 | .441 | Ítem07 | .439 | Ítem07 | .607 | Ítem07 | .443 | Ítem07 | .326 | Ítem07 | .622 |
| Ítem08 | .531 | Ítem08 | .285 | Ítem08 | .405 | Ítem08 | .392 | Ítem08 | .441 | Ítem08 | .444 |

Nota:

ritc : Coeficiente de correlación ítem-test corregido

a : Ítem valido si ritc es significativo o es mayor o igual a .020.

En el Anexo C1, se presentan los índices de homogeneidad ítem-test corregido de las subescalas correspondientes al Autoconcepto, donde se puede observar que todos los ítems que conforman el instrumento, correlacionan en forma directa y muy significativamente ( $p < .01$ ), con la puntuación total, registrando valores que superan el valor mínimo requerido de .20, los mismos que oscilan entre .248 y .635.

## ANEXO C2

*Confiabilidad del Cuestionario de Autoconcepto de Garley (CAG) en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal del distrito de la Esperanza en Trujillo*

|                          | $\alpha$ | Sig.(p) | N°<br>Ítems |
|--------------------------|----------|---------|-------------|
| Autoconcepto             | .943     | .000**  | 48          |
| Autoconcepto Físico      | .811     | .000**  | 8           |
| Aceptación social        | .907     | .000**  | 8           |
| Autoconcepto Familiar    | .846     | .000**  | 8           |
| Autoconcepto Intelectual | .799     | .000**  | 8           |
| Autoevaluación Personal  | .837     | .000**  | 8           |
| Sensación de control     | .788     | .000**  | 8           |

+  $\alpha$ : Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach

Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

\*\* $p < .01$ : Muy significativa

En el anexo C2, se muestran el coeficiente de confiabilidad según el coeficiente Alfa de Cronbach, donde se observa que el Autoconcepto y sus subescalas, registran una confiabilidad calificada como muy buena, por lo se deduce que el Cuestionario de Autoconcepto de Garley (CAG), presenta consistencia interna y que todos los ítems dentro de cada subescala tienden a medir lo mismo.

## ANEXO D

*Normas en percentiles, según dimensiones de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal del distrito de la Esperanza en Trujillo*

| Pc        | General | Dimensiones |     |     |      |    |     | Pc        |
|-----------|---------|-------------|-----|-----|------|----|-----|-----------|
|           |         | ASS         | DPD | EED | DNCI | HP | IIP |           |
| <b>99</b> | 112     | 31          | 19  | 16  | 23   | 20 | 20  | <b>99</b> |
| <b>95</b> | 106     | 30          | 18  | 15  | 22   | 18 | 18  | <b>95</b> |
| <b>90</b> | 103     | 28          | 18  | 14  | 20   | 17 | 16  | <b>90</b> |
| <b>85</b> | 100     | 27          | 17  | 13  | 19   | 17 | 15  | <b>85</b> |
| <b>80</b> | 97      | 26          | 16  | 13  | 18   | 16 | 15  | <b>80</b> |
| <b>75</b> | 95      | 26          | 15  | 12  | 18   | 16 | 15  | <b>75</b> |
| <b>70</b> | 94      | 25          | 15  | 12  | 17   | 15 | 14  | <b>70</b> |
| <b>65</b> | 91      | 24          | 15  | 12  | 17   | 15 | 14  | <b>65</b> |
| <b>60</b> | 90      | 24          | 14  | 11  | 16   | 14 | 14  | <b>60</b> |
| <b>55</b> | 89      | 23          | 14  | 11  | 16   | 14 | 13  | <b>55</b> |
| <b>50</b> | 89      | 23          | 13  | 11  | 15   | 14 | 13  | <b>50</b> |
| <b>45</b> | 87      | 22          | 13  | 10  | 15   | 13 | 13  | <b>45</b> |
| <b>40</b> | 87      | 21          | 13  | 10  | 14   | 13 | 13  | <b>40</b> |
| <b>35</b> | 85      | 21          | 12  | 9   | 14   | 13 | 12  | <b>35</b> |
| <b>30</b> | 83      | 20          | 12  | 9   | 14   | 12 | 12  | <b>30</b> |
| <b>25</b> | 82      | 19          | 11  | 8   | 13   | 12 | 11  | <b>25</b> |
| <b>20</b> | 79      | 19          | 11  | 8   | 13   | 11 | 10  | <b>20</b> |
| <b>15</b> | 78      | 18          | 11  | 7   | 12   | 11 | 10  | <b>15</b> |
| <b>10</b> | 75      | 17          | 10  | 6   | 11   | 9  | 9   | <b>10</b> |
| <b>5</b>  | 68      | 14          | 9   | 6   | 9    | 9  | 8   | <b>5</b>  |
| <b>3</b>  | 66      | 14          | 8   | 5   | 8    | 8  | 7   | <b>3</b>  |
| <b>1</b>  | 62      | 10          | 5   | 4   | 7    | 7  | 5   | <b>1</b>  |

Nota:

Pc : Percentil

Fuente: Datos alcanzados en el estudio (López, 2017)

Niveles

Pc 1-39: Bajo

Pc 40-69: Medio

Pc: 70- 99: Alto

## ANEXO E

*Normas en percentiles, según dimensiones del Cuestionario de Autoconcepto de Garley (CAG) en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal del distrito de la Esperanza en Trujillo*

| Pc        | Dimensiones |        |        |          |             |              |            | Pc        |
|-----------|-------------|--------|--------|----------|-------------|--------------|------------|-----------|
|           | General     | Físico | Social | Familiar | Intelectual | Au. Personal | S. Control |           |
| <b>99</b> | 112         | 229    | 40     | 40       | 40          | 39           | 39         | <b>99</b> |
| <b>95</b> | 106         | 213    | 38     | 38       | 38          | 37           | 37         | <b>95</b> |
| <b>90</b> | 103         | 206    | 36     | 36       | 37          | 36           | 37         | <b>90</b> |
| <b>85</b> | 100         | 198    | 35     | 35       | 35          | 34           | 36         | <b>85</b> |
| <b>80</b> | 97          | 195    | 34     | 33       | 34          | 34           | 35         | <b>80</b> |
| <b>75</b> | 95          | 189    | 33     | 32       | 34          | 33           | 35         | <b>75</b> |
| <b>70</b> | 94          | 186    | 32     | 31       | 33          | 32           | 34         | <b>70</b> |
| <b>65</b> | 91          | 184    | 31     | 31       | 32          | 31           | 34         | <b>65</b> |
| <b>60</b> | 90          | 182    | 30     | 30       | 31          | 31           | 33         | <b>60</b> |
| <b>55</b> | 89          | 180    | 30     | 30       | 31          | 30           | 32         | <b>55</b> |
| <b>50</b> | 89          | 178    | 29     | 29       | 30          | 29           | 32         | <b>50</b> |
| <b>45</b> | 87          | 174    | 29     | 28       | 30          | 28           | 32         | <b>45</b> |
| <b>40</b> | 87          | 171    | 28     | 27       | 29          | 28           | 30         | <b>40</b> |
| <b>35</b> | 85          | 169    | 28     | 26       | 29          | 27           | 30         | <b>35</b> |
| <b>30</b> | 83          | 166    | 27     | 25       | 27          | 26           | 29         | <b>30</b> |
| <b>25</b> | 82          | 163    | 26     | 25       | 27          | 25           | 28         | <b>25</b> |
| <b>20</b> | 79          | 158    | 25     | 24       | 26          | 24           | 26         | <b>20</b> |
| <b>15</b> | 78          | 151    | 25     | 23       | 25          | 23           | 25         | <b>15</b> |
| <b>10</b> | 75          | 146    | 23     | 21       | 24          | 22           | 24         | <b>10</b> |
| <b>5</b>  | 68          | 135    | 22     | 20       | 20          | 19           | 22         | <b>5</b>  |
| <b>3</b>  | 66          | 124    | 21     | 17       | 18          | 18           | 20         | <b>3</b>  |
| <b>1</b>  | 62          | 114    | 19     | 17       | 14          | 16           | 13         | <b>1</b>  |

Nota:

Pc : Percentil

Fuente: Datos alcanzados en el estudio (López, 2017)

Niveles

Pc 1-39: Bajo

Pc 40-69: Medio

Pc: 70- 99: Alto

## ANEXO F: ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

### INSTRUCCIONES:

A continuación aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica o no con cada una de ellas, si le describe o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

Para responder utilice la siguiente clave:

A = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

B = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.

C = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así.

D = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos.

**Encierre con un círculo** la letra escogida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está respondiendo.

|   |         |         |         |         |         |         |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1. A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer tonto ante los demás.  | A B C D |         |         |         |         |         |
| 2. Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. para preguntar algo.   | A B C D |         |         |         |         |         |
| 3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.                                       |         | A B C D |         |         |         |         |
| 4. Cuando en un tienda atienden antes a alguien que entro después que yo, me quedo callado.   |         | A B C D |         |         |         |         |
| 5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que "NO".                        |         |         |         | A B C D |         |         |
| 6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado.  |         |         |         |         | A B C D |         |
| 7. Si en un restaurante no me traen la comida como le había pedido, llamo al camarero y pido que me hagan de nuevo.                         |         |         |         |         | A B C D |         |
| 8. A veces no sé qué decir a personas atractivas al sexo opuesto.   |         |         |         |         |         | A B C D |
| 9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir.   |         |         |         |         |         | A B C D |
| 10. Tiendo a guardar mis opiniones a mí mismo.  | A B C D |         |         |         |         |         |
| 11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.   | A B C D |         |         |         |         |         |
| 12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.                                   |         | A B C D |         |         |         |         |
| 13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. |         |         | A B C D |         |         |         |

|   |         |         |         |         |         |         |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.   |         |         |         | A B C D |         |         |
| 15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.                                       |         |         |         | A B C D |         |         |
| 16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto.                  |         |         |         |         | A B C D |         |
| 17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.   |         |         |         |         |         | A B C D |
| 18. Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. |         |         |         |         |         | A B C D |
| 19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás   | A B C D |         |         |         |         |         |
| 20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.         | A B C D |         |         |         |         |         |
| 21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.  |         | A B C D |         |         |         |         |
| 22. Cuando un familiar cercano me molesta , prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.                         |         |         | A B C D |         |         |         |
| 23. Nunca se cómo “cortar” a un amigo que habla mucho.  |         |         |         | A B C D |         |         |
| 24. Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.                        |         |         |         | A B C D |         |         |
| 25. Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.                               |         |         |         |         | A B C D |         |
| 26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.  |         |         |         |         | A B C D |         |
| 27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita.  |         |         |         |         |         | A B C D |
| 28. Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.                            | A B C D |         |         |         |         |         |
| 29. Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo.  | A B C D |         |         |         |         |         |
| 30. Cuando alguien se me “cuela” en una fila hago como si no me diera cuenta.   |         | A B C D |         |         |         |         |
| 31. Me cuesta mucho expresar mi ira, cólera, o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.                         |         |         | A B C D |         |         |         |
| 32. Muchas veces prefiero callarme o “quitarme de en medio “ para evitar problemas con otras personas.                              |         |         | A B C D |         |         |         |
| 33. Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.                                       |         |         |         | A B C D |         |         |
| TOTAL   |         |         |         |         |         |         |

## ANEXO G: CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO (CAG)

|           |                      |       |       |                          |                          |
|-----------|----------------------|-------|-------|--------------------------|--------------------------|
| Apellidos | <input type="text"/> | Sexo  | Varón | <input type="checkbox"/> |                          |
| Nombre    | <input type="text"/> |       | Mujer | <input type="checkbox"/> |                          |
| Centro    | <input type="text"/> | Curso |       | Grupo                    | <input type="checkbox"/> |

### INSTRUCCIONES:

A continuación te presentamos una serie de afirmaciones para que des tu respuesta, poniendo una x en la casilla que mejor representa lo que a ti te ocurre o lo que tú piensas de ti, teniendo en cuenta que en estos aspectos no existen respuestas correctas o incorrectas.

No pienses excesivamente las respuestas y responde con sinceridad.

Hagamos un ejemplo para comprender mejor la forma de responder.

### SOY UNA PERSONA SIMPÁTICA

|       |                          |                |                          |                       |                          |                 |                          |         |                          |
|-------|--------------------------|----------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|---------|--------------------------|
| NUNCA | <input type="checkbox"/> | POCAS<br>VECES | <input type="checkbox"/> | NO<br>SABRÍA<br>DECIR | <input type="checkbox"/> | MUCHAS<br>VECES | <input type="checkbox"/> | SIEMPRE | <input type="checkbox"/> |
|-------|--------------------------|----------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|---------|--------------------------|

**Aquí debes poner una (x) en la casilla que mejor represente tu opinión.**  
**¿Alguna duda? En esta prueba no se controla el tiempo.**  
**Adelante.**

|      | Físico | Social | Familiar | Intelectual | Personal | Control |
|------|--------|--------|----------|-------------|----------|---------|
| P.D. |        |        |          |             |          |         |
| P.C. |        |        |          |             |          |         |

|    | Ítems  | Nunca | Pocas veces | No sabría decir | Muchas veces | Siempre |
|----|--|-------|-------------|-----------------|--------------|---------|
| 1  | Tengo una cara agradable.  |       |             |                 |              |         |
| 2  | Tengo muchos amigos.   |       |             |                 |              |         |
| 3  | Creo problemas a mi familia.   |       |             |                 |              |         |
| 4  | Soy lista (o listo).   |       |             |                 |              |         |
| 5  | Soy una persona feliz.   |       |             |                 |              |         |
| 6  | Siento que, en general, controlo lo que me pasa.                         |       |             |                 |              |         |
| 7  | Tengo los ojos bonitos.  |       |             |                 |              |         |
| 8  | Mis compañeros se burlan de mí.  |       |             |                 |              |         |
| 9  | Soy un miembro importante de mi familia.                                 |       |             |                 |              |         |
| 10 | Hago bien mi trabajo intelectual.  |       |             |                 |              |         |
| 11 | Estoy triste muchas veces.   |       |             |                 |              |         |
| 12 | Suelo tener mis cosas en orden.  |       |             |                 |              |         |
| 13 | Tengo el pelo bonito.  |       |             |                 |              |         |
| 14 | Me parece fácil encontrar amigos.  |       |             |                 |              |         |
| 15 | Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces.                      |       |             |                 |              |         |
| 16 | Soy lento (o lenta) haciendo mi trabajo escolar.                         |       |             |                 |              |         |
| 17 | Soy tímido (o tímida).   |       |             |                 |              |         |
| 18 | Soy capaz de controlarme cuando me provocan.                             |       |             |                 |              |         |
| 19 | Soy guapa (o guapo).   |       |             |                 |              |         |
| 20 | Me resulta difícil encontrar amigos.                                     |       |             |                 |              |         |
| 21 | En casa me hacen mucho caso.   |       |             |                 |              |         |
| 22 | Soy un buen lector (o buena lectora).                                    |       |             |                 |              |         |
| 23 | Me gusta ser como soy.   |       |             |                 |              |         |
| 24 | Cuando todo sale mal encuentro formas de no sentirme tan desgraciado(a). |       |             |                 |              |         |
| 25 | Tengo un buen tipo.  |       |             |                 |              |         |
| 26 | Soy popular entre mis compañeros.  |       |             |                 |              |         |
| 27 | Mis padres me comprenden bien.   |       |             |                 |              |         |
| 28 | Puedo recordar fácilmente las cosas.                                     |       |             |                 |              |         |
| 29 | Estoy satisfecho conmigo mismo (o satisfecha conmigo misma).             |       |             |                 |              |         |
| 30 | Si no consigo algo a la primera, busco otros medios para conseguirlo.    |       |             |                 |              |         |
| 31 | Me gusta mi cuerpo tal como es.  |       |             |                 |              |         |
| 32 | Me gusta la gente.   |       |             |                 |              |         |
| 33 | Muchas veces desearía marcharme de casa.                                 |       |             |                 |              |         |
| 34 | Respondo bien en clase.  |       |             |                 |              |         |
| 35 | Soy una buena persona.   |       |             |                 |              |         |
| 36 | Puedo conseguir que otros hagan lo que yo quiero.                        |       |             |                 |              |         |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 37 | Me siento bien con el aspecto que tengo.                        |  |  |  |  |  |
| 38 | Tengo todos los amigos que quiero.                              |  |  |  |  |  |
| 39 | En casa me enfado fácilmente.                                   |  |  |  |  |  |
| 40 | Termino rápidamente mi trabajo escolar.                         |  |  |  |  |  |
| 41 | Creo que en conjunto soy un desastre.                           |  |  |  |  |  |
| 42 | Suelo tenerlo todo bajo control.                                |  |  |  |  |  |
| 43 | Soy fuerte.   |  |  |  |  |  |
| 44 | Soy popular entre la gente de mi edad.                          |  |  |  |  |  |
| 45 | En casa abusan de mí.   |  |  |  |  |  |
| 46 | Creo que soy inteligente.                                       |  |  |  |  |  |
| 47 | Me entiendo bien a mí misma (o a mí mismo).                     |  |  |  |  |  |
| 48 | Me siento como una pluma al viento manejada por otras personas. |  |  |  |  |  |

## ANEXO H

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Yo, \_\_\_\_\_ con N° de DNI: \_\_\_\_\_ acepto participar voluntariamente en la investigación titulada **“Habilidades Sociales y Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal del distrito de la Esperanza en Trujillo”**, realizada por la estudiante de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego, Mildred Verenice López Ventura.

He sido informado sobre la naturaleza y los propósitos de la investigación y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

\_\_\_\_\_

Firma del participante

DNI:

