

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Programa de Psicología

**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

Estudiante:

Carolina Matíz Bastidas

Asesor:

Gilberto Gaviria

Santa Fe de Antioquia, 2016

1 8 0 3

Tabla de Contenido

Resumen.....	4
Planteamiento del problema.....	9
Justificación.....	12
Objetivos.....	14
Específicos.....	15
Marco Teórico.....	15
Antecedentes.....	15
Fundamentos Teóricos de las Habilidades Sociales (HS).....	17
Definición y Características de las HS.....	18
Las HS como Concepto.....	22
Las Habilidades Sociales y su Proceso de Adquisición.....	24
Las HS desde el Enfoque Interactivo.....	28
Fundamentos Teóricos de Autoconcepto.....	29
Modelo de Estudio Actual del Autoconcepto.....	32
El Autoconcepto en la Perspectiva de Piers y Harris.....	34
El Autoconcepto en el Desarrollo del Individuo.....	36
Dificultades en HS y Autoconcepto.....	39
Diferencias Comportamentales y Cognitivas en los Individuos.....	41
El Desarrollo de Políticas Públicas Colombianas para la Educación Integra.....	43
Programas Educativos y Proyectos en Colombia.....	44
Metodología.....	45
Participantes.....	45
Instrumentos.....	46
Procedimiento.....	47
Consideraciones Éticas.....	48
Análisis de datos.....	49
Resultados.....	49
Caracterización de la muestra.....	49
Repertorio de Habilidades Sociales.....	51
Autoconcepto en los Escolares.....	57
Relaciones entre HS y Autoconcepto.....	71
Discusión.....	74

Evaluación del repertorio de Habilidades Sociales.....	74
Evaluación el nivel de Autoconcepto.....	76
Relación y descripción de los resultados en las pruebas de Habilidades Sociales y Autoconcepto.	78
Consideraciones generales del estudio.....	80
Referencias.....	82
Anexos.....	90
Anexo 1.....	90
Anexo 2.....	97
Anexo 3.....	99



Resumen.

El presente trabajo de grado tuvo como objetivo establecer la relación entre los niveles de Habilidades Sociales y Autoconcepto en una muestra de estudiantes de los grados 4.º y 5.º 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. Para la sistematización de la información se utilizó el programa *SPSS* en su versión 21. 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. De las cuales solo las dos primeras fueron negativas. Entre dichas correlaciones y los resultados individuales de las pruebas se indicó que en promedio una mayoría significativa del 60% de los escolares posee óptimos niveles de asertividad y Autoestima, con un repertorio de habilidades comunicativas y relacionales propicios para su edad. También se reconoció el riesgo al que están expuestos aquellos escolares con puntuaciones desfavorables en ambas variables.

Palabras claves: Autoconcepto, Comportamiento agresivo, Comportamiento asertivo, Comportamiento pasivo, Conducta, Habilidades sociales.

Abstract.

The objective of this undergraduate thesis was to establish the relationship between the Social skills and Self-concept levels in a sample of students coursing 4th and 5th grades at the Institución Educativa Arturo Velásquez Ortiz located in Santa Fe de Antioquia. A quantitative research with correlational design was proposed by using the Spanish version (Michelson & collab., 1979) of the *Children's Assertive Behavior Scale* (CABS) developed by Woods and collab. (1978), and the E. Gorostegui and A. Dorr (2004) version of the *Self-concept assessment test for children* developed by E. Piers and J. Harris.

The sample was compounded by 22 students in fourth grade and 24 students in fifth grade, in the age range of 8 to 13. To systematize the information, the SPSS program version 21 was used. The resulting relationships were established between: Aggressive behavior and Assertive behavior, Aggressive behavior and Popularity, Anxiety and Conduct, Physical attributes and Intellectual status, Anxiety and Intellectual status, Popularity and Intellectual status, Physical attributes and Anxiety. Only the first two of them were negative. It was showed that between such correlations and the individual results of the tests, on average, a significant majority of 60% of students has optimum levels of Assertiveness and Self-esteem, with a favorable repertoire of communicative and relational skills for their age. The risk to which those students with disadvantaged scores in both variables are exposed was also identified.

Keywords: Self-concept, Aggressive behavior, Assertive behavior, Passive behavior, Conduct, Social skills.

**Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en Escolares de Primaria de la
Institución Arturo Velázquez Ortiz.**

Las herramientas de socialización han sido desarrolladas y mejoradas gradualmente por el hombre en el transcurrir de millones de años hasta lograr constituirse como estrategias adaptativas para la especie. Con su implementación aumentaron las probabilidades de supervivencia de los seres humanos, y con el tiempo le facilitaron a los individuos cumplir los objetivos de interactuar con otros, comunicarse, cooperar para alcanzar metas comunes, etc., estableciendo así la conformación de una vida en comunidad que les otorgara seguridad y protección.

El mundo social de los seres humanos se ha complejizado y aumentado las posibilidades y los contextos relacionales, forzando al individuo a adquirir nuevas herramientas, como las habilidades ‘Metacognitivas’, en las que destacamos la conciencia sobre el mundo y sobre sí mismo, y el lenguaje, que permiten al hombre comunicar, comprender y predecir la conducta propia y de otras personas; optando así por una mayor competencia social, es decir, a ser más efectivos y asertivos para facilitar su integración y vinculación a los diferentes y nuevos campos relacionales, que ahora son parte esencial en el diario vivir del ser humano (Caballo, 2005).

Esta vinculación solo es posible gracias a la influencia que ejercen dichas herramientas en el proceso de desarrollo ontogenético de los individuos. Así, conforme el individuo se relaciona y aumenta los acontecimientos experienciales, y se fundamentan las herramientas adaptativas, al sujeto se le facilita comprender y abarcar nuevas e ilimitadas situaciones sociafectivas. Esto, si cumple con un desarrollo típico; es decir, con ausencia de trastornos o síndromes que puedan afectar el correcto fortalecimiento y uso de dichas herramientas básicas de supervivencia y adaptabilidad.

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

Una de las herramientas cruciales para la crianza de todo ser humano es la empatía y la comunicación con sus cuidadores. Elementos que le permiten de forma rudimentaria desenvolverse en el mundo social primario, el cual está ligado a la familia. Moreno y Cubero (1990) y Monjas Casares (2002) sustentan que la exposición del hombre al grupo de socialización primario (la familia), le aporta al niño el conocimiento de pautas, reglas, prohibiciones, entre otros. De tal manera que serán decisivos para una adecuada adaptación la conformación de los vínculos afectivos; la adquisición de comportamientos socialmente aceptables; la participación de los otros en la construcción de su personalidad, etc. (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; López y Fuentes Rebollo, 1994; Contini y Lancuza, 2009).

A este conjunto de herramientas o habilidades relacionales que se gestan desde el nacimiento, se les conoce como Habilidades Sociales (HS). Según Del Prette y Del Prette (2008, citado en Lacunza, 2012), las HS son comportamientos de tipo social disponibles en el repertorio de una persona, que contribuyen a su competencia social, favoreciendo la efectividad de las interacciones que éste establece con los demás. Permitiendo al individuo manifestar, en una situación y de manera adecuada, actitudes, deseos y opiniones o derechos, respetando esas mismas conductas en los otros (Caballo, 2000). Fomentando así el desarrollo personal, la competencia social y el desarrollo emocional del ser humano.

Un factor homólogo que fácilmente se confunde con otros elementos de la Competencia Social y el Desarrollo Personal es el de Autoconcepto, que como atributo dinámico se retroalimenta conforme a las experiencias sociales versus la interpretación de la propia personalidad del individuo (Piers y Harris, 1987). Las autopercepciones que resultan de dichas confrontaciones originan autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos) de efecto motivacionales sobre la conducta del individuo. Tomando la función de organizador y motivador

de la experiencia del sujeto (Gorostegui y Dörr, 2006). Es decir que las primeras HS que forja el individuo dan pie a la fundamentación del Autoconcepto del niño, y a su vez en etapas posteriores de socialización, las autovaloraciones hasta ahora gestadas delimitan el rumbo y éxito social de la vida del sujeto.

Considérese entonces que con cada cambio biológico y contextual que sufren los individuos, el proceso de desarrollo de las HS, así como la maduración de las autovaloraciones en el Autoconcepto también experimenta transformaciones (Berwart, 1980; Monjas, 2002). Ejemplo de dichos cambios (cognitivos, físicos y psicológicos) se observa cuando el individuo pasa del contexto hogar, de relacionarse con sus familiares, a convivir gran parte de su tiempo con personas en un principio desconocidas y más contemporáneas a él en la guardería y/o el colegio. Semrud Clikeman (2007) caracteriza este ambiente escolar como el grupo de socialización secundario.

Guillen Camacho (2013) lo expone como un proceso mediante el cual los niños adquieren las pautas y normas de comportamiento, valores y actitudes propios del grupo sociocultural al que pertenecen a través de la interacción con su entorno interpersonal y contextualizado. Este proceso, denominado socialización, vincula a una dimensión mayor la competencia personal y social que el individuo comienza a enriquecer. Así y desde este conjunto de capacidades, estrategias y conductas, el individuo construye y valora su propia identidad, actuando de manera competente, relacionándose satisfactoriamente con los otros a su alrededor y afrontando las dificultades que se le puedan presentar (Monjas, 2002).

En ciertas ocasiones y cuando el repertorio de herramientas relacionales adquiridas durante su primera etapa relacional no son suficientes para las demandas del ambiente y el individuo posee pocos factores protectores (valoraciones negativas en el Autoconcepto y la

Autoestima), resilientes o de aprendizaje (López, 2008), se pueden presentar problemáticas sociales tales como: comportamientos agresivos o violentos, actos discriminatorios, sentimientos de indefensión que pueden expresarse en retraimiento social y bajo rendimiento académico (Contini y Lacunza, 2000).

Se considera indispensable que el ambiente social primario sea agradable y sano para que la experiencia que el individuo recolecte sirva como punto de partida para actuaciones relacionales futuras (guardería, colegio, etc.). Si bien sería lo esperado, algunos individuos no experimentan este tipo de entornos y, sin embargo, se puede dar un desarrollo óptimo del Autoconcepto y de las competencias sociales. Esto se debe a mecanismos variados y propios como el *feedback* interpersonal, el género, la versatilidad del aprendizaje; y externos como el contexto y la educación (Monjas, 1997).

Si estas problemáticas no se intervienen pueden perdurar y agravarse con el pasar del tiempo, influyendo en la inhibición de la seguridad emocional, la pertenencia, la motivación, la identidad y las habilidades de liderazgo (Zarbatany, Hartamn, Ranking, 1993 citado en Pappalia y Wendoks, 2003). Inclusive un pobre desempeño social es un elemento presente en trastornos emocionales como la fobia social, la personalidad evitativa, la timidez o la personalidad pasivo-agresiva (López, 2008). De aquí radica la importancia de investigar e intervenir este tipo de procesos con el objetivo de disminuir los efectos negativos que puedan generar en el desarrollo general de los sujetos.

Planteamiento del problema.

En las últimas décadas se ha enfatizado en la importancia de promover el desarrollo integral de los individuos, involucrando el cubrimiento de las necesidades y la solución de los limitantes que pueden afectar el desenvolvimiento de los sujetos en las diferentes etapas de su

vida (Delors, 1995). En los últimos años, y ante la creciente incidencia de los conflictos sociales y comportamentales desarrollados por las generaciones en formación, se ha intensificado la labor de investigadores en el reconocimiento de las causas y en el desarrollo de soluciones de las problemáticas sociales predominantes actualmente.

Entre las más nombradas en los últimos años se encuentran el *Bullying* (también llamado Matoneo o intimidación escolar), el cual es definido por la *Fundación en Movimiento* como todas las formas de actitudes agresivas, intencionadas y repetidas que ocurren sin una razón clara, adoptadas por uno o más estudiantes en contra de otro u otros (ONU, 2007, citado en Trixia Valle, 2011). A este fenómeno es usual verlo vinculado a otro sin número de síntomas sociales como el consumo de estupefacientes en menores de edad, el vandalismo, la segregación a las minorías, las altas tasas de suicidio en niños y adolescentes, entre otros. (Medicina legal, Colombia, 2013).

Estos hechos y comportamientos han generado un malestar sociocultural repetitivo, que aumenta su prevalencia en las generaciones en desarrollo, según su exposición a dichos comportamientos malsanos en su nicho social próximo. Es decir, en las familias, las guarderías, los colegios, los institutos o las universidades. Es por esta razón que algunos teóricos han planteado la necesidad del acoplamiento de la Educación Emocional dentro de los cánones básicos de la educación como solución longitudinal a estas problemáticas (Contini, 2008; Mesmer-Magnus, Viswevaran, Deshpande y Joseph, 2010). Dentro de la Educación Emocional, se instauran temas como la competencia social y la instrucción en Habilidades Sociales; la Inteligencia emocional y el desarrollo sobre el *sí mismo*, la personalidad, la Autoestima y el Autoconcepto.

No es fortuito el interés que genera para los investigadores el área educativa. En primer lugar, por ser uno de los principales centros de regulación social en los que se desenvuelve el individuo durante diferentes etapas de su vida y permite aventurarse en los estadios más frágiles del desarrollo físico y psíquico de los sujetos. Y en segundo lugar, la fuerte incidencia de problemáticas sociales como el *Bullying* y sus agregados la convierten en un contexto de variedad investigativa que demanda intervención. Además de ser el caso, como centros de regulación primarios en la infancia, los niños se pueden intervenir y educar con mayor facilidad en la temática de la competencia social y el desarrollo personal (Contini y Betina, 2009).

Algunas instituciones de países como Alemania, España, Noruega, Suiza, entre otros, ya han desarrollado este tipo de medidas con sus alumnos (Fundación Botín, 2008, 2013, 2015). Cabe mencionar que las investigaciones que preceden dichas metodologías han estado al orden del día, al punto de ser vinculadas como estatutos de ley dentro de las constituciones y los reglamentos de dichos países (Fundación Botín, 2015). En Colombia, por el afán de buscar y plantear soluciones, las medidas de intervención de estas problemáticas no están principalmente dirigidas a la práctica constante e inicial de los educados, como en los países antes mencionados, sino a la contención de dichas situaciones problemáticas, con el uso de metodologías como, charlas informativas, talleres de reflexión, entre muchas otras.

Esta ola de talleres y horas de clase invertidas solo han generado en los involucrados (alumnos, maestros, instituciones y padres) una conciencia superflua sobre dichos fenómenos sociales que si bien no han disminuido entre escolares la tasa del matoneo, sí ha propiciado a que algunos padres, maestros e instituciones sirvan como garantes en la detección de los síntomas del abuso escolar. Es pertinente mencionar que la mayoría de bases teóricas o metodológicas sobre las cuales se apoya Colombia, para dar paso a la intervención y supervisión de dichos

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

acontecimientos sociales malsanos, han sido desarrolladas en otros países que pueden o no guardar relación con los sucesos históricos violentos en Colombia.

Por lo cual, es pertinente el desarrollo y la puesta en marcha de investigaciones propias que nos permitan dilucidar a fondo las otras problemáticas que traen a cuevas los comportamientos sociales disruptivos. Así y en continuación con lo descrito, se pretende poner en marcha una evaluación de las Habilidades sociales y las autovaloraciones desarrolladas por escolares en relación con su contexto escolar y familiar; relacionándolas además con variables sociodemográficas para el grupo poblacional. Con esto se pretende describir ¿Cuáles son las posibles relaciones entre las HS y el Autoconcepto en los alumnos de 4.º y 5.º de la institución Arturo Velázquez Ortiz?

Justificación

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el desarrollo y proceso de adquisición de las HS y del Autoconcepto se ven profundamente fortalecidos por los grupos de socialización primarios como la familia, y secundarios como la guardería y la escuela durante los primeros años de vida. Esta estimulación paralela que se da en el hogar y en el contexto educativo genera todo tipo de alternativas y posibilidades de formación de las HS, el Autoconcepto y la autoestima en los individuos.

Si bien la escuela supone un campo fortalecedor de las interacciones sociales, muchas de ellas no están diseñadas para funcionar como ente regulador de las conductas sociales. Debido a su carencia en materia de educación y capacitaciones de las conductas sociales y emocionales del educando dentro de los pensum académicos. Por lo tanto el hecho de que un individuo asista a la escuela no es razón suficiente para que desarrolle su repertorio social y personal de forma efectiva. Papalia y Wendoks (2003), revelan las carencias que pueden generar los déficits de las

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

HS y de las autovaloraciones en el Autoconcepto, en el establecimiento de conductas sociales cotidianas, entre ellas: la seguridad emocional, la pertenencia, la motivación, la identidad y las habilidades de liderazgo. Lo que repercutiría en otros aspectos como el rendimiento académico y la salud mental de los individuos.

Por ejemplo López (2008) señala que las instrucciones en el aula deben generar una mayor asimilación de los conocimientos impartidos por el maestro; puesto que cuando se presentan déficits en HS y se ven implicados factores como la tolerancia, la receptibilidad, la confianza en sí mismo, etc. es posible que se genere rechazo hacia la escuela. Cabe mencionar que la ejecución de los EHS en este contexto también fomenta la disminución de problemáticas relacionadas como: los conflictos entre compañeros, el aislamiento, la falta de solidaridad entre pares, la agresividad, el Bullying, entre otras. Que por cierto también contribuyen al problema de desmotivación y fracaso escolar (ver: Collel, 2003 citado en López, 2008).

Es visible que actualmente, dentro de la psicología, se ha marcado un gran interés investigativo sobre el tema de las HS y el Autoconcepto, y su incidencia en el desarrollo de la competencia social y la inteligencia emocional dentro del ámbito escolar. Una parte de esta tendencia va direccionada a indagar el cómo y el porqué de las problemáticas relacionales que se puedan generar durante y después del proceso de formación de dichos procesos y habilidades en los niños y niñas escolarizados. Puesto que dichas deficiencias pueden afectar el fortalecimiento de elementos posteriores en el desarrollo emocional, la competencia social y personal de los involucrados.

Como lo hemos mencionado estas problemáticas se han catalogado como limitantes sociales, generadores de todo tipo de malestar social y cultural a corto, mediano y largo plazo, en las diferentes comunidades del mundo. Uno de los más llamativos comportamientos sociales

negativos es el *Bullying* o el Matoneo, que trae consigo un amplio repertorio de comportamientos agresivos, de segregación y retraimiento social, que generan todo tipo de limitantes hacia el desarrollo social de los individuos y las sociedades (ICBF, 2013).

Si bien evaluar los niveles de asertividad (HS) y Autoeficacia en los niños de una determinada comunidad educativa no es la respuesta ni la solución de estas situaciones, sí permitiría distinguir la presencia de las deficiencias relacionales a temprana edad y catalogar la relación que se pueda establecer entre ambas variables. Considerando además que la institución participante no cuenta con antecedentes en este tipo de investigaciones; es decir, no se han realizado encuestas o valoraciones internas sobre HS, Autoconcepto o relacionados como, Autoestima, ansiedad académica o social, *Bullying*, entre otros. Pero sí ha sido intervenida con campañas en contra de comportamientos conflictivos como el *Bullying* o matoneo. Aunque no es un antecedente directo hacia la investigación que planteamos, sí es necesario que se tome en cuenta.

Es claro que los resultados generados por este estudio podría marcarse un hito en la institución como fuente de datos propia que permita el desarrollo de perspectivas y metodologías convenientes, más centradas en las necesidades de cada sede educativa respecto a la intervención de las HS y el Autoconcepto. Tomando como referente una perspectiva integral sobre el desarrollo de la inteligencia emocional y el desarrollo personal.

Objetivos

General.

Establecer la relación entre los niveles de Habilidades Sociales y Autoconcepto en una muestra de estudiantes de los grados 4.º y 5.º de la Institución Arturo Velázquez Ortiz de Santa Fe de Antioquia.

Específicos.

Realizar una evaluación del repertorio de Habilidades Sociales en los grados 4.º y 5.º de básica primaria en las sedes José María Martínez y Laura Hoyos de Martínez.

Examinar el nivel de Autoconcepto de los escolares de los grados 4.º y 5.º de básica primaria en ambas sedes.

Relacionar y describir los resultados obtenidos por los participantes en las pruebas de Habilidades Sociales y Autoconcepto de los estudiantes participantes.

Marco Teórico

Antecedentes.

Cia y Barham, (2009) realizaron un estudio que tenía como objetivo relacionar el desarrollo socioemocional, contemplando las HS, los problemas de conducta, el Autoconcepto, y el Rendimiento académico en los niños. En este estudio participaron 99 niños (de primer y segundo grado) 97 padres de familia y 20 profesores. Para la evaluación de Habilidades Sociales y problemas de conducta en los niños se utilizó la Escala de *Reconocimiento de Habilidades sociales* de Gresham y Elliott (1990) en su versión para padres, maestros y niños. En el caso del Autoconcepto se utilizó el *Self-discription Questionnaire* de Marsh y Smith (1982); y para determinar el Rendimiento Académico se basaron en el promedio académico utilizando la *Prueba de Desempeño Escolar* de Stein (1994). Los resultados entre las tres pruebas determinaron una correlación positiva entre las Habilidades Sociales, el Autoconcepto y el rendimiento académico. En cuanto a la correlación de estas con la otra variable de *problemas de conducta* el resultado fue negativo. Los autores señalan la falta de relación entre estas variables desde la poca atención que reciben los niños con baja relaciones sociales.

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

Da Dalt y Regner, (2009) realizaron una investigación que tenía como objetivo 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. Entre los instrumentos administrados se encontraban el Cuestionario AF5 de Garcia & Musitu (2001) y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2000). Para la relación de las variables los autores implementaron un análisis multivariado de varianza (MANOVA) entre las dimensiones de las habilidades sociales, en función de las dimensiones social y emocional del Autoconcepto. Entre los resultados se hallaron diferencias significativas en auto expresión en situaciones sociales e interacciones con el otro sexo. Conforme a los resultados los autores logran vincular que el Autoconcepto impacta sobre las conductas prosociales. Para el caso del Autoconcepto social, observaron que incluye en la autoexpresión en las situaciones sociales. Presentándose una correlación positiva entre el Autoconcepto y la expresión social e interacciones con el sexo opuesto. En relación al Autoconcepto emocional, se observa que esta dimensión incluye sobre la autoexpresión en situaciones sociales y en el factor de habilidades sociales no es significativa la vinculación hacia los puntajes altos o bajos.

Dörr, (2005), realizó un estudio longitudinal del Autoconcepto, en el cual fueron analizados los cambios ocurridos en escolares de los grados 3°,4°,5° y 6° año de E.G.B. del Área Metropolitana en Chile, de niveles socioeconómicos alto, medio y bajo, en los años de 1992 y 2003. Para la medición y el análisis de los resultados de pre y post evaluación del Autoconcepto se utilizó la Escala de *Evaluación de Autoconcepto para Niños* de Piers-Harris (Piers, 1984) adaptada y estandarizada para Chile por M. Gorostegui (1992). Las pruebas se aplicaron colectivamente a muestras diferentes, pero equivalentes, para la obtención de información de la

variable en episodios de tiempo diferentes. La autora aporta resultados y conclusión para cada una de las subescalas de la prueba. Para el caso de los resultados globales en la evaluación pretest, se presentó correlaciones positivas entre los bajos puntajes en Autoconcepto y el bajo nivel socioeconómico de los participantes. Sin embargo para la evaluación postets si bien la prevalencia erradico en resultados muy paralelos entre el nivel socioeconómico y puntajes en Autoconcepto, en esta etapa evaluativa se presentaron casos donde niveles socioeconómicos altos puntuaron bajo en Autoconcepto. La autora lo explica desde los cambios que se pudieron gestar en materia de variables hacia lo político, social y cultural, durante los diez años.

Fundamentos Teóricos de las Habilidades Sociales (HS)

Para hablar sobre las HS, es necesario remontarnos a otros temas investigados que de una u otra manera contribuyeron al surgimiento del concepto de “*Habilidades Sociales*”. Entre ellas: la “*asertividad*”, la “*competencia social*”, las “*competencias personales*” o la “*libertad emocional*”, etc. (Caballo, 2005). Si bien no se tiene un consenso sobre el marco de referencia teórico del cual parten las investigaciones de las HS, podríamos catalogar tres vertientes o fuentes principales, las cuales se presentan brevemente a continuación.

La primera está representada por el trabajo del autor Salter (1949) influido por la concepción Pavloviana de excitación-inhibición cortical, quien publicó la “*terapia de reflejos condicionados*” donde hace referencia a la personalidad excitatoria y las ventajas de la conducta expresiva. Consecutivamente y siguiendo esta perspectiva teórica, aparecen autores como Wolpe (1958), quien publica: “*psicoterapia por inhibición recíproca*” en el cual emplea por primera vez el término “*asertividad*” (ahora HS). En este camino continuaron investigadores como Lazarus (1966; 1971), Alberti y Emmons (1970), entre otros.

1 8 0 3

Una segunda fuente se observa con Zigler y Phillips (1960), quienes estructuran sus investigaciones desde el concepto de “*competencia social*”. Sus estudios con adultos institucionalizados mostraron que el nivel de competencia social anterior a la hospitalización es mejor predictor del ajuste posterior a la hospitalización que el diagnóstico psiquiátrico o el tipo de tratamiento recibido (Caballo, 2005).

Y como fuente final, el enfoque de las HS estuvo vinculado al concepto mismo de “*habilidad*” desde las interacciones hombre-máquina y las analogías sobre su funcionamiento. Esta última vertiente tuvo mayor acogida en Inglaterra con el uso del concepto de “*competencia social*”; por otro lado, la corriente Norteamericana hizo uso de las dos primeras fuentes con el término “*conducta asertiva*”.

Ambos términos, competencia social y conducta asertiva, se utilizaron de forma análoga para referirse al concepto de habilidades sociales (Emmons y Albertí, 1983; Phillips, 1985) y del entrenamiento de dichas competencias (ver: Bellack, 1979; Kelly, 1982). Durante este tiempo aparecieron numerosos estudios y se construyeron varios instrumentos de medida para evaluar y potencializar dichas competencias.

A partir del progreso investigativo generado y una revisión más profunda de la naturaleza de la llamada “*competencia social*” y “*competencia asertiva*”, muchos autores propusieron utilizar el término “*Habilidad Social*” por considerar que abarca aspectos más generales que el de Asertividad (Ruiz, Villalobos y Díaz, 2013).

Definición y Características de las HS.

Superada la dispersión terminológica, surge un nuevo contratiempo en el campo de estudio de las HS. Monjas Casares y Gonzales Cudero (1998) expresan que la falta de precisión que se experimentó a la hora de nombrar las HS como tal, también influyó a la hora de definir y

describir la competencia social y las HS. Por lo que dichas autoras lo catalogan como un campo confuso que no está bien definido ni suficientemente delimitado.

La cantidad de definiciones que se pueden encontrar sobre las habilidades sociales y lo que es en sí una conducta socialmente habilidosa, deja mucho que esperar sobre el consenso teórico y metodológico de las HS y la Competencia Social.

Cada autor presenta una forma diferente de verlas y manejarlas. Sin embargo, estas diferencias en su mayoría tienen una razón de ser. Por ejemplo, Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) afirman que es imposible desarrollar una definición consistente de comportamiento social habilidoso, pues las situaciones sociales están ligadas a un determinado contexto y a situaciones cambiantes. Es decir que debe considerarse dentro de los marcos culturales determinados, y aun así los patrones de comunicación varían dentro de la misma cultura, a tener en cuenta factores como: la edad, el sexo, la clase social y la educación, etc. También es cambiante en relación a lo que se puede considerar eficaz en una conversación y como puede no serlo para otra situación social.

Por otro lado, las HS dependen de las características del individuo, de sus actitudes, valores, creencias y capacidades cognitivas, que determinarán si su actuación es única y exclusiva en una situación concreta (Caballo, 2002); por lo que no puede haber un criterio absoluto sobre HS. Sin embargo, se puede acercarse a una definición de lo que es y representa el concepto de HS y Comportamiento Social si se tienen en cuenta elementos como: el contexto cultural y la diversidad de las situaciones que se puedan desarrollar; a su vez el conjunto de actuaciones aprendidas que se ponen en juego, de carácter situacional, propias y no universales. Donde el individuo es libre en su respuesta (Goroskieta Solano, 2010).

1 8 0 3

Aparte de estos elementos, Linehan (1984) propone tres tipos básicos de consecuencias que permiten identificar los objetivos de las HS. Pero advierte que estas consecuencias varían fácilmente con el tiempo, las situaciones y los actores (Caballo, 2000). Estas son: la eficacia para alcanzar los objetivos de la respuesta; la eficacia para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción, es decir eficacia de relación; y, por último, eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa. Claramente la HS acarrea una compleja estructura funcional, que no resulta fácil de definir y mucho menos de delimitar. Más allá de las características, las definiciones funcionales que se han elaborado sobre HS y Competencia Social se han presentado desde dos posturas diferentes.

En la primera, los autores la definen en términos de contenido, que se refiere principalmente a la expresión de la conducta, las opiniones, los sentimientos, los deseos, etc. Es decir, qué hace la persona y cómo reacciona ante una situación. En la segunda, se da importancia a la efectividad de su función, es decir, a las reacciones que su conducta provoca en los demás aludiendo principalmente al refuerzo social; o sea, a la consecuencia. Caballo (1997) expone algunas definiciones de habilidad social, diferenciándolas en contenido y consecuencia (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Definición de HS desde la postura de contenido y consecuencia.

Contenido	Consecuencia
<i>“La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos” (Rimm, 1973, p. 304).</i>	<i>“La expresión manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros la tomen en cuenta” (McDonald, 1978, p.889).</i>

“La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (Wolpe, 1977, p. 96).

“La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973).

Tomado de: Caballo (1997)

Por su parte, Arkowitz (1981) explica que es igualmente importante y necesario tener en cuenta el contenido y las consecuencias de las conductas interpersonales para atreverse a realizar una definición de HS. Además, a nivel clínico, es importante evaluar tanto lo que hace la gente como las reacciones que su conducta provoca en los otros.

Algunos autores proponen una definición específica para determinar las implicaciones de la HS en la infancia (Gresham, 1986, 1988, citado en Monjas Casares y Gonzales Cudero, 1995). Sin embargo, en la actualidad se prefiere ahondar el tema de las HS desde una postura más amplia en la que se puedan guiar los estudios hacia una misma meta investigativa de contrastación y vinculación de los hallazgos. Atendiendo a esta recomendación se determinaron las definiciones generales de HS, convenientes a desarrollar en este trabajo.

Por un lado Caballo (1986) dice:

“La conducta socialmente habilidosa es ese 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, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 1986, citado en Caballo, 2005).

Con base en la anterior definición y lo señalado por diversos autores se puede enfatizar en los siguientes dos aspectos:

1. “Las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas, 1993, pág. 29, citado en Monjas y González 1995).
2. “Las HS son comportamientos de tipo social disponibles en el repertorio de una persona, que contribuyen a su competencia social, favoreciendo la efectividad de las interacciones que éste establece con los demás” (Del Prette y Del Prette, 2008, citado en Lacunza, 2012).

Las HS como Concepto.

Hasta este subapartado se ha logrado sumergir en las discrepancias terminológicas y conceptuales que han limitado la generalización o desarrollo de un enfoque general sobre las HS. Sin embargo, existe un acuerdo sobre lo que conlleva el concepto mismo de “*Habilidad Social*”.

Generalmente se inicia con la delimitación de dos constructos necesariamente generales, 1) el uso del término “*habilidad*”, definido por Bellack y Morrison (1982) como la conducta interpersonal que consiste en un conjunto de capacidades de actuación aprendidas, es decir, se desarrollan conforme a la experiencia directa del sujeto; y 2) la delimitación de la “*Capacidad de Respuesta*”, como algo adquirido, que consiste en un conjunto identificable de capacidades específicas. Ambas están determinadas por factores ambientales, variables de la persona y la interacción entre ambos. Se pueden observar tres dimensiones que determinan la conducta habilidosa (Caballo, 2005):

- a) *La Dimensión conductual*: hace referencia al tipo de habilidad.
- b) *La Dimensión personal*: el uso de las variables cognitivas.
- c) *La Dimensión situacional*: el contexto social específico en el que ocurre.

Si bien se catalogan por esferas, esto no quiere decir que en el momento de evaluar el rendimiento o la conducta socialmente habilidosa de un individuo se plantee de forma aislada. Pues resulta indispensable hacerlo de forma convergente desde las tres dimensiones de respuesta.

Sin embargo, y partiendo del presupuesto antes mencionado sobre la variedad de respuestas que se pueden considerar habilidosas para una situación y como puede no serlo para otra, Van Hassel y cols. (1979, citado en Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012) establecen tres elementos básicos de las HS: a) son específicas a las situaciones, no universales; b) la efectividad interpersonal se juzga según las conductas verbales y no verbales mostradas por el individuo: las respuestas son aprendidas; c) el papel de la otra persona es importante y la eficacia interpersonal debería suponer la capacidad de comportarse sin causar daño a los demás. Estos elementos sí presuponen la necesidad de evaluar cada dimensión de forma específica por aquello de la variedad de las situaciones y la tipología de las respuestas. Por lo que también se establecieron parámetros para la evaluación de las respuestas según el tipo de situación y respuesta.

Desde una posición clínica, Lazarus (1973) estableció las principales clases de respuesta que abarcan las HS, entre las que se encuentran: la capacidad de decir no, la capacidad de pedir favores y hacer peticiones, la capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos, y la capacidad de iniciar, continuar y acabar conversaciones. Para la evaluación también se cuenta con un listado de la formulación de respuestas entre las que se encuentran: hacer peticiones, disculparse, expresar ira y amor, entre otras (ver tabla 2).

Tabla 2.

Principales clases de respuesta que abarcan las HS

1. Hacer cumplidos.
 2. Aceptar cumplidos.
 3. Hacer peticiones.
 4. Expresar amor, agrado y afecto.
 5. Iniciar y mantener conversaciones.
 6. Defender los propios derechos.
 7. Rechazar peticiones.
 8. Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo.
 9. Expresión justificada de la ira, el desagrado o el disgusto.
 10. Petición de cambio de conducta del otro.
 11. Disculparse o admitir ignorancia.
 12. Manejo de las críticas.
 13. La capacidad de solicitar satisfactoriamente un trabajo.
 14. La capacidad de hablar en público.
-

Tomado de: (Caballo, 2005; p. 8-9)

Estos elementos característicos de las HS además de permitir evaluar el rendimiento social de los individuos, funcionan como base concreta para el desarrollo de los programas de entrenamiento o educación en HS.

Las Habilidades Sociales y su Proceso de Adquisición.

Partimos de un presupuesto inicial de la naturaleza del hombre como ser altamente social, en el que el transcurrir de su vida está determinado por la calidad de sus actos relacionales (Caballo, 1986). Aunque existen varios modelos sobre la adquisición de las habilidades sociales,

todos ubican la infancia como una etapa de vital importancia en el desarrollo social de los individuos. Desde la teoría del aprendizaje social, Kelly (1988, citado en Monjas 2002) señala que las HS son conductas aprendidas y que hay distintos mecanismos que podrán explicar su adquisición y mantenimiento. Algunos de estos mecanismos son:

Reforzamiento directo: parte del supuesto que durante el desarrollo del individuo, las conductas sociales se ejecutan y mantienen por sus consecuencias reforzantes. Dichas conductas son fácilmente aprendidas desde la primera infancia y posibilitan en los individuos conductas de interacción inicial como el balbuceo, sonreír y habilidades motoras que generan respuestas atencionales y físicas de los cuidadores. Así en el propio desarrollo del niño los diferentes tipos de situaciones que inducen consecuencias positivas resultarán reforzadas e incluidas en su repertorio interpersonal.

Aprendizaje Vicario u Observacional: consiste en que el niño observa de sus padres o cuidadores la ejecución de ciertas conductas hacia ciertas situaciones (un modelo de comportamiento) y a partir de allí, el niño ejecutará la misma conducta (Bellack y Morrison, 1982). Como resultado: 1) el observador adquiere una nueva conducta que no emitía anteriormente; 2) la exposición al modelado hace que el observador emita con más frecuencia una conducta que ya existía, como un efecto desinhibitorio; 3) el observador reduce la frecuencia de emisión de una conducta que era frecuente antes de la observación del modelo (efecto inhibitorio).

Retroalimentación Interpersonal: Se toma la retroalimentación como la respuesta con la que la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Cuando la respuesta es positiva se fortalecen aspectos conductuales y cognitivos; de ser negativa, se debilitan aspectos

importantes de la conducta. Por tanto, se toma la retroalimentación interpersonal como un reforzamiento social el cual se administra o dirige contingentemente por otra persona.

Con los anteriores mecanismos del modelo de aprendizaje social parece ser que el factor indispensable en estos es el *modelado*, donde el sujeto aprende de las relaciones que establece y son reforzadas por el otro. Así situaciones cotidianas como los modales que inculcan los padres a sus hijos como “lávate las manos antes de comer”, saludar y despedirse van formando en los individuos las HS necesarias para desenvolverse en el mundo social.

Otro modelo o enfoque de apertura a la investigación y estudio de las Hs, este relacionado a la teoría factorial de la personalidad, ubica al temperamento, la experiencia y la conducta como determinantes y fuente de análisis del desarrollo de las HS. Este modelo supone un sesgo temperamental donde dos polos, la inhibición y la espontaneidad, interactúan a lo largo de un continuo comportamental (Buck, 1991) que permiten mediar la forma en que el sujeto responde.

La mecánica de los determinantes que supone el temperamento y las primeras experiencias de aprendizaje determinan ciertos parámetros de relación social de los individuos, generalmente hasta la adolescencia y no es regla general en todos los individuos. Sin embargo, autores como Buck (1991) consideran que su influencia va más allá, hasta determinar la naturaleza del ambiente socioemocional interpersonal e incluso el aprendizaje de nuevas condiciones de respuesta; haciendo del entorno social uno más rico y versátil. Pero estas últimas consideraciones se deberían más a procesos secundarios como la maduración y a nuevas experiencias de aprendizaje. Así, el temperamento funcionaría más como posible elemento determinante de la competencia social y de la formación de las HS.

1 8 0 3

Los anteriores modelos brindan una explicación del desarrollo de las HS, y sus constructos son generalmente utilizados de forma independiente en los estudios e investigaciones en HS. La discusión entre un modelo que enfatiza en la experiencia y otro en los factores biológicos es solo una parte de los factores que han dividido el estudio de las HS. La necesidad de un foco común entre los estudios sobre las HS es cada vez mayor y en los últimos años se ha tratado de generar un modelo General que permita a investigadores partir desde un enfoque universal sobre las HS (Caballo, 1987). Es por esto que en la actualidad algunos autores prefieren tomar los anteriores modelos más como una parte del proceso de la adquisición de las HS que como modelos separados.

Los intentos de establecer un modelo que cumpla con las características generales sobre el desarrollo de las HS han estado a cargo de autores como Mcfall (1982), Meichenbaum, Butler y Gruson (1981), y Trower (1982). Esos trabajos desarrollados desde el *enfoque o modelo Interactivo*, nombrado así por Schroeder y Rakos (1983), permiten, en comparación con el modelo operante, tener concepciones más amplias como la evaluación de consecuencias junto con la evaluación de conductas, la inclusión de componentes encubiertos y manifiestos de la respuesta, y la influencia de los otros en la situación.

Por ejemplo, Caballo (1987) hace énfasis en la denominación sobre el “*enfoque interactivo*”. El cual hace relación entre las variables ambientales, las características personales y las interacciones entre ellas, generadoras de la conducta (Mischel, 1973). Para este análisis se posicionan al sujeto, el ambiente y la conducta como variables necesarias para la comprensión y predicción de la conducta social adecuada. La cual se entiende como el resultado final de las conductas de procesamiento flexibles, con la selección de estímulos interpersonales relevantes,

1 8 0 3

que permitan generar y evaluar las opciones de respuesta y de *toma de decisiones*; para la transformación de la información.

Las HS desde el Enfoque Interactivo.

Para comenzar, pensemos en el ser humano como un individuo social. El cual nace con ciertas predisposiciones biológicas que le permitirán comunicar ciertas necesidades básicas como el hambre, o más complejas como el afecto que hace referencia a las demandas psicológicas de protección en las personas (López y fuentes, 1994). Durante este desarrollo de la competencia interpersonal, el sujeto estará inmerso en la interacción con el ambiente, el cual se convierte en elemento determinante en estas primeras etapas de la vida. Representando el primer grupo de socialización y de moldeamiento de las conductas sociales del individuo. A partir de dichas interacciones iniciales, el individuo logrará formar un repertorio social base para sus futuras interacciones (Monjas, 2000). En algunas ocasiones los padres no pueden aportar de forma positiva a la construcción de la HS en sus hijos. Echebúrua (1993), lo significa con la capacidad de exposición de los padres a conductas y situaciones sociales, por tanto, si el padre es inhibido socialmente, es decir, no se expone con regularidad a situaciones variadas, su hijo tampoco tendrá acceso a ese tipo de interacciones.

Continuando con el proceso de desarrollo de las HS, en los años siguientes entran en juego otros actores significativos como: congéneres (familiares o no), compañeros, profesores, etc. (Monjas y González, 1995). Ampliando el mundo relacional del niño y a su vez el repertorio de interacciones a las que tiene acceso, así como de las situaciones problemas a las que se tendrá que enfrentar. En este punto y con ayuda de la base de herramientas sociales creada en los años anteriores, el niño logrará desenvolverse con soltura, es decir, como ser socialmente óptimo. De

1 8 0 3

ser insuficientes el repertorio relacional y las habilidades de aprendizaje del niño, se pueden presentar los problemas sociales y las limitaciones en su desarrollo socio afectivo.

Fundamentos Teóricos de Autoconcepto.

Como la mayoría de constructos teóricos, el Autoconcepto, al igual que el concepto de Habilidades Sociales, se ha visto sumergido en variadas disputas teóricas y metodológicas, que han llegado a afectar en ciertos aspectos los direccionamientos investigativos referentes al tema. Uno de estos aspectos es la confusión y ambigüedad que gira entorno a la gran cantidad de términos empleados para designar dicho concepto, entre ellos: *Autoconcepto*, *Autoestima*, *Autoimagen*, *Autopercepción*, *Conciencia de sí*, entre otros. El uso de estos términos ha estado sujeto a los enfoques teóricos y las metodologías utilizadas por cada autor.

En los últimos años se ha trabajado en pro de la diferenciación terminológica para evitar la saturación y uso indiscriminado de términos en las investigaciones (Camacho, 2013). Los términos Autoconcepto y Autoestima, son los que de manera más consistente, han sido empleados de forma similar por varios autores (Shavelson, Rosenberg, Wells y Marwell, Fleming y Courtney, citados en González y Tourón, 1992) para referirse al conjunto de rasgos, imágenes y sentimientos que la persona reconoce como parte integrante de sí mismos. Desde una postura contraria, otros investigadores han tratado de establecer una diferencia entre ambos términos, limitando el Autoconcepto a los aspectos descriptivos o cognoscitivos del Sí mismo y la Autoestima para designar los aspectos evaluativos y afectivos (Epstein, 1981 citado en Anzaldúa, 2008).

Contemplemos entonces algunas definiciones que permitirán esclarecer las diferencias entre Autoestima y Autoconcepto; y así mismo observar el direccionamiento actual de las posturas teóricas sobre el segundo.

Entre las definiciones más destacadas de la Autoestima, se encuentran las consideraciones teóricas de diferentes autores. Rosenberg (1965, 1979; citado en Ramos, 2008) la considera como el conjunto de *sentimientos de respeto y valía personal* hacia uno mismo. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) indican que la autoestima son las *percepciones* que un individuo tiene sobre sí mismo, las cuales se forman mediante la *interpretación y juicios* que éste hace de su experiencia personal y ambiente. Definición similar aportan Burns (1990, citado en Ramírez y Herrera, s.f) y Wells y Marwell (1976, citado en Ramos, 2008), considerándola como la descripción, cargada de *connotaciones afectivas y evaluativas*, que hace la propia persona de sí misma. Pope y McHale (1988, citado en García, 1988) la definen como una combinación entre la *información objetiva* que el individuo posee de él mismo y *el juicio personal*, emocional y subjetivo que hace de dicha información. Por su parte, Ayala y Gálvez (2001, citado en Ramos, 2008) discrepan en cierto sentido con lo anterior, pues dan mayor importancia a la percepción subjetiva de la persona acerca de cómo la ven los demás.

Hasta el momento con las consideraciones conceptuales planteadas sobre la autoestima se puede observar el direccionamiento antes planteado de la delimitación de la autoestima a los rangos de evaluación y afectividad del sí mismo. Solo la definición proporcionada por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) no proporciona una posición clara frente a los límites de ambos conceptos; recordemos que antes se había mencionado la inclinación de los autores por el uso indiferenciado en la terminología.

Ahora se relacionaran algunas definiciones sobre el Autoconcepto proporcionada por diversos autores. Rogers (1951, citado en Ramos, 2008) considera el Autoconcepto como un *conjunto organizado de percepciones* del sí mismo, el cual es admisible en la conciencia. Por su parte, González y Tourón (1992, citado en Ramírez y Herrera, s.f.) se refieren a él como un

conjunto organizado de actitudes que el individuo tiene hacia su propia persona. Además, indican que éste contiene información sobre lo que creemos ser y pretendemos llegar a ser, así como lo que deseamos manifestar a los que nos rodean. Royce y Powell (1983, citado en Ramos, 2008) y Harter (1990, citado en Ramos, 2008) coinciden interpretando el Autoconcepto como la imagen o conjunto de percepciones que la persona tiene de sí misma. Burns (1990, citado en Ramírez y Herrera, s.f.) Quien aporta una definición similar, pues lo considera como la *conceptualización* que el individuo hace de su propia persona. Purkey (1970; citado en González-Pianda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997) entiende el Autoconcepto como un conjunto complejo y dinámico de creencias que una persona tiene sobre sí misma y considera verdaderas, teniendo cada juicio un valor correspondiente y concreto.

Si bien cada definición hace énfasis en un determinado elemento, como es el caso de la percepción, las interpretaciones, las actitudes y conceptualizaciones. Entre todas estas definiciones se logra discriminar un enfoque investigativo general, uno multidimensional, que permite abarcar el Autoconcepto desde una perspectiva integral, es decir, que se relaciona con otros procesos del desarrollo emocional, social y personal del sujeto. Este enfoque será desarrollado afondo en el apartado siguiente.

Hasta aquí se ha buscado acercarse de forma general a una de las principales problemáticas conceptuales que acarrea el tema del Autoconcepto. Y así mismo el progreso metodológico que ha generado con los años la evaluación y confrontación constante de las ideas y postulados. Pues si bien se han dificultado algunos caminos para el avance de su estudio las bases se han solidificado con el pasar del tiempo.

Modelo de Estudio Actual del Autoconcepto.

Si bien la diversidad de postulados sobre la concepción del Autoconcepto aún es tema de conversación y análisis, se han establecido puntos clave sobre su desarrollo y su valiosa incidencia en otros procesos del desarrollo evolutivo del sujeto. Andalzúa (2008) resalta dos puntos de encuentro clave dentro de las diferentes teorías psicológicas acerca del Autoconcepto. El primero es el importante papel que cumple en la construcción propia del individuo; y el segundo en la necesaria exposición y relación del sujeto con el ambiente y las experiencias positivas y negativas que internaliza en sus dimensiones: física, afectiva, intelectual y social, para formarlo.

Además, para comprender las orientaciones actuales sobre el Autoconcepto, es necesario avistarlo desde un constructo multirreferencial, es decir, un proceso complejo e integral que involucra aspectos claves en la formación de la personalidad. Que demanda el estudio del Autoconcepto desde un enfoque holístico y variado; uno capaz de generar varios puntos de vista y análisis, así mismo uno que contemple su base dentro de los procesos cognitivos y su influencia en el proceso de desarrollo evolutivo de diferentes capacidades en los individuos.

Albert Bandura, Hazel Markus, Seymour Epstein, René L'Ecuyer, William Damon, Hart Daniels, entre otros, basan sus aportes teóricos desde las posturas Cognitivas de la psicología. Haciéndolo meritorio por los aportes que dichos postulados teóricos aportan al estudio del Autoconcepto. Considerando la tendencia más generalizada de integrar en el Autoconcepto elementos cognitivo-afectivos, por sus aportaciones sobre la construcción del Autoconcepto en los primeros años de vida. Periodo de gran importancia en el desenvolvimiento social y emocional del niño, y en el desarrollo de destrezas cognitivas, académicas y socio-emocionales tanto presentes como futuras (Machargo, 1989).

Para los autores que se expondrán a continuación, el componente cognitivo, afectivo y evaluativo y el componente conativo o conductual son pieza clave dentro de la concepción del Autoconcepto. Uno de los teóricos más interesados por los sentimientos de Autoeficacia y su influencia en la motivación y la conducta, es Bandura (1977, 1986, 1991). Este autor postula que la tendencia de la personalidad está encaminada hacia la autorregulación, gracias a la continua evaluación que la persona realiza de sus experiencias y capacidades. Además, considera que una valoración de autoeficacia positiva se logra a través de alcanzar lo propuesto, de tener control sobre el medio (Eficacia personal). Por el contrario, el sentido de ineficacia se presenta al experimentar tres tipos de situaciones: Identificación, comparación con criterios de evaluación excesivamente superior, la pérdida de habilidades y logros previos que se poseían sin que se modifiquen los criterios de autopercepción.

Markus y Kunda (1986), enfatiza en el fundamento operativo del Autoconcepto, en el cual señalan que la accesibilidad y la configuración de este con base en el contexto social y el estado motivacional-afectivo en que se halla el sujeto, puede afectar los cambios temporales en la autoestima, las emociones, el pensamiento y la acción; y los *possible selves* (posibles sí mismos), que funcionan como un incentivo para la conducta futura y un contexto para evaluar e interpretar la percepción de sí mismo en el presente (Loperena Anzaldúa, 2008). Harter (1998) también considera que el contenido valorativo emocional (que gesta el Autoconcepto) más que afectar, actúa como mediador del estado afectivo general de la persona y de su orientación motivacional. Desde allí y planteando la relación con otros aspectos del desarrollo se sustenta la influencia del Autoconcepto en evaluaciones comportamentales como el rendimiento académico y el éxito laboral de los individuos.

El Autoconcepto en la Perspectiva de Piers y Harris.

La definición y los postulados que se desarrollarán en esta investigación harán relación con las ideas planteadas por los autores de la escala de Autoconcepto de Piers y Harris. Dichos autores se fundamentan principalmente en las perspectivas fenomenológica Rogeriana sobre el Autoconcepto. La definición de Rogers (1951), de Autoconcepto hace referencia a “una configuración organizada de percepciones del sí mismo que puede ser concienciada”. Plantea además que la experiencia de sí mismo engloba todos los hechos y acontecimientos del campo fenomenológico que el individuo reconoce en relación al yo, y constituye la materia en que se forma la estructura experiencial llamada *imagen* que a su vez cumple el papel de generador y organizador de las experiencias y valoraciones.

Desde allí, Piers y Harris (1984) realizan su propia definición del Autoconcepto, como un set relativamente estable de actitudes descriptivas y valorativas hacia el sí mismo. Los cuales dan origen a Autovaloraciones (Cogniciones) y sentimientos (afectos) que tienen efectos motivacionales en la conducta. Plantean además, el desarrollo de una visión sobre sí mismo relativamente consistente, que se desarrolla y estabiliza desde la etapa de mayor exposición con el entorno, la niñez. Y la posibilidad de evaluar elementos del Autoconcepto relacionando otros aspectos de la personalidad.

En otro apartado sobre la prueba Piers (1984), desarrolla seis planteamientos teóricos evaluativos sobre el Autoconcepto. El primero contempla las limitaciones que acarrea la naturaleza fenomenológica del Autoconcepto en cuanto a su evaluación directa. Para lo que plantea la Escala evaluativa desde el método de autorreporte, que permite mantener una definición consistente, dado que es una experiencia directa de la *experiencia individual* del niño (Guillen Camacho, 2009).

El segundo, basado en la consideración global de Autoconcepto, determina la importancia de evaluar los aspectos globales y específicos que componen la autoimagen del niño, considerando áreas específicas de funcionamiento como, el *Self* físico, *Self* moral y ético, *Self* académico.

Como tercer punto plantea, que si bien el Autoconcepto está determinado por la experiencia del sujeto no es algo que este en continuo cambio y su estructura será relativamente estable con el pasar de los años. Si bien se pueden llevar a cabo intervenciones correctivas para su mejoramiento, el autor expone que se debe tener en cuenta que para ciertas áreas del Autoconcepto hay etapas críticas de maduración y cambio (Erickson, 1950, citado en Piers, 1984).

Su cuarta consideración resalta los componentes descriptivos y evaluativos del Autoconcepto que el niño ha acumulado sobre sí mismo y otros que han sido internalizados como los valores, las normas, entre otros. También se cuentan con componentes intraindividuales, es decir relacionados a estándares internos del sujeto y por último están los referidos a la evaluación comparativa entre pares.

Como quinto sustenta los cambios en la autopercepciones del niño conforme avanza su proceso de maduración neuronal, la edad y las experiencias sociales, que generalmente se dan dentro del marco escolar.

Culmina con el sexto donde ubica al Autoconcepto como organizador y motivador de la experiencia, manteniendo la imagen de quien es el sujeto y cómo reacciona en diferentes situaciones, permitiendo disminuir el sentimiento de ambigüedad antes situaciones nuevas, estructurándola con metas y objetivos (Piers y Harris, 1984). (Ver tabla 3 *Resumen de las Posturas de Piers y Harris sobre el Autoconcepto*).

Tabla 3.

Resumen de las Posturas de Piers y Harris sobre el Autoconcepto.

<i>Planteamiento</i>	
<i>Fenomenológico</i>	La naturaleza del Autoconcepto no permite que sea observable y tampoco que su evaluación sea directa. Es a partir de inferencias, es decir, a través de otros aspectos de la conducta humana donde se logra observar características sobre dicho aspecto.
<i>Globalidad</i>	Considera el Autoconcepto desde un todo, donde se tienen en cuenta las habilidades generales y específicas del individuo, juntos con la autoimagen física.
<i>Estabilidad Dinámica y focalización de la experiencia</i>	El Autoconcepto es un proceso que se desarrolla conforme las experiencias del sujeto, que madura conforme el individuo se desarrolla por eso a pesar de ser dinámico se le considera un proceso relativamente estable. El Autoconcepto es Experimentado de forma diferente en las diferentes etapas de la vida.
<i>Autoevaluativo</i>	El Autoconcepto cuenta con componentes descriptivos y evaluativos que permiten el desarrollo de juicios sobre sí mismo y la internalización de la norma. De evaluación interindividual, que permite la relacionar los estándares internos versus los estándares de sus pares.
<i>Organizador y Motivador</i>	Previene el desarrollo de ambigüedades del sí mismo sobre las nuevas experiencias y estimula al individuo a participar en nuevas situaciones sociales.

Extraído de Piers y Harris (1969)

El Autoconcepto en el Desarrollo del Individuo.

En el proceso de desarrollo del Autoconcepto son dos factores cruciales los que se deben tener en cuenta. En primer lugar, la competencia que el niño percibe en aquellas áreas que

considera importantes y en segundo, la experiencia de apoyo social y emocional que le permite retroalimentar sus experiencias. Harter (1999) los denomina como construcciones cognitivas y sociales. Observando Estas dos dimensiones en el constructo cognitivo, se logra una descripción evolutiva normativa, en función de las distintas etapas del desarrollo y los elementos similares observados en ellas.

Por otra parte, al analizarlo desde la perspectiva de la construcción social, estaremos centrándonos en la relación de los niños con las personas significativas de su entorno próximo, resaltando así las diferencias individuales en el Autoconcepto y la Autoestima. Ambas permiten contemplar el proceso de formación desde un todo funcional para el sujeto (Muñoz, 2011).

Para continuar con la descripción del proceso de formación del Autoconcepto, se debe tener en cuenta que si bien se plantea una distinción entre los términos de Autoconcepto y Autoestima, ambos procesos se ven vinculados entre sí, y es por eso que el lector se encontrará en repetidas ocasiones ambos términos en la descripción del proceso del Autoconcepto.

Tomando en cuenta el soporte genético en los procesos del desarrollo general de los individuos y su incidencia en procesos comunicativos, de sociabilidad y en la formación del *sí mismo*, los primeros ciclos de vida del sujeto se convierten en etapas de gran importancia y atención. Dentro de esta contextualización, la familia como centro de cuidado y socialización cumple el papel más importante dentro de los centros de regulación social y fisiológica de los sujetos, fomentando principalmente el desarrollo del apego seguro (Monjas, 2000). El cual favorece una sana Autoestima y por ende un Autoconcepto resiliente, es decir uno capaz de soportar las críticas sin que eso conlleve modificarlas (Polaino, 2003, citado en Guillen Camacho, 2013).

Así cada una de las experiencias relacionales que adquiere el individuo desde su grupo de socialización primario, permite convertir dichos acontecimientos en información sobre sus capacidades y competencias (Muñoz, 2011), retroalimentando al individuo y fomentando el establecimiento de autovaloraciones, que pueden resultar en el fundamento de creencia positivas o negativas sobre sí mismo.

Si bien las primeras experiencias con los padres y la familia son importantes y dan pie al inicio de la formación del *sí mismo* en el niño; es la escuela y la relación con sus pares (compañeros) y otros adultos (profesores) es donde recibe la influencia más importante en el desarrollo de su Autoestima y su Autoconcepto, pues en dicho contexto, el niño realiza una continua comparación consigo mismo y con sus iguales.

Así y conforme el niño avanza en sus años escolares, en promedio entre el primer y segundo grado es cuando empieza a desarrollar su autonomía personal, saliendo del estricto control familiar mediante actividades extraescolares y lúdicas (Ramos, 2008). A esta etapa de ingreso escolar L'Ecuyer (1985, citado en Muñoz, 2011) la denomina como la *expansión del sí mismo*. En la cual se genera un torrente de nuevas experiencias que permiten generar nuevas autopercepciones e imágenes del sí mismo las cuales incrementan el sentido de la identidad y repercuten en la autoestima de los sujetos.

L'Ecuyer (1985), desarrolla además que el periodo de la adolescencia al cual nombra como la etapa de *diferenciación del sí mismo* será la etapa de cambios perceptuales que hasta ahora ha formado el individuo sobre su imagen corporal, las capacidades, las cualidades y defectos, etc. Experimentando variedad de cambios sobre dichas perspectivas hasta etapas superiores donde surgirán nuevas dimensiones y categorías del sí mismo, esto dependerá directamente del proceso de maduración cerebral de cada sujeto.

Gracias a la explicación del autor, se puede dimensionar que entre los primeros años de escolaridad y en promedio hasta la edad de 20 años se presentan las etapas de desarrollo y fortalecimiento más importantes del Autoconcepto, así mismo estas etapas representan los epicentros de cambio o intervención críticos para profesionales o especialistas en el tema.

Dificultades en HS y Autoconcepto.

Las limitaciones sociales y personales se pueden presentar en cualquier momento de la vida de una persona. Sin embargo, las etapas que con mayor frecuencia se ven afectadas en el desarrollo social, se sitúan en la infancia y la adolescencia. Estos lapsos de tiempo son más susceptibles a presentar este tipo de inconvenientes por la inmadurez en la formación de los constructos y procesos cognitivos o en la formación de bases sociales deficitarias que recibieron en sus nichos sociales primarios.

Las dificultades que puedan generarse durante este proceso de desarrollo o adquisición pueden resultar en limitantes importantes para el desarrollo integral de los individuos en los diferentes aspectos de su vida. Por ejemplo, un niño que con un Autoconcepto desfavorable difícilmente establecerá vínculos afectivos con sus congéneres. También se podría observar en ellos una carencia hacia la formulación y divulgación de opiniones propias, elementos claves en todos los aspectos de la vida social e interpersonal del hombre Pérez y Garaigordobil, 2004).

Moreno (1998) plantea que el déficit que se pueda formar en HS junto con los niveles bajos de Autoconcepto puede resultar en un “*subdesarrollo afectivo*”, que hace énfasis a la escases de *Conocimiento Emocional* que posee un individuo y/o sociedad; dando pie a situaciones de violencia y falta de solidaridad, suicidios, entre otros. También se plantean ejemplos con altos grados de violencia y segregación social a temprana edad. Estudios muestran una alta vinculación entre las deficiencias sociales, los recursos económicos y el bajo acceso a la

educación con fuertes problemáticas de violencia, consumo de drogas y prostitución (Lacunza y Contini, 2009; Fragozo, Rueda, Benítez, 2012).

Algunos autores conceptualizan las dificultades relacionales en dos ejes (Monjas, 2000):

1) hacia los *excesos sociales* versus *déficits sociales*: los sujetos que se relacionan muy poco, con relaciones insuficientes o por patrones caracterizados por la carencia, escape o evitación del contacto social.

2) Los *problemas de adquisición* versus problemas de ejecución, donde los sujetos mantienen relaciones con sus iguales de forma inadecuada, caracterizada por comportamientos violentos, de intromisión o avasallamiento, como el Bullying o Matoneo actos muy comunes en los contextos educativos.

Para lograr generar una explicación del porque se generan esta dificultades relacionales, Gresham, (1988, citado en Guarinos y Montiel, 2011) propone dos modelos explicativos sobre la inhabilidad social. *El Modelo de déficit de habilidad o de déficit en el repertorio conductual*: según el cual los problemas de competencia social se explican porque el sujeto no cuenta en su repertorio con las conductas y habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal; el sujeto no sabe, porque nunca lo ha aprendido. Y puede deberse a una inadecuada historia de reforzamiento o carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje. *El Modelo de interferencia o de ejecución*: según el cual el sujeto tiene o puede tener en su repertorio determinadas habilidades, pero no las pone en juego porque existen factores emocionales, cognitivos y/o motores como comportamiento agresivo, atribuciones inexactas, creencias irracionales, expectativas negativas, entre otras, que interfieren en su ejecución.

Diferencias Comportamentales y Cognitivas en los Individuos.

Tal como se ha tratado de señalar, el déficit de las habilidades sociales y del Autoconcepto está asociado a numerosas circunstancias emocionales y desadaptativas. Hay numerosos estudios que demuestran la asociación entre déficit en HS, Autoconcepto y otros problemas como, por ejemplo, fracaso escolar (Núñez et al. 1998; Peralta y Sánchez, 2008, etc.) agresión o *Bullying* (UNICEF, FLACSO, 2011) y un sin número de psicopatologías de la personalidad (Gutiérrez y Esposito, 1989; Contini y Betina, 2011; entre otros). Algunos autores han logrado determinar diferencias cognitivas y conductuales entre los sujetos con alta y baja HS y en el Autoconcepto. Caballo (2005), expone algunos de estos elementos diferenciadores. Entre los que destaca el nivel de expresividad, la habilidad de direccionar o dirigir las conversaciones, y la diversidad en las relaciones sociales que establece durante la vida, etc. (ver tabla 4, *Diferencias comportamentales entre sujetos habilidosos y no habilidosos socialmente*). Caballo (2005), también expone las diferencias cognitivas entre las que destacan el nivel de expectativa sobre la conducta, el de perspectiva sobre los hechos, mayor o menor retroalimentación interna, etc. (Ver tabla 5 *Diferencias cognitivas entre sujetos habilidosos y no habilidosos socialmente*).

Tabla 4.

Diferencias comportamentales entre sujetos habilidosos y no habilidosos socialmente.

Alta HS	Baja HS
Mayor contenido asertivo, expresión corporal y facial, más sonrisas, más contacto ocular, menos perturbaciones del habla, más peticiones de nuevas conductas, mayor formulación de preguntas, mayor	Mayor contenido de anuencia, menor contacto visual, más índices de ansiedad, poca variación en la expresión facial y corporal, silencios más amplios, poca

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

número de interacciones sociales, mayor conversación, pocas sonrisas, menor volumen y grados en el tono de voz y contacto interpersonal a lo largo de la vida. mayor número de amigos.

Datos extraídos de Caballo (2005; p. 102).

Tabla 5.

Diferencias cognitivas entre sujetos habilidosos y no habilidosos socialmente.

Alta HS	Baja HS
Expectativa más precisa sobre la conducta de otra persona, de consecuencias más positivas, más autoverbalizaciones positivas, mayor visibilidad de perspectivas sobre la situación, mayor conocimiento asertivo y confianza sobre los patrones internos para la resolución de problemas.	Más autoverbalizaciones negativas, más ideas irracionales, poca confianza en sí mismo, evaluación de las situaciones poco razonables como más legítimas, mayor conciencia de sí mismo, mayor retroalimentación de las situaciones negativas, patrones de actuación excesivos, patológicos de atribución a los éxitos y fracasos sociales, mala decodificación de los mensajes no verbales.

Datos extraídos de Caballo (2005; p. 104).

Estas diferencias no son catalogadas de presencia obligatoria en los casos con déficit en HS, pero su incidencia si se presenta acompañada de dichos limitantes en las habilidades relacionales.

También como lo hemos mencionado pueden ocasionar o hacer parte de psicopatologías como trastornos de la personalidad, en la esquizofrenia, entre otros.

El Desarrollo de Políticas Públicas Colombianas para la Educación Integra.

Desde el planteamiento de políticas como la “*Ley de Infancia y Adolescencia*” que promulgan el desarrollo integral y la cobertura de las necesidades de los niños, niñas y adolescentes (ley 1098, Ministerio de educación, Colombia, 2006). Colombia ha generado en los últimos años cambios importantes en materia de cobertura educativa. Como los programas “Educación para Todos” y “Antioquia la más Educada”, entre otros. A pesar de estos adelantos estos programas aun dejan entrever las deficiencias en materia de Educación Emocional de los programas educativos que se desarrollan e imparten para las escuelas y colegios públicos de todo el país. Componentes educativos que deberían estar dentro de los pensum académicos de todas las escuelas alrededor del mundo.

Monjas y González’ (1995) exponen que la preocupación de la escuela por el éxito académico hace que se olvide o relegue la enseñanza sistemática de comportamiento de bienestar interpersonal y personal de los individuos. Sin embargo, y gracias al aporte de importantes investigaciones, hoy se puede aseverar que el estudio de las HS y la formación del Autoconcepto deben ser por medio de una intervención directa, deliberada y sistemática, para que se pueda desarrollar en el individuo una competencia social y personal eficaz.

Luego de haber observado las dificultades y limitaciones sociales a las que se enfrentan individuos de todas las edades, autores como Diekstra (2010) y Monjas (2000) proponen una reestructuración del pensum académico de las escuelas. Esto con el fin de cubrir las demandas educativas y contrarrestar las problemáticas sociales y personales desde la infancia. A propósito de este tema, Monjas (2000) señala: “*Es necesario por tanto que se incluya la Educación*

socioemocional o la inteligencia emocional de modo sistemático en los currículos habituales” para garantizar a los niños y jóvenes un desarrollo y formación integral. Donde se le permita el conocimiento del mundo natural de las ciencias y de sí mismos, para la estructuración de una sociedad más preparada para convivir como tal.

Programas Educativos y Proyectos en Colombia.

Colombia es un país que ha padecido el conflicto armado, el narcotráfico, la segregación política y social, entre otros acontecimientos socialmente negativos, los cuales han afectado el sano desarrollo de las diferentes sociedades Colombianas. Con el pasar de los años y las dificultades para el desarrollo de planes de aceptación y “contraataque” de estas problemáticas, los comportamientos sociales no eficaces fueron posicionándose cada vez más como reguladores del comportamiento social de los individuos en desarrollo, es decir, que el déficit interpersonal entre los sujetos marca el camino de formación y adquisición, de su desarrollo social y personal de las generaciones que estuvieron, están y vienen en formación.

Así se han aumentado problemáticas como el vandalismo, la agresión y los actos de discriminación o segregación racial, sexual y económica en niños y adolescentes. Que tanto han marcado a las comunidades vulnerables del país. Por este tipo de situaciones problemas que se han generado durante las últimas seis décadas, tiempo de violencia constante que ha sufrido el país, se han modificado los programas y las perspectivas de abordaje a utilizar para la reestructuración de la educación y la formación integral de los niños y jóvenes del país.

Si bien en un esfuerzo por generar proyectos educativos el estado ha tratado de incursionar con proyectos de formación ciudadana, que nada tienen que ver con la raíz de la problemática (Khon, 1997), como la implementación de los valores del estado, y la enseñanza de los símbolos patrios, desde el Ministerio de Educación (2004) se han realizado algunas

alternativas para la educación social, pero cuando las expectativas fueron superadas por los contextos reales, la apertura de dichos programas de educación integral se vio limitada, dejando por fuera una gran cantidad de aspectos y circunstancias sociales.

Desde entonces, su política ha sido identificar, apoyar y divulgar programas e iniciativas que promuevan las competencias ciudadanas de manera innovadora. Un ejemplo clave de los programas que van tomando vuelo en nuestro país es el programa de “*Aulas en Paz*”, que es el resultado de un arduo trabajo investigativo donde Chaux y cols. (2012), han ido poco a poco determinando las necesidades y planteando los programas necesarios para la comunidad colombiana en materia de educación social y emocional.

Este programa busca convertirse en un modelo efectivo y riguroso de cómo desarrollar competencias ciudadanas para la convivencia en la escuela. Partiendo de la metodología planteada por Kohn (1990) que busca la educación y el aprendizaje desde la enseñanza de habilidades “*aprender haciendo*”. Con su ejecución, este tipo de programas marcarán un hito importante en la historia de la educación Colombiana. Marcará porque aún no se presenta un proyecto general y oficial desde el ministerio de educación Colombiano. Hasta el momento se ha observado los pequeños pero importantes cambios que ha dado nuestro país en materia de educación emocional y social comparado a otras naciones Europeas o Norteamericanas.

Metodología.

Participantes.

Participaron 46 estudiantes de los grados 4 y 5 de dos sedes de la Institución Arturo Velázquez Ortiz, de Santa fe de Antioquia. De este total 17 individuos pertenecían al género masculino y 29 al género femenino. El rango de edad de este alumnado oscilaba entre los 8 a 13 años de edad ($M= 10,24$). La muestra fue intencional. Como criterios de inclusión se señalaron:

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

1) estar matriculado en la institución en 4 o 5 grado. 2) Tener entre 8 y trece años. Como criterios de exclusión, se señalaron: 1) No estar matriculado en uno de estos grados. 2) Estar por fuera del rango de edad entre los 8 a trece años. Este criterio fue fundamental para la correcta aplicación de las pruebas.

Instrumentos.

La “Escala de Comportamiento Asertivo para Niños” (CABS) desarrollada por (Woods y cols., 1978; Michelson y cols., 1979) en su versión española. La escala tiene 27 ítems, cada uno de los cuales tiene 5 categorías de respuesta que varían a lo largo de un continuo de respuestas pasivas-asertivas-agresivas, de las cuales el niño elige la que representa su habitual forma de responder a esa situación. Las categorías de ítems consisten en situaciones y comportamientos tales como dar y recibir cumplidos, quejas, empatía, demandas y rechazos de iniciar, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos positivos y negativos. Permitiendo obtener información sobre tres tipos de conducta social en la interacción con los iguales: conducta agresiva, conducta pasiva y conducta asertiva. Un ejemplo de los ítems evaluados son: - *Otro niño te dice: Creo que eres una persona muy simpática. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Decir: No, no soy tan simpático. b) No decir nada y sonrojarme. c) Decir: Gracias. d) Decir: Gracias, es cierto que soy muy simpático. e) Decir: Sí, creo que soy el mejor.* - *Otro niño ha sido muy amable contigo. ¿Qué harías o dirías generalmente? a) Ignorarlo y no decirle nada a ese niño. b) Comportarme como si ese niño no hubiera sido tan amable y decirle: Sí, gracias. c) Decir: Has sido muy amable conmigo. Gracias. d) Decir: Me has tratado bien, pero me merezco mucho más. e) Decir: No me has tratado todo lo bien que deberías.* Para ampliar información Ver Anexos 1.

1 8 0 3

Test de Evaluación de Autoconcepto para niños de E. Piers y J. Harris, en su versión actualizada para Chile (E. Gorostegui y A. Dörr, 2004). Consta de 70 ítems globales y 6 subescalas, que corresponden a dimensiones específicas del Autoconcepto entre ellas: conducta, estatus intelectual, apariencia y atributos, ansiedad, popularidad, e ítems no agrupados. Cada ítem se puntúa en dirección negativa o positiva. Un alto puntaje en la escala sugiere una autoevaluación positiva, mientras un puntaje bajo sugiere una autoevaluación negativa. Algunos de los ítems que componen las subescalas son: 10 Me porto bien en el colegio; 17 Puedo hacer bien mis tareas; 49 Casi siempre ando con flojera; 60 le gusto a las demás personas; 30 Casi siempre estoy preocupado. Para ampliar la información sobre la prueba de Autoconcepto (ver Anexo 2).

Procedimiento.

Después de que se reunió la muestra necesaria se dio paso al proceso de medición de las dos principales variables Habilidades sociales y Autoconcepto con la aplicación de la Escala CABS y PH de Autoconcepto. La aplicación del CABS se llevó a cabo en el mes de octubre del año 2015, la primera semana del mes en la Sede Laura Hoyos y la segunda semana del mes en la sede Martínez Pardo. Durante dicha aplicación solo se presentó una complicación referida a la reprogramación de las citas con las sedes educativas por compromisos escolares no previstos de los alumnos y maestros.

La aplicación de la escala PH de Autoconcepto se efectuó la segunda y tercera semana de noviembre. Para la aplicación de dicha prueba se presentaron dificultades por la falta de disponibilidad de algunos estudiantes, maestros y/o directivos por ser época exámenes de final de período y refuerzos de estudiantes que debían materias pasadas. Ante estas situaciones se

hicieron dos encuentros en la sede Martínez Pardo y otros dos en la Laura Hoyos con el objetivo de lograr tomar las muestras y no afectar las actividades académicas de los estudiantes.

Después de las evaluaciones se concertó una reunión final con los coordinadores de cada una de las sedes para dar un informe preliminar sobre la experiencia y los logros hasta hora gestados con las mediciones y evaluaciones del rendimiento de los escolares. De estas dos reuniones se efectuó solo una con el coordinador de la sede Laura Hoyos, la reunión con el coordinador de la Martínez pardo no se realizó por la poca disponibilidad de tiempo por ser la última etapa del calendario escolar.

Consideraciones Éticas.

Para el presente estudio se tuvo en cuenta los parámetros legales que reglamentan las funciones del investigador Colombiano, entre ellas: “Se señala que la investigación debe ser promovida como un proceso permanente vinculado con la identidad nacional y que el Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades públicas y privadas, y ofrecerá las condiciones para su desarrollo (Art 69, de la constitución política). La investigación para la salud en Colombia, según la Resolución 008430, comprende el desarrollo de acciones que contribuyan al conocimiento de los procesos biológicos y psicológicos en los seres humanos; al conocimiento de los vínculos entre las causas de enfermedad, la práctica médica y la estructura social; a la prevención y control de los problemas de salud; al conocimiento y evaluación de los efectos nocivos del ambiente en la salud; al estudio de las técnicas y métodos que se recomienden o empleen para la prestación de servicios de salud, entre otros (Resolución 008430 del Ministerio de Salud, octubre 4 de 1993).

Continuando con los postulados de bioética internacionales se expone el conocimiento y acoplamiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos Proclamada por la

Asamblea General de la Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Así como las restricciones hacia el trato de los niños y niñas. Información estipulada en las leyes de infancia y adolescencia (1098 del 2006), y en la ley de educación integral (115 de 1994) del ministerio de educación y protección social del estado Colombiano. Para el correcto y adecuado uso del conocimiento científico sobre la población.

Análisis de datos.

Para el análisis de estadístico se utilizó el programa SPSS, versión 21. En primer lugar se realizó un análisis descriptivo buscando caracterizar a las menores que participaron del estudio. Se procedió a estudiar si las puntuaciones cumplían los supuestos de normalidad. Los resultados del test de normalidad de Shapiro – Wilk para las puntuaciones de las diferentes variables indicaron que todas seguían una distribución no paramétrica (inferior a 0,05). A continuación, y en línea con los objetivos planteados, se procedió a evaluar el repertorio de Habilidades Sociales en los niños de los grados estudiados. A su vez, se describió el nivel de Autoconcepto en los escolares evaluados en cada grupo académico. Finalmente, se empleó la prueba estadística de Spearman para examinar posibles correlaciones entre las variables estudiadas.

Resultados.

Caracterización de la muestra.

A continuación se especifica información relevante de la tabla 1 *Datos sociodemográficos de los participantes*, así como las categorías validas (ej. Sexo, hombre-mujer, etc.), la frecuencia (f) y el porcentaje para cada una de ellas.

De acuerdo a la información proporcionada se observa que de los 46 escolares de la Institución Educativa Arturo Velásquez Ortiz el 60,9% pertenecían a la sede Laura Hoyos de

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

Martínez, con una *f*: de 28 de 46 participantes y el 39,1% a la sede José María Martínez Pardo con *f*: de 18 escolares restantes.

Los grados cursados por los participantes fueron: Cuartos con un 47,8% (*f*: de 22 escolares) y Quintos con un 52,2 % de la muestra indicando una (*f*: de 24).

En el caso de la variable sexo la frecuencia marco un alto porcentaje en las Mujeres con un 63,0% (*f*: de 29) y el 37,0% (*f*: de 19) en los participantes Hombres.

Las edades comprendidas en dicha muestra oscilaban entre los 8 a los 13 años de edad. Las edades de mayor frecuencia se ubicaron en los nueve años con el 21,7% (*f*: de 10), diez años con 39,1% (*f*: de 18), y Once años con un 26,1% (*f*: de 12) de la muestra total. Por otro lado los rangos de edad con menor porcentaje se ubicaron en los 8 y 13 años, ambos con un 2,2% y una *f*: de 1.

Respecto al nivel socioeconómico, el 54,3% de los participantes (*f*: de 25) en el nivel 1 y con un 43,5% (*f*: de 20) para el nivel dos, el nivel tres conto con un 2,2% lo que refiere que solo uno (*f*: de 1) de los participantes pertenecía dicho nivel. Ver tabla 6.

Tabla 6

Datos sociodemográficos de los participantes

Variable		Frecuencia	Porcentaje
Sede Educativa	Laura Hoyos	28	60,9%
	Martínez	18	39,1%
	Pardo		
Grado	Cuarto °	22	47,8%
	Quinto °	24	52,2%
Sexo	Mujer	29	63,0%
	Hombre	19	37,0%

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

Edad	8	1	2,2%
	9	10	21,7%
	10	18	39,1%
	11	12	26,1%
	12	4	8,7%
	13	1	2,2%
Nivel socioeconómico	Nivel 1	25	54,3%
	Nivel 2	20	43,5%
	Nivel 3	1	2,2%

Repertorio de Habilidades Sociales.

Para la descripción de los datos sobre el Repertorio de Habilidades Sociales, se seleccionaron los ítems cuyo resultado mostraban una marcada tendencia por una respuesta en particular (Comportamiento asertivo, pasivo, pasivo alto, agresivo y agresivo alto).

Para la presentación de dichos datos se cuenta con una tabla de resumen (Tabla 8 *Datos Escala CABS Habilidades sociales*), donde se ubican los datos según: la respuesta (Comportamiento asertivo, pasivo, agresivo y agresivo alto), el grado, y el total de respuesta dentro del grado y porcentaje final. A continuación se presentan los principales resultados y la tabla que los resume.

Cada ítem ha sido desarrollado con el objetivo de evaluar la conducta de respuesta ante una situación de posible confrontación donde se le pide al sujeto que seleccione una respuesta según la experiencia que pueda tener de dicha situación.

Para el caso del ítem número 3 “Estas haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Otro niño te dice: no me gusta” las opciones de respuesta más relevantes son: La de Comportamiento Asertivo con la opción “Decir: yo creo que está muy bien” marcando un 43,5% de los alumnos encuestados 10 alumnos de Cuarto y 10 de Quinto correspondiendo al 45,5% y al

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

41,7% de los grupos, respectivamente. Le sigue Comportamiento Agresivo Alto con un 28,3% total de los encuestados con la opción: “Decir: Eres un tonto” en la división por grupos el porcentaje más alto se reflejó el grado Quinto con 9 de los 13 Escolares, lo que correspondería al 37,5% de dicho grupo. En la variable de Comportamiento Pasivo con la opción: “Tienes razón, aunque en realidad no lo creyeras” solo fue seleccionada por 9 escolares, 5 del grado cuarto (22,7%) y 4 (16,7%) del grado quinto, correspondiendo al 19,6 de los 46 encuestados. Por otro lado 8,7% de los escolares seleccionó la variable de comportamiento agresivo con la opción: “Creo que es fantástico. Además ¿tú qué sabes?”. La última opción: “No decir nada” que correspondía a comportamiento Pasivo alto no fue seleccionada por ninguno de los 46 escolares.

El ítem 5, expone un caso de reclamación frente a una situación de molestia o incumplimiento por parte de otro compañero con la consigna “Otro niño con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso. ¿Qué harías o dirías generalmente?” En este ítem la tendencia de respuesta se ve direccionada a las variables de Comportamiento Agresivo con la opción: “Decir: Es la última vez que te espero” y Agresivo Alto con la opción: “Decir: ¡Eres un fresco! ¡Llegas tarde!”. Los porcentajes globales fueron 47,8% y 23,9% respectivamente. La variable Comportamiento Asertivo en comparación al ítem anterior bajo hasta el tercer puesto con 15,2% lo que indica que solo 7 de 46 escolares eligieron la opción: “Decir: Me molesta que me hagas esperar de esta manera”. Por otro lado el comportamiento Pasivo fue elegido por 4 escolares es decir, 8,7% opción: “Decir: Me preguntaba cuándo llegarías”. La variable Comportamiento Pasivo alto opción: “No decir nada” obtuvo un porcentaje de 4,3% indicando una frecuencia de 2 escolares.

1 8 0 3

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

En el caso del ítem 12 la situación que se expone demanda un acto de retroalimentación frente a situaciones como la amabilidad y la cooperación. En este ítem no se presentó distribución entre las opciones de respuesta, ya que la totalidad de la muestra el 100% se ubicó en la variable de Comportamiento Asertivo con la opción “Decir: Has sido muy amable conmigo. Gracias”. De los 27 ítems solo en este se presentó dicho resultado.

El ítem 14 proporciona una situación en la que el niño debe defender sus propios intereses o derechos con: “Estás haciendo cola y otro niño se cuela delante de ti. ¿Qué harías o dirías generalmente? En este ejemplo se puede observar una mayor distribución entre las opciones de respuesta. En primer lugar se encuentra Comportamiento asertivo opción: “Decir: Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola”, donde el 45,7% de los encuestados concordaron con esta premisa, correspondiendo el 50,0% de los escolares del grado cuarto y el 41,7% de los escolares del grado quinto. En el segundo lugar se ubican Comportamiento Agresivo Alto opción: “Decir en voz alta: ¡Imbécil, vete de aquí!” y Comportamiento Pasivo opción: “No decir nada a ese niño” cada una con el 19,6% de los escolares. En el tercer lugar Comportamiento Agresivo registro el 15,2% de los participantes indicando que 7 de 46 escolares escogieron dicha opción. En este ítem al igual que en el ítem 3 “Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Otro niño te dice: No me gusta. ¿Qué harías o dirías generalmente?” los escolares no escogieron la variable Comportamiento Pasivo Alto.

El ítem 17 ubica la relación del evaluado con la de su deseo de prestar o no útiles escolares con: “Otro niño te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo. ¿Qué harías o dirías generalmente? La prevalencia en este ítem erradico en las variables de Comportamiento Agresivo opción: “Decir: No, cómprate uno” con el 34,8% y Comportamiento Agresivo Alto opción: “Decir: ¡Estás loco! Con el 33,3%. Estas variables contaron con una

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

cantidad proporcionada entre grados y participantes donde cuarto y quinto en Comportamiento Agresivo presentaron 8 participantes cada uno y en Comportamiento Agresivo Alto fue de 9 escolares para cuarto, es decir el 40,9% del grupo y 8 escolares para quinto representando el 33,3% de dicho grupo. La variable Comportamiento Pasivo solo fue seleccionada por el 4,3% de la muestra y en el caso del Comportamiento Pasivo alto la incidencia fue de 6,5% de los escolares encuestados.

El ítem 21 desarrolla una situación de torpeza que podría generar burlas sobre el escolar pretendiendo evaluar su respuesta ante la posible preocupación de los otros “Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: ¿Estás bien? ¿Qué harías o dirías generalmente?” La distribución de los resultados catalogó la respuesta Comportamiento agresivo opción: “Decir: Estoy bien. ¡Déjame solo!” con el 50,0% del puntaje global. Con relación al porcentaje por grupo para esta categoría de respuesta el 45,4% pertenecía a grado Cuarto y el 54,2% al grado Quinto. En nivel de porcentaje le siguió la variable Comportamiento Asertivo opción: “Decir: No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar” con el 43,5% del puntaje global y el porcentaje de participación por grados fue de 11 (50,0%) de los escolares del grado cuarto y 9 (37,5%) de los escolares del grado Quinto. Las variables de Comportamiento Pasivo y Comportamiento Pasivo Alto con porcentaje de 4,3% y 2,2% respectivamente, la opción Comportamiento Agresivo Alto no fue seleccionada por los participantes.

El último ítem seleccionado corresponde al número 26 el cual busca evaluar la autonomía del niño en el momento de generar una conversación o una interacción social con: “Ves a otro niño con quien te gustaría encontrarte. ¿Qué harías o dirías generalmente?” Los porcentajes más bajos están ubicados con puntuación nula en la variable Comportamiento Pasivo Alto opción: “Acercarme a ese niño y esperar a que me hablara”. Para la variable

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

Comportamiento Agresivo Alto opción: “Llamar a gritos a ese niño y pedirle que se acercase” el porcentaje global es de 13,0%, donde el porcentaje por grupos fue del 13,6% para el grado cuarto y el 12,5% para el grado quinto. En el caso de Comportamiento Agresivo opción: “Ir hacia ese niño y empezar a contarle las grandes cosas que has hecho” correspondió al 17,4% de los escolares con una participación del 22,7% del grupo cuarto y el 12,5% para el grado quinto. Para Comportamiento Pasivo correspondió el 26,1% de los escolares con 6 participantes de cada grupo correspondiendo el 27,3% del grado cuarto y 25,0 del grado quinto. La opción con mayor porcentaje fue Comportamiento Asertivo con el 43,5% de la puntuación global. Ver tabla 7

Datos Escala CABS Habilidades sociales.



1 8 0 3

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

Tabla 7

Datos Escala CABS Habilidades sociales

Ítem	3		Comp. Asertivo	Comp. Pasivo	Comp. pasivo alto	Comp. agresivo	Comp. agresivo alto	Total
Grado 4to	Recuento		10	5	0	3	4	22
	%		45,5%	22,7%	0,0%	13,6%	18,2%	100,0%
5to	Recuento		10	4	0	1	9	24
	%		41,7%	16,7%	0,0%	4,2%	37,5%	100,0%
Total	Recuento		20	9	0	4	13	46
	%		43,5%	19,6%	0,0%	8,7%	28,3%	100,0%
Ítem	5							Total
Grado 4to	Recuento		2	3	0	9	8	22
	%		9,1%	13,6%	,0%	40,9%	36,4%	100,0%
5to	Recuento		5	1	2	13	3	24
	%		20,8%	4,2%	8,3%	54,2%	12,5%	100,0%
Total	Recuento		7	4	2	22	11	46
	%		15,2%	8,7%	4,3%	47,8%	23,9%	100,0%
Ítem	12							Total
Grado 4to	Recuento		22	0	0	0	0	22
	%		100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
5to	Recuento		24	0	0	0	0	24
	%		100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Recuento		46	0	0	0	0	46
	%		100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Ítem	14							Total
Grado 4to	Recuento		11	5	0	2	4	22
	%		50,0%	22,7%	0,0%	9,1%	18,2%	100,0%
5to	Recuento		10	4	0	5	5	24
	%		41,7%	16,7%	0,0%	20,8%	20,8%	100,0%
Total	Recuento		21	9	0	7	9	46

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

	%		45,7%	19,6%	0,0%	15,2%	19,6%	100,0%
Ítem	17							Total
Grado	4to	Recuento	3	0	2	8	9	22
		%	13,6%	,0%	9,1%	36,4%	40,9%	100,0%
	5to	Recuento	5	2	1	8	8	24
		%	20,8%	8,3%	4,2%	33,3%	33,3%	100,0%
Total		Recuento	8	2	3	16	17	46
		%	17,4%	4,3%	6,5%	34,8%	37,0%	100,0%
Ítem	21							Total
Grado	4to	Recuento	11	1	0	10	0	22
		%	50,0%	4,5%	,0%	45,5%	0,0%	100,0%
	5to	Recuento	9	1	1	13	0	24
		%	37,5%	4,2%	4,2%	54,2%	0,0%	100,0%
Total		Recuento	20	2	1	23	0	46
		%	43,5%	4,3%	2,2%	50,0%	0,0%	100,0%
Ítem	26							Total
Grado	4to	Recuento	8	6	0	5	3	22
		%	36,4%	27,3%	0,0%	22,7%	13,6%	100,0%
	5to	Recuento	12	6	0	3	3	24
		%	50,0%	25,0%	0,0%	12,5%	12,5%	100,0%
Total		Recuento	20	12	0	8	6	46
		%	43,5%	26,1%	0,0%	17,4%	13,0%	100,0%

Autoconcepto en los Escolares.

Para la descripción de los datos arrojados en la prueba de Piers y Harris del Autoconcepto se dispuso de la presentación de los ítems en las 6 subescalas que conforman la prueba, a tener en cuenta: La Subescala de conducta (tabla 8), Estatus intelectual (tabla 9), Apariencia y atributos (tabla 10), Ansiedad (tabla 11), Popularidad (tabla 12) y Felicidad y satisfacción (tabla

13). Como su nombre lo indica cada una de estas subescalas se encarga de evaluar el Autoconcepto desde puntos de valoración diferentes dentro del contexto educativo.

La primera Subescala, refleja el grado en que el niño admite o niega conductas problemáticas. Los ítems comprenden rangos de conductas específicas tales como “puedo hacer bien mis tareas” o declaraciones más generales a situaciones problemas en el colegio o la casa “Generalmente me meto en problemas”, “Hago muchas tonteras”, etc.

En la tabla 3 *Subescala PH Conducta* De los 15 ítems que conforman esta escala, los ítems 17 “Puedo hacer bien mis tareas” y el 34 “soy peleador con mis Hermanos o primos”, los evaluados respondieron la opción NO con un 100% y un 93,5% respectivamente, en el caso del ítem 34 “Soy peleador con los otros niños” la incidencia de alumnos fue de 100,0% de cuarto y 87,5% de quinto grado. En la mayoría de los resultados los datos mostraron un marcado porcentaje de la muestra hacia la opción SI. Como resultados más relevantes están el ítem 21 con el 89,1% de la muestra global donde participaron de la elección el 90,0% del grado cuarto y el 87,1% del grado Quinto. El ítem 10 “Me porto bien en el colegio” con el 93,5% de los evaluados, en la distinción por grupos marco el 95,5% para el grado cuarto y el 91,7 para el grado quinto. Solo el 6,5 de los encuestados eligió el NO. Un caso muy parecido se ve en el ítem 31 “En mi casa soy obediente” con el 91,3% en puntaje global hacia el SI y solo el 8,7% hacia el NO. Los datos resaltados de tabla 8 *Subescala PH Conducta* le brindaran un vista más rápida de los porcentajes más altos hacia una u otra respuesta.

Tabla 8.
Subescala PH Conducta

Subescala 2	Respuesta	Grado 4	Grado 5	Total
Ítem 10	No está de acuerdo	Recuento 1	Recuento 3	4
		% 4,5%	% 8,3%	6,5%
	Si está de acuerdo	Recuento 21	Recuento 22	43

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

		%	95,5%	91,7%	93,5%
Ítem 11	No está de acuerdo	Recuento	8	4	12
		%	36,4%	16,7%	26,1%
	Si está de acuerdo	Recuento	14	20	34
		%	63,6%	83,3%	73,9%
Ítem 17	No está de acuerdo	Recuento	22	24	46
		%	100,0%	100,0%	100,0%
	Si está de acuerdo	Recuento	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%
Ítem 18	No está de acuerdo	Recuento	7	6	13
		%	31,8%	25,0%	28,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	15	18	33
		%	68,2%	75,0%	71,7%
Ítem 21	No está de acuerdo	Recuento	2	3	5
		%	9,1%	12,5%	10,9%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	21	41
		%	90,9%	87,5%	89,1%
Ítem 29	No está de acuerdo	Recuento	5	1	6
		%	22,7%	4,2%	13,0%
	Si está de acuerdo	Recuento	17	23	40
		%	77,3%	95,8%	87,0%
Ítem 31	No está de acuerdo	Recuento	2	2	4
		%	9,1%	8,3%	8,7%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	22	42
		%	90,9%	91,7%	91,3%
Ítem 34	No está de acuerdo	Recuento	22	21	43
		%	100,0%	87,5%	93,5%
	Si está de acuerdo	Recuento	0	3	3
		%	,0%	12,5%	6,5%
Ítem 39	No está de acuerdo	Recuento	2	0	2
		%	9,1%	,0%	4,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	24	44
		%	90,9%	100,0%	95,7%
Ítem 42	No está de acuerdo	Recuento	1	1	2
		%	4,5%	4,2%	4,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	21	23	44
		%	95,5%	95,8%	95,7%
Ítem 49	No está de acuerdo	Recuento	2	4	6
		%	9,1%	16,7%	13,0%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	20	40

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

		%	90,9%	83,3%	87,0%
Ítem 52	No está de acuerdo	Recuento	1	2	3
		%	4,5%	8,3%	6,5%
	Si está de acuerdo	Recuento	21	22	43
		%	95,5%	91,7%	93,5%
Ítem 55	No está de acuerdo	Recuento	7	4	11
		%	31,8%	16,7%	23,9%
	Si está de acuerdo	Recuento	15	20	35
		%	68,2%	83,3%	76,1%
Ítem 68	No está de acuerdo	Recuento	7	8	15
		%	31,8%	33,3%	32,6%
	Si está de acuerdo	Recuento	15	16	31
		%	68,2%	66,7%	67,4%
Ítem 70	No está de acuerdo	Recuento	1	0	1
		%	4,5%	,0%	2,2%
	Si está de acuerdo	Recuento	21	24	45
		%	95,5%	100,0%	97,8%

La Subescala de Estatus intelectual consta también de 15 ítems agrupados, los cuales reflejan la autovaloración infantil respecto de su desempeño en las tareas escolares, incluyendo un sentimiento general hacia el colegio como “Soy inteligente” “Puedo hablar bien delante del curso” “Soy tonto para muchas cosas”, et. Entre los datos destacamos el ítem 13 “Casi siempre mis padres piden mi opinión” este es uno de los pocos resultados con una distribución más equitativa entre los participantes. Donde el 42,2% selecciono la opción NO, con una división por grupos del 52,4% de cuarto y el 33,3% del grado quinto; y el 57,8% de los escolares selecciono el SI, en la división por grupos el porcentaje fue de 47,6% de cuarto y 66,7% del grado quinto.

En esta Subescala se vuelve a encontrar el ítem 17 “Puedo hacer bien mis tareas” con el 100,0% de la muestra hacia la opción SI. El otro ítem 23 “Soy conocido y querido por mis compañeros de curso” marco un porcentaje de 69,6% hacia la opción SI con distinción entre grupos de 81,8% de los escolares del grado cuarto y el 58,3% del grado quinto. Para la opción

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

NO el porcentaje entre grupos fue de 41,7% de cuarto y el 18,2% de los escolares del grado quinto. Los datos resaltados de tabla 9 *Subescala PH Estatus Intelectual* le brindaran un vista más rápida de los porcentajes más altos hacia una u otra respuesta.

Tabla 9
Subescala de PH Estatus Intelectual

Subescala 2	Respuesta		Grado 4	Grado 5	Total
Ítem 5	No está de acuerdo	Recuento	2	1	3
		%	9,1%	4,2%	6,5%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	23	43
		%	90,9%	95,8%	93,5%
Ítem 10	No está de acuerdo	Recuento	0	2	2
		%	,0%	8,3%	4,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	22	22	44
		%	100,0%	91,7%	95,7%
Ítem 13	No está de acuerdo	Recuento	11	8	19
		%	52,4%	33,3%	42,2%
	Si está de acuerdo	Recuento	10	16	26
		%	47,6%	66,7%	57,8%
Ítem 17	No está de acuerdo	Recuento	0	0	0
		%	,0%	,0%	,0%
	Si está de acuerdo	Recuento	22	24	46
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Ítem 22	No está de acuerdo	Recuento	2	2	4
		%	9,1%	8,3%	8,7%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	22	42
		%	90,9%	91,7%	91,3%
Ítem 23	No está de acuerdo	Recuento	4	10	14
		%	18,2%	41,7%	30,4%
	Si está de acuerdo	Recuento	18	14	32
		%	81,8%	58,3%	69,6%
Ítem 25	No está de acuerdo	Recuento	4	3	7
		%	18,2%	12,5%	15,2%
	Si está de acuerdo	Recuento	18	21	39
		%	81,8%	87,5%	84,8%
Ítem 26	No está de acuerdo	Recuento	2	2	4
		%	9,1%	8,3%	8,7%

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

	Si está de acuerdo	Recuento	20	22	42
		%	90,9%	91,7%	91,3%
Ítem 28	No está de acuerdo	Recuento	6	5	11
		%	27,3%	20,8%	23,9%
	Si está de acuerdo	Recuento	16	19	35
		%	72,7%	79,2%	76,1%
Ítem 43	No está de acuerdo	Recuento	8	4	12
		%	36,4%	16,7%	26,1%
	Si está de acuerdo	Recuento	14	20	34
		%	63,6%	83,3%	73,9%
Ítem 47	No está de acuerdo	Recuento	3	2	5
		%	13,6%	8,3%	10,9%
	Si está de acuerdo	Recuento	19	22	41
		%	86,4%	91,7%	89,1%
Ítem 58	No está de acuerdo	Recuento	4	6	10
		%	18,2%	25,0%	21,7%
	Si está de acuerdo	Recuento	18	18	36
		%	81,8%	75,0%	78,3%
Ítem 60	No está de acuerdo	Recuento	2	2	4
		%	9,1%	8,3%	8,7%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	22	42
		%	90,9%	91,7%	91,3%
Ítem 63	No está de acuerdo	Recuento	6	6	12
		%	27,3%	25,0%	26,1%
	Si está de acuerdo	Recuento	16	18	34
		%	72,7%	75,0%	73,9%
Ítem 67	No está de acuerdo	Recuento	1	2	3
		%	4,5%	8,3%	6,5%
	Si está de acuerdo	Recuento	21	22	43
		%	95,5%	91,7%	93,5%

La cuarta subescala Apariencia y atributos está compuesta de 12 ítems, que evalúan las actitudes infantiles relativas a las características físicas y a atributos tales como el liderazgo y la habilidad para expresar sus ideas como: “Me gusta cómo me veo” “Soy fuerte” “Tengo una cara agradable” etc. Una mayoría significativa de los escolares respondieron con el sí en los diferentes ítems de la subescala, por ejemplo: en el ítem 48 “Soy más feo que los demás niños”

la incidencia de respuesta global se distribuyó con un 100% hacia el Sí; en el ítem 67 “Los otros niños son mejores que yo”, los porcentajes fueron hacia el No con el 27,3% de los participantes de grado cuarto, y el 29,2% del grado quinto, y con una agrupación global del 28,3% de la muestra de escolares. La tendencia hacia el Sí fue de 72,7% de los escolares del grado cuarto y el 70,8% de los escolares de quinto, con un porcentaje global de la muestra del 71,7%.

En una distribución más equitativa el ítem 53 “Tengo una cara agradable”, el 54,5% de los escolares del grado cuarto se fue por el No y en los grados quintos fue del 58,3%, en relación a la puntuación global en esta opción se ubicó el 56,5% de los escolares encuestados. En la opción Sí participo el 45,5% de los grados cuartos y el 41,7% de los grados quintos, haciendo referencia a una distribución global del 43,3% de muestra. Los datos resaltados de tabla 10 *Subescala PH Apariencia y Atributos* le brindaran un vista más rápida de los porcentajes más altos hacia una u otra respuesta.

Tabla 10.
Subescala de PH Apariencia y Atributos

Subescala 2	Respuesta		Grado 4	Grado 5	Total
Ítem 5	No está de acuerdo	Recuento	2	1	3
		%	9,1%	4,2%	6,5%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	23	43
		%	90,9%	95,8%	93,5%
Ítem 7	No está de acuerdo	Recuento	1	1	2
		%	4,5%	4,2%	4,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	21	23	44
		%	95,5%	95,8%	95,7%
Ítem 12	No está de acuerdo	Recuento	2	6	8
		%	9,1%	25,0%	17,4%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	18	38
		%	90,9%	75,0%	82,6%
Ítem 28	No está de acuerdo	Recuento	6	6	12
		%	27,3%	25,0%	26,1%
	Si está de acuerdo	Recuento	16	18	34

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

		%	72,7%	75,0%	73,9%
Ítem 43	No está de acuerdo	Recuento	8	4	12
		%	36,4%	16,7%	26,1%
	Si está de acuerdo	Recuento	14	20	34
		%	63,6%	83,3%	73,9%
Ítem 48	No está de acuerdo	Recuento	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%
	Si está de acuerdo	Recuento	22	24	46
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Ítem 50	No está de acuerdo	Recuento	8	2	10
		%	36,4%	8,3%	21,7%
	Si está de acuerdo	Recuento	14	22	36
		%	63,6%	91,7%	78,3%
Ítem 53	No está de acuerdo	Recuento	12	14	26
		%	54,5%	58,3%	56,5%
	Si está de acuerdo	Recuento	10	10	20
		%	45,5%	41,7%	43,5%
Ítem 60	No está de acuerdo	Recuento	2	2	4
		%	9,1%	8,3%	8,7%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	22	42
		%	90,9%	91,7%	91,3%
Ítem 62	No está de acuerdo	Recuento	2	0	2
		%	9,1%	,0%	4,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	24	44
		%	90,9%	100,0%	95,7%
Ítem 63	No está de acuerdo	Recuento	1	2	3
		%	4,5%	8,3%	6,5%
	Si está de acuerdo	Recuento	21	22	43
		%	95,5%	91,7%	93,5%
Ítem 67	No está de acuerdo	Recuento	6	7	13
		%	27,3%	29,2%	28,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	16	17	33
		%	72,7%	70,8%	71,7%

En la tabla 11 *Subescala PH Ansiedad* se encuentran en su totalidad los 12 ítems que conforman a la Subescala de Ansiedad pero en para la descripción de los datos se seleccionaron aquellos ítems que marcan una distinción en la distribución hacia una u otra respuesta, de estos el

ítem 8 “Me pongo nervioso cuando tengo prueba” predominó la opción NO con un 63,0% de los escolares la división por grupos marcó un 63,6% de los participantes del grado cuarto y un 62,5% del grado quinto. En la opción SI se ubicó el 37,0% de la muestra general, en la división por grupo el 36,4% del grupo cuarto y un 37,5% de los alumnos del grado quinto.

El ítem 24 “Soy nervioso” arrojó una distribución paralela entre los resultados, para la opción NO el porcentaje global fue de 45,7% con distinción entre grupos de 50,0% del grupo cuarto y el 41,7% del grupo quinto. Para la opción SI el porcentaje global fue de 54,3% del puntaje global y en la distinción entre grupos de 50,0% para cuartos y el 58,3% para el grado quinto. En el caso del ítem 36 “Siento que no me toman en cuenta” se presenta el porcentaje global de 32,6% para la opción NO con distribución entre grupos de 50,0% de los escolares del grado cuarto y el 16,7% del grado quinto. Para la opción SI el porcentaje global es de 67,4% con una distribución entre grupo que corresponde al 50,0% del grado cuarto y 83,3% de los escolares del grado quinto. Los datos resaltados de tabla 11 *Subescala PH Ansiedad* le brindarán un vista más rápida de los porcentajes más altos hacia una u otra respuesta.

Tabla 11
Subescala PH Ansiedad

Subescala 1	Respuesta		Grado 4	Grado 5	Total
Ítem 4	No está de acuerdo	Recuento	5	2	7
		%	22,7%	8,3%	15,2%
	Si está de acuerdo	Recuento	17	22	39
		%	77,3%	91,7%	84,8%
Ítem 6	No está de acuerdo	Recuento	10	3	13
		%	45,5%	12,5%	28,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	12	21	33
		%	54,5%	87,5%	71,7%
Ítem 7	No está de acuerdo	Recuento	2	1	3
		%	9,1%	4,2%	6,5%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	23	43

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

		%	90,9%	95,8%	93,5%
Ítem 8	No está de acuerdo	Recuento	14	15	29
		%	63,6%	62,5%	63,0%
	Si está de acuerdo	Recuento	8	9	17
		%	36,4%	37,5%	37,0%
Ítem 16	No está de acuerdo	Recuento	3	3	6
		%	13,6%	12,5%	13,0%
	Si está de acuerdo	Recuento	19	21	40
		%	86,4%	87,5%	87,0%
Ítem 19	No está de acuerdo	Recuento	4	6	10
		%	18,2%	25,0%	21,7%
	Si está de acuerdo	Recuento	18	18	36
		%	81,8%	75,0%	78,3%
Ítem 24	No está de acuerdo	Recuento	11	10	21
		%	50,0%	41,7%	45,7%
	Si está de acuerdo	Recuento	11	14	25
		%	50,0%	58,3%	54,3%
Ítem 30	No está de acuerdo	Recuento	11	5	16
		%	50,0%	20,8%	34,8%
	Si está de acuerdo	Recuento	11	19	30
		%	50,0%	79,2%	65,2%
Ítem 35	No está de acuerdo	Recuento	1	1	2
		%	4,5%	4,2%	4,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	21	23	44
		%	95,5%	95,8%	95,7%
Ítem 36	No está de acuerdo	Recuento	11	4	15
		%	50,0%	16,7%	32,6%
	Si está de acuerdo	Recuento	11	20	31
		%	50,0%	83,3%	67,4%
Ítem 37	No está de acuerdo	Recuento	8	5	13
		%	36,4%	20,8%	28,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	14	19	33
		%	63,6%	79,2%	71,7%
Ítem 65	No está de acuerdo	Recuento	6	6	12
		%	28,6%	25,0%	26,7%
	Si está de acuerdo	Recuento	15	18	33
		%	71,4%	75,0%	73,3%
Ítem 69	No está de acuerdo	Recuento	1	3	4
		%	4,5%	12,5%	8,7%
	Si está de acuerdo	Recuento	21	21	42

% 95,5% 87,5% 91,3%

La subescala de Popularidad consta de 11 ítems los cuales en conjunto reflejan la forma en que el niño evalúa su popularidad entre los compañeros de curso “Los demás niños me molestan”, si se siente capaz o no de hacer amigos “Tengo buenos amigos, me resulta difícil hacerme amigo de un niño” y si se siente incluido entre su grupo escolar “Soy de los últimos que eligen para entrar en los juegos”, etc. El ítem 1 “Mis compañeros se burlan de mí” obtuvo el mayor porcentaje de respuesta hacia la opción SI con un 56,5% con un puntaje entre grupos de 63,6% de los escolares pertenecientes al grado cuarto y un 50,0% pertenecientes del grupo quinto. En la opción no el porcentaje global fue de 43,5% con distinción entre grupos de 36,4% del grado cuarto y un 50,0% del grado quinto.

El ítem 51 “los demás niños me molestan” en la opción SI recibió el 69,6% de los encuestados con una diferencia entre grupos de 72,7% de participación de los escolares de cuarto y un 66,7% de los escolares de quinto. Para la opción NO el porcentaje global fue de 30,4% con diferencia entre grupos de 27,3% del grado cuarto y 33,3% del grado quinto. Como último ítem destacado tenemos al ítem 62 con puntuación global para la opción SI de 95,4% y con distinción entre grupos de 90,9% de los escolares del grado cuarto y 100,0% del grado quinto. Para la opción NO el porcentaje fue de 4,3 sin porcentaje entre grupos. En la tabla 12 *Subescala PH Popularidad* podrá encontrar los demás datos resaltados permitiendo una vista rápida de los porcentajes más altos hacia una u otra respuesta.

Tabla 12.

Subescala de PH Popularidad

Subescala	Respuesta	Grado 4	Grado 5	Total
Ítem 1	No está de acuerdo	8	12	20

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

		%	36,4%	50,0%	43,5%
	Si está de acuerdo	Recuento	14	12	26
		%	63,6%	50,0%	56,5%
Ítem 3	No está de acuerdo	Recuento	9	5	14
		%	40,9%	20,8%	30,4%
	Si está de acuerdo	Recuento	13	19	32
		%	59,1%	79,2%	69,6%
Ítem 6	No está de acuerdo	Recuento	10	3	13
		%	45,5%	12,5%	28,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	12	21	33
		%	54,5%	87,5%	71,7%
Ítem 9	No está de acuerdo	Recuento	5	3	8
		%	22,7%	12,5%	17,4%
	Si está de acuerdo	Recuento	17	21	38
		%	77,3%	87,5%	82,6%
Ítem 23	No está de acuerdo	Recuento	5	10	15
		%	22,7%	41,7%	32,6%
	Si está de acuerdo	Recuento	17	14	31
		%	77,3%	58,3%	67,4%
Ítem 36	No está de acuerdo	Recuento	11	4	15
		%	50,0%	16,7%	32,6%
	Si está de acuerdo	Recuento	11	20	31
		%	50,0%	83,3%	67,4%
Ítem 40	No está de acuerdo	Recuento	5	5	10
		%	22,7%	20,8%	21,7%
	Si está de acuerdo	Recuento	17	19	36
		%	77,3%	79,2%	78,3%
Ítem 46	No está de acuerdo	Recuento	2	3	5
		%	9,1%	12,5%	10,9%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	21	41
		%	90,9%	87,5%	89,1%
Ítem 51	No está de acuerdo	Recuento	6	8	14
		%	27,3%	33,3%	30,4%
	Si está de acuerdo	Recuento	16	16	32
		%	72,7%	66,7%	69,6%
Ítem 57	No está de acuerdo	Recuento	5	6	11
		%	23,8%	25,0%	24,4%
	Si está de acuerdo	Recuento	16	18	34
		%	76,2%	75,0%	75,6%

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

Ítem 62	No está de acuerdo	Recuento	2	0	2
		%	9,1%	,0%	4,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	24	44
		%	90,9%	100,0%	95,7%

La subescala de Felicidad y satisfacción consta también de 11 ítems que reflejan el sentimiento infantil de ser feliz y estar satisfecho de vivir con frases como: “Me gusta cómo me veo” “soy una persona feliz” “Tengo buena suerte”, etc. En la observación de los puntajes obtenidos por cada uno de los ítems de esta subescala se puede apreciar un marcada tendencia por la elección de la opción SI. El ítem 7 “Me gusta cómo me veo” obtuvo una puntuación global del 93,5% con una puntuación entre grupos de 90,9% de los escolares del grado cuarto y un 95,8% de los escolares del grado quinto. En el ítem 48 la totalidad de la muestra selecciono la opción SI. Y solo en el caso del ítem 53 “Tengo una cara agradable” se observó una distribución más paralela entre ambas opciones de respuesta concretamente con un 56,5% para la opción NO con diferencia entre grupo de 54,5% de cuarto y 58,3% para quinto. El otro 43,5% corresponde a la opción SI con diferencia entre grupos de 45,5% de los escolares de cuarto y 41,7% de los escolares de quinto. En la tabla 13 *Subescala PH Felicidad y satisfacción* podrá encontrar los demás datos resaltados permitiendo una vista rápida de los porcentajes más altos hacia una u otra respuesta.

Tabla 13
Subescala de PH Felicidad y Satisfacción

Subescala	Respuesta		Grado	Grado	Total
			4	5	
Ítem 2	No está de acuerdo	Recuento	0	0	0
		%	,0%	,0%	,0%
	Si está de acuerdo	Recuento	22	24	46
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Ítem 7	No está de acuerdo	Recuento	2	1	3

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

		%	9,1%	4,2%	6,5%
	Si está de acuerdo	Recuento	20	23	43
		%	90,9%	95,8%	93,5%
Ítem 32	No está de acuerdo	Recuento	4	4	8
		%	18,2%	16,7%	17,4%
	Si está de acuerdo	Recuento	18	20	38
		%	81,8%	83,3%	82,6%
Ítem 37	No está de acuerdo	Recuento	8	5	13
		%	36,4%	20,8%	28,3%
	Si está de acuerdo	Recuento	14	19	33
		%	63,6%	79,2%	71,7%
Ítem 45	No está de acuerdo	Recuento	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%
	Si está de acuerdo	Recuento	22	24	46
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Ítem 48	No está de acuerdo	Recuento	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%
	Si está de acuerdo	Recuento	22	24	46
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Ítem 53	No está de acuerdo	Recuento	12	14	26
		%	54,5%	58,3%	56,5%
	Si está de acuerdo	Recuento	10	10	20
		%	45,5%	41,7%	43,5%
Ítem 59	No está de acuerdo	Recuento	3	4	7
		%	13,6%	16,7%	15,2%
	Si está de acuerdo	Recuento	19	20	39
		%	86,4%	83,3%	84,8%
Ítem 63	No está de acuerdo	Recuento	1	2	3
		%	4,5%	8,3%	6,5%
	Si está de acuerdo	Recuento	21	22	43
		%	95,5%	91,7%	93,5%
Ítem 70	No está de acuerdo	Recuento	1	0	1
		%	4,5%	,0%	2,2%
	Si está de acuerdo	Recuento	21	24	45
		%	95,5%	100,0%	97,8%

1 8 0 3

Relaciones entre HS y Autoconcepto.

Se relacionó el rendimiento de los escolares en la escala CABS de Habilidades sociales en las variables Comportamiento Agresivo, Comportamiento Asertivo y Comportamiento Pasivo con las variables de la prueba PH de Autoconcepto Conducta, Ansiedad, Estatus intelectual, Apariencia y atributos, Ansiedad, Popularidad y Felicidad y satisfacción.

A continuación se presenta una tabla de correlación donde los datos resaltados marcan un tipo y nivel de correlación entre las variables. (Ver tabla 14 *Correlación entre Habilidades sociales y Autoconcepto*).

La primera variable observable es la de Comportamiento Agresivo la cual se correlaciona negativamente con la variable Comportamiento Asertivo, indicando que entre más alto sea el nivel de una de las variables la otra disminuiría. La correlación entre ambas variables es de $r = -.46$.

Como segunda correlación se encuentra la variable Comportamiento Agresivo y la variable de Popularidad con una fuerza de $-.37$, dicha correlación también es de carácter negativo. Lo anterior indica una disminución del nivel de agresividad conforme sube el nivel de popularidad de los escolares y viceversa. Sin embargo, esta correlación se puede ver confrontada con la relación entre las variables de popularidad y asertividad la cual también arroja una correlación negativa fuerte de $r = -.53$.

En la relación de las variables Ansiedad y Conducta se presentó una correlación positiva de $r = .45$ indicando que ante el aumento o disminución del nivel de respuesta de una de las variables el mismo cambio se presentaría en la otra variable. La variable conducta también fue relacionada con la variable popularidad la correlación fue positiva ($r = .46$.)

1 8 0 3

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

La relación con mayor fuerza fue entre las variables de Atributos físicos y Estatus Intelectual con una correlación positiva de $r = ,78$ indicando que a mayor puntuación en Estatus Intelectual mayor será el rango de puntuación dentro de la categoría Atributos Físicos y viceversa.

Con la relación entre Ansiedad y Estatus se presenta una correlación positiva de $r = ,31$ indicando que ante el la disminución o aumento de la Ansiedad se ve igualmente afectado el nivel de la variable Estatus.

Entre la variable Popularidad y Estatus la correlación es positiva de $r = ,51$ indicando que personas con altas puntuaciones en la variable Popularidad también obtendrán puntuaciones altas en Estatus Intelectual o la puntuación baja en una se reflejara en la otra variable. La misma mecánica se gesta con la relación positiva entre las variables Atributos Físicos y Ansiedad con

1 8 0 3

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

fuerza de correlación de $r = ,30$, y entre las variables Popularidad y Atributos con una $r = ,43$. Ver tabla 14.

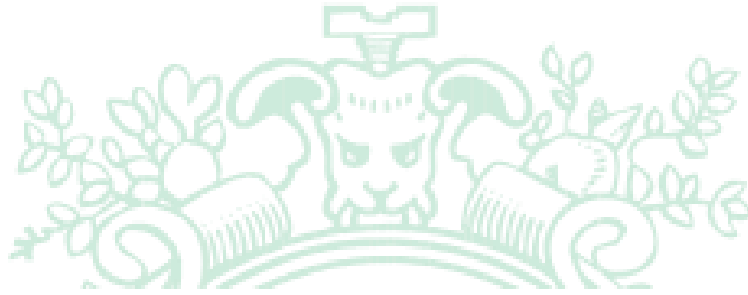


Tabla 14
Correlaciones Habilidades sociales y Autoconcepto

		Agresividad		de Pasividad		subescala de	Estatus	Apariencia y	Total subescala	Total subescala	total subescala
		CABS	CABS	CABS	CABS	conducta	Intelectual	Atributos	Ansiedad	Popularidad	Felicidad-satisfacción
Rho de Spearman	Agresividad CABS	1,000	Y-,466**	-,074	-,144	-,167	-,124	-,075	Y-,371*	-,052	
	Sig. (bilateral)		,001	,625	,341	,266	,412	,620	,011	,731	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	
Asertividad CABS	Coefficiente de correlación	P-,466**	1,000	Y-,535**	-,079	-,016	,125	,092	,271	,090	
	Sig. (bilateral)	,001		,000	,604	,916	,407	,545	,068	,553	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	
Pasividad CABS	Coefficiente de correlación	-,074	P-,535**	1,000	,147	,215	,014	,009	,036	-,184	
	Sig. (bilateral)	,625	,000		,330	,151	,927	,954	,813	,220	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	
subescala de conducta	Coefficiente de correlación	-,144	-,079	,147	1,000	,266	,264	Y,459**	Y,469**	,255	
	Sig. (bilateral)	,341	,604	,330		,054	,076	,001	,001	,088	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	
subescala Estatus Intelectual	Coefficiente de correlación	-,167	-,016	,215	,266	1,000	y,780**	Y,319*	y,512**	,075	
	Sig. (bilateral)	,266	,916	,151	,054		,000	,031	,000	,619	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	
subescala Apariencia y Atributos	Coefficiente de correlación	-,124	,125	,014	,264	P,780**	1,000	y,305*	y,444**	,223	
	Sig. (bilateral)	,412	,407	,927	,076	,000		,039	,002	,135	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	
subescala Ansiedad	Coefficiente de correlación	-,075	,092	,009	P,459**	P,319*	P,305*	1,000	y,431**	,261	
	Sig. (bilateral)	,620	,545	,954	,001	,031	,039		,003	,080	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	
subescala Popularidad	Coefficiente de correlación	P-,371*	,271	,036	P,469**	P,512**	P,444**	P,431**	1,000	,119	
	Sig. (bilateral)	,011	,068	,813	,001	,000	,002	,003		,430	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	
subescala Felicidad-satisfacción	Coefficiente de correlación	-,052	,090	-,184	,255	,075	,223	,261	,119	1,000	
	Sig. (bilateral)	,731	,553	,220	,088	,619	,135	,080	,430		
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	

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

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Discusión.

El presente trabajo de grado tuvo como objetivo establecer la relación entre los niveles de Habilidades Sociales y Autoconcepto en una muestra de estudiantes de los grados 4.º y 5.º de la Institución Arturo Velázquez Ortiz de Santa fe de Antioquia. Para dar cumplimiento a este objetivo se utilizaron la “*Escala de Comportamiento Asertivo para Niños*” (CABS) desarrollada por Woods y cols., 1978 (versión española de Michelson y cols., 1979); y el *Test de Evaluación de Autoconcepto para niños* de E. Piers y J. Harris (versión de E. Gorostegui y A. Dörr, 2004). La muestra estuvo 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. Los datos se presentaron en las subescalas o categorías de respuesta de cada una de las pruebas, a saber: Comportamiento Asertivo, Estatus Intelectual, etc. Seguidamente se busca responder a los objetivos planteados, por lo que se analizan y discuten los hallazgos obtenidos en el presente estudio.

Evaluación del repertorio de Habilidades Sociales.

En este apartado se dan a conocer aproximaciones sobre lo que puede ir bien o mal en el repertorio de las Habilidades Sociales de los escolares evaluados. Durante la interpretación de los resultados se tuvieron en cuenta aspectos como la edad cronológica y la etapa escolar de los escolares, con el fin de proporcionar un resultado más objetivo sobre la etapa de desarrollo de las Habilidades sociales y autovaloraciones de los niños.

Para el desarrollo del trabajo tomamos las Habilidades Sociales como comportamientos de tipo social disponibles en el repertorio de una persona que contribuyen a la competencia social, favoreciendo la efectividad de las interacciones que éste establece con sus congéneres (Del Prette y Del Prette, 2008, citado en Lacunza, 2012). Por su estrecha relación con el proceso de desarrollo general de los individuos y su formación recíproca con el ambiente, fácilmente se

pueden generar en los individuos la presencia de dificultades o déficits en Habilidades sociales. La manifestación de dichas circunstancias se puede ver reflejadas en problemáticas comportamentales disociativas, pasivas o de inhibición, entre otras. La incidencia o persistencia de dichos patrones de comportamientos pueden afectar el sano desarrollo psicológico y social de los individuos. A partir de allí se planteó discriminar la presencia de dichas dificultades en la población seleccionada y la tendencia de respuesta de esta sobre las categorías de comportamiento, con la aplicación de la escala de Habilidades sociales.

Desde la teoría, la interacción con los pares supone el aprendizaje de numerosas habilidades sociales para el niño (Clikeman, 2007), además y gracias a procesos como el refuerzo por parte de los compañeros, en los que juegan un papel protagónico, los halagos, cumplidos, o muestras de aceptación emocional y la comparación social (Paris y Hall, 1995). Es por ello que en las edades comprendidas para el estudio se crea una demanda sobre habilidades como el liderazgo, la protección del otro, el asumir responsabilidades, devolver favores, considerar opiniones y puntos de vista, así como valorar destrezas en otros. Betina y Contini (2011), dicen que más que la pasividad frente a la situación social en cuestión, es crucial que los individuos aprendan a ser receptivos emocionalmente, con los otros y consigo mismos.

Un indicativo desfavorable sobre la presencia de posibles déficits en estas habilidades es el nivel de asertividad de los escolares evaluados (ver apartado: resultados, repertorio de habilidades sociales), en aproximación un 40% de los escolares obtuvo bajas puntuaciones dejando entre ver la necesidad de abordar temas como la regulación emocional, la escucha y la participación del otro. Con respecto a las puntuaciones de la categoría pasividad, los indicadores mostraron niveles considerablemente altos y puntajes bajos en agresión creando una demanda

sobre habilidades como defender sus derechos, dar a conocer sus opiniones, disculparse, realizar acuerdos, entre otros.

Como sustento teórico frente a la necesaria intervención a los escolares, Denham y otros (1990) afirman que los niños con mayor acercamiento contextual a experiencias positivas, es decir, con cargas más elevadas de asertividad, potencializan las destrezas sociales direccionadas a la resolución de problemas y conflictos sociales. Si tenemos en cuenta circunstancias como el pronto cambio contextual y académico de los escolares de los grados quintos, debería suponerse que dichos escolares habrían desarrollado o mejorado dichas destrezas, y estarían preparados para la adquisición de habilidades sociales más complejas. Considerando esta deficiencia a futuro y con los cambios físicos y psíquicos que implica una modificación del rol del niño al adolescente se pueden presentar dificultades respecto a la formación de su Autoconcepto (Pérez y Garaigordobil, 2004), es decir, cómo se ve a sí mismo, cómo percibe al mundo y cómo es visto por los otros (Martínez Guzmán, 2007), repercutiendo en su autoestima, componente importante de la personalidad.

Evaluación el nivel de Autoconcepto.

Ante la vinculación que se gesta entre las Habilidades sociales y la formación de las autovaloraciones (Garaigordobil, 2006), se desarrolló una evaluación del Autoconcepto en los escolares. Para el uso del término se hizo referencia a la delimitación de Roger (1951) el cual lo nombra como un set relativamente estable de actitudes descriptivas y valorativas hacia el sí mismo, que puede ser concienciada con el ambiente (Roger, 1951), que permite el origen de Autovaloraciones (Cogniciones) y sentimientos (afectos) de efectos motivacionales en la conducta de los sujetos (Piers y Harris, 1984). El Autoconcepto, también incide en el desarrollo de la visión sobre el sí mismo, la cual es relativamente consistente, que se desarrolla y estabiliza

desde la etapa de mayor exposición con el entorno, la niñez. Al igual que las Habilidades Sociales, el Autoconcepto puede presentar tendencias desfavorables que pueden ser evaluadas e intervenidas, y que de persistir pueden ocasionar alteraciones negativas en aspectos como la Autoestima y la personalidad.

Asumiendo el importante papel que juega la interacción social y la calidad de las experiencias relacionales para la formación de aspectos como las habilidades sociales y el Autoconcepto, se da paso a la discusión de los resultados de las seis categorías que permitieron discrepar una vinculación entre los puntajes de asertividad y autovaloraciones positivas. Desde la postura de Damon y Hart (1982) estos resultados hacen referencia a niveles del Autoconcepto que el nombra como, el *yo activo*, que hace referencia a elementos como las conductas y habilidades personales, principios que se desarrollan con mayor auge en los primeros años de escolaridad y se entiende como la percepción que el niño tiene de sus propias habilidades en relación con sus compañeros (Damon y Hart, 1982). En los que caben categorías como estatus intelectual, conducta, entre otras; y en menor medida se hace relación al *yo social*, el cual incluye las características del individuo en cuanto es miembro de un grupo y establece relaciones con sus semejantes, es decir, el cómo lo perciben sus compañeros y, más importante aún, el cómo se ve a sí mismo (Damon y Hart, 1982). Dentro de las categorías de la prueba se nombraría, popularidad, atributos físicos, ansiedad, etc.

Entre la postura de Damon y Hart, también se hace referencia a la categoría del *yo psicológico*, que involucra creencias, actitudes, sentimientos y rasgos psicológicos. El desarrollo de esta categoría se inicia desde la pubertad involucrando los 9 a 15 años de edad y se concreta al final de la adolescencia. En relación a los resultados se puede evidenciar que entre los escolares evaluados, una mayoría significativa presentó un desarrollo de autovaloraciones positivas que se

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

sustentarían como base o iniciación para el desarrollo de la categoría del *yo psicológico*. El cual será responsable en su gran mayoría por la maduración del marco de referencia sobre sí mismo y su entorno. Estabilizando los patrones relacionales del sujeto con el ambiente. Si bien estos resultados son favorecedores para una mayoría de la población evaluada es claro que las deficiencias en los niveles de Autoconcepto en el resto de la población (el cual osciló entre los 40% a 50% de los escolares) son susceptibles a intervención; teniendo en cuenta que como realidad aprendida, se puede modificar según el grado de significación de la creencia, con el uso de metodologías experienciales, de ejercicio ordinario entre los distintos ambientes sociales (Shavelson, Hubner y Stanton citado en Gonzales, 2005). Y teniendo en cuenta características como la regularidad, estabilidad y consistencia del Autoconcepto, es determinante que dichas intervenciones se realicen en la iniciación de la etapa del *yo psicológico*, para evitar complicaciones en el desarrollo socio-personal de los escolares.

Relación y descripción de los resultados en las pruebas de Habilidades Sociales y Autoconcepto.

Para ampliar la discusión de los resultados se hace relación al último objetivo específico el cual buscaba establecer las posibles relaciones entre las distintas subvariables evaluadas por cada una de las pruebas, a saber, la *Escala de Comportamiento Asertivo para Niños (CABS)* (Woods y cols., 1978; Michelson y cols., 1979) y el *Test de Evaluación de Autoconcepto para niños* de E. Piers y J. Harris. En el análisis estadístico de resultados se hallaron 7 correlaciones, de las cuales dos eran negativas haciendo referencia a la vinculación entre los puntajes de agresión en yuxtaposición con los puntajes de asertividad y popularidad. Ante esta relación Gimeno (1976) dictamina la habilidad social, como indicador del éxito o calidad en el ajuste social de los individuos, y se vale de la *popularidad* como factor de evaluación recíproca, donde

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

el individuo en relación a su grupo puede saber si es conocido, buscado afectivamente y escuchado, es decir, le permitirá sentirse vinculado a un grupo social o en términos generales, aceptado dentro de su contexto social predominante llámese escuela o casa.

Continuando con la postura de este autor, Gimeno (1976) indica que las dificultades que se pueden generar por deficiencias en ambas categorías ocasionan grandes repercusiones en el desarrollo integral de los individuos, incentivando la creación de parámetros de evaluación social malsanos, con el uso de aspectos negativos como los comportamientos pasivos y agresivos. Que a su vez repercutirían en aspectos como la estabilidad y regulación emocional. Lo cual puede ser vinculado con las correlaciones positivas entre ansiedad, conducta, estatus intelectual y popularidad, ansiedad y estatus intelectual; en las que los bajos puntajes de estas categorías evidenciaban problemáticas comportamentales de integración y vinculación social, gestando con regularidad emociones de preocupación o nerviosismo, afectando la calidad y cantidad de las relaciones sociales que establecen dichos escolares (González et al., 1997).

Dicha afectación también se ve direccionada a la formación de las representaciones gestadas en ámbitos como los atributos físicos y el estatus intelectual, provocando correlaciones positivas entre ellos y los niveles de ansiedad social en los escolares. Lo que puede resultar en autovaloraciones negativas hacia el Autoconcepto académico, el cual aparte de determinar el cómo se relaciona el estudiante en el contexto escuela, también incidirá en el rendimiento académico del escolar colocándolo en un lugar de vulneración en el rendimiento personal, social y académico (Marsh y Yeung, 1997. Citados en: Orgilés, Medina, Johnson y Espada, 2012).

Desde la interpretación de los puntajes que muestran correlaciones positivas se puede concretar que entre los escolares con menos conductas agresivas dentro de su repertorio social tienen más posibilidades de desarrollarse positivamente en su entorno social, con la

proliferación de aspectos como el consenso, la expresión de emociones positivas y el manejo de emociones discordantes como la ira, tristeza o sentimientos de culpa injustificada.

Si bien no se presentó una correlación directa y significativa entre la variable popularidad y la variable Asertividad con la anterior relación podemos decir que entre los individuos con menor empleo de comportamientos agresivos dentro de su repertorio social mayor será el nivel de asertividad y de posible vinculación y aceptación social (Popularidad), ya que se le facilitaría el desarrollo de nuevas amistades y la correcta manutención de relaciones antiguas, así como la expresión de opiniones, preferencias, entre otros, fundamentalmente prioritarios entre los grupos sociales (Pérez y Garaigordobil, 2004).

Aproximadamente el 50,0% de la muestra se ubicó entre puntuaciones satisfactorias, lo que indicaría que entre dichos escolares se sustentaría la formación bases óptimas para el desarrollo de etapas posteriores tanto para las Habilidades sociales como para el Autoconcepto. El porcentaje restante aun muestra falencias entre las destrezas sociales y en las autovaloraciones positivas; lo que puede indicar que dichos elementos podrían no estar desarrollados por completo entre ese porcentaje. Si bien lo ubicamos como un aspecto de la no maduración de las habilidades o autovaloraciones (por la edad o el ciclo escolar), dichos resultados no deben ser menospreciados. Por el contrario se recomienda el desarrollo de una evaluación más personalizada para ese conjunto de escolares que se ubicaron por debajo de la media.

Consideraciones generales del estudio.

Con este trabajo podemos concluir que la mayoría de escolares objeto de estudio tiene adecuados procesos Autovalorativos y un óptimo desempeño de las Habilidades sociales, siendo capaces de evitar o solucionar conflictos, crear y mantener relaciones interpersonales sanas, desarrollar una fuerte Autoestima, etc. Sin embargo, también hay un número de estudiantes con

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

niveles inadecuados en ambas variables de estudio, concluyendo que se necesita educar, brindar tratamiento psicológico e integral acerca de dichas variables para modificar conductas de riesgo en esta población, y evitar relaciones interpersonales inadecuadas.

Ya que como aspecto crucial en la Formación y consolidación de la Autoestima el Autoconcepto y las autovaloraciones que el individuo forja durante su interacción con los diferentes entornos sociales, hacen de las habilidades sociales elementos cruciales y determinantes en la creación de dichas autovaloraciones (Da Dalt, E., Regner, E., 2009). Se hace necesario el empoderamiento del medio escolar y familiar frente a la necesidad de capacitar socialmente al individuo, con el desarrollo de metodologías acordes a las demandas del grupo y de presentarse ante dificultades puntuales, como lo sería el acoso escolar; o de educación en la iniciación de la vida escolar de los niños (Diekstra, 2008).

Una limitación que pudo tener el presente estudio fue la muestra que se empleó para valorar las variables de HS y Autoconcepto. En futuras investigaciones se hace necesaria la participación de una muestra mayor de escolares que permitan arrojar datos más confiables y consistentes sobre el clima social y el desarrollo de las destrezas en habilidades sociales y Autoconcepto en la población escolar.

Referencias.

- Albertí, R.E. & Emmons, M.L. (1978). *You're perfect Right: A Guide to Assertive Behavior*. (3ª Ed.). San Luis Obispo, California: Impact Publishers.
- Arán, V. (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psyche*, 21(1), pp. 3-20. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000100001&lng=es&tlng=es.%2010.4067/S0718-22282012000100001
- Bandura, A. (1977). Teoría de aprendizaje social. Enciclopedia Internacional de la psiquiatría, la psicología, el psicoanálisis, y neurología Vol. 10. Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
- Bandura, A. (1986). La perspectiva del aprendizaje social: Mecanismos de agresión. En H. Toch (Ed.). *Psicología de la delincuencia y la justicia penal*. (pp. 198-236). Estados Unidos de America: Waveland Press.
- Bandura, A. (1991). La autoeficacia concepción de ansiedad. *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: España.
- Bellack, A. & Morrison, R. (1982). Interpersonal dysfunction. *Interpersonal Handbook of behavior modification and therapy* (pp. 717-748). New York: Plenum press.
- Berwart, H. (1980). *Psicología del Adolescente*. Santiago: Universidad Católica.
- Caballo, V. (1986). *Evaluación de las habilidades sociales*. Madrid: Pirámide.

- Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A.M. (Eds.). (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas. Colombia, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes.
- Cerezo, F. (1997). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- Cia, F., Pereira, C., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em Estudo, Maringá, 11*(1), pp. 73-81.
- Contini, N. & Lacunza, A. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades* (pp.159-182).
- Da Dalt, E., 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.
- Damon, W. & Hart, D. (1982): The Development of Self-understanding From Infancy Through Adolescent. *Child Development, 53*, p. 4.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência versus dificuldade. *Psicologia em Estudo, 7*(1), pp. 39-49.
- Delors, (1995). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Diekstra, R., (2008). Educación Emocional y Social, Análisis Internacional. Fundación Botín.

Recuperada de: <http://educacion.fundacionmbotin.org/publicaciones-de-educacion-en-fundacion-botin/index.html>

Dörr, A. (2005). Estudio Comparativo de Autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Chile.

Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. San Francisco: American Psychological Association.

Fundación Botín. (2008). Informa sobre educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Recuperado de: <http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>

Fundación Botín. (2013). Informa sobre educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Recuperado de: <http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>

Fundación Botín. (2015). Informa sobre educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Recuperado de: <http://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>

Fragozo, M., Rueda, A. & Benítez, A. (2012). Programa de Intervención para el Desarrollo de Habilidades Sociales en Niños Institucionalizados. Universidad Católica de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), pp. 43-52.

Garaigordobil Landazabal, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills and personality traits: a study with adolescents from 14 to 17 years. *Spanish Journal of Psychology*, 9(2), pp. 182-192.

García, E. (2007). Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano. Madrid:

Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado de:

<http://eprints.ucm.es/8607/1/ASINJA.%2520Teoria%2520de%2520la%2520mente.pdf>

González, A., Núñez, C., González, S., & García, M., (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*, 9(2), pp. 271-289.

González, O. (2005). Estructura multidimensional del Autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), pp. 121-130. Recuperado de:

<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/376/356>

Gorostegui, M., & Dörr, A. (2005). Género y Autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica. *Psykhé*, 14(1), pp. 151-163.

Gresham, F. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En J. Witt, S. Elliott & F. Gresham (Comps.). *Handbook of Behavior Therapy in Education* (pp. 523-546). Nueva York: Plenum Press.

Guillén, F. (2009). *Habilidades Sociales de Niños, Niñas y Adolescentes Maltratados*. Maracaibo: Universidad Rafael Urdaneta.

Guillén F. & Ramírez, M. (2011). Relaciones entre Autoconcepto y Condición Física en Alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. *Revista de psicología del deporte*, pp. 45-59.

Gresham, M. (1988). Social Skills. Conceptual and Applied Aspects of Assessment, Training, and Social Validation, en J.C. Witt, S. N. Elliot y Gresham, F. M. (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. New York, Plenum.

1 8 0 3

- Harter, E. & Pike, R. (1998). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6). Pp 1969-1982.
- Harter, S. (1999). The construction of the self: a developmental perspective. New York: The Guilford Press.
- Kelly, G. (1955). The psychology of personal constructs. New York: Norton.
- Kohn, A. (1997). How not to Teach Values: A Critical View at Character Education. *Phi Delta Kappan*, pp. 429-439.
- Lacunza, A. & Contini, N. (2009). Las Habilidades Sociales en niños preescolares e contexto de pobreza. *Revista Ciencias Psicológicas*, 3(1), pp. 57-66.
- Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán.
- Lazarus, A. A. (1981). Multimodal therapy. Nueva York: McGraw-Hill.
- Ley N° 1098. (2006). Congreso de Colombia. Código de Infancia y Adolescencia. Ministerio de Protección Social. Bogotá, Colombia.
- L'ecuyer, R. (1985). El concepto de sí mismo. Oikos-Tau. Barcelona.
- López, F. & Fuentes Rebollo, M. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje*, 67(68), pp. 163-185.
- López, M. (2008). La Integración de las Habilidades Sociales en la Escuela como Estrategia para la Salud Emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1). Pp 16-19. Recuperado de: file:///C:/Users/matiz/Downloads/Dialnet-LaIntegracionDeLasHabilidadesSocialesEnLaEscuelaCo-2547022.pdf

- Machargo, J. (1989). El Autoconcepto Como Factor Condicionante De La Eficacia Del Feedback Sobre El Rendimiento. *Revista de psicología social*, 7(2), pp. 195–212.
Recuperado de: www.dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=111771&orden
- Markus, H., Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *J. Pers. Soc. Psychology*, 51(4), pp. 858-866.
- Medicina Legal. (2013). Comportamiento del Suicidio. Colombia.
- Mesmer, M., Viswevaran, A., Deshpande & Joseph, E. (2010). Emotional Intelligence, Individual Ethicality, and Perceptions that Unethical Behavior Facilitates Success. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(1), pp. 35-45.
- Meichenbaum, D., Butler, L. & Grudson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine y M. Smye (Comps.). *Social competence*. Nueva York, Guilford Press.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A. (1987). Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento. Barcelona: Ediciones Martínez.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias Ciudadanas: Formar para la Ciudadanía si es Posible. Serie Guías, n.º 6. Bogotá.
- Moreno, C. & Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación Vol. I. Psicología evolutiva* (pp. 219-232). Madrid: Alianza.
- Monjas Casares, M. & González Moreno, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE. España, nº 146.

Monjas Casares, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.

Monjas, M. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Muñoz, L. (2011). Autoestima, factor clave en el éxito escolar: Relación entre autoestima y variables personales vinculadas a la escuela en estudiantes de nivel socio-económico bajo. Santiago: Universidad de Chile.

Núñez, J. y González, J. (1994). Determinantes Del Rendimiento Académico. Variables Cognitivo-Motivacionales, Atribucionales, Uso De Estrategias Y Autoconcepto. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

Orgilés, M; Medina, T B; Johnson, B T; Espada, J P; (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10() 57-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551004>

Papalia, D., Wendkos Olds, S. & Feldman, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. (8.ª Ed.). Colombia: Mc Graw-Hill.

Peralta Sánchez, F. J. & Sánchez Roda, M. D. (n.d.). Relaciones Entre El Autoconcepto Y El Rendimiento Académico, En Alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, pp. 95-120. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_7.pdf

- Pérez Fernández, J. & Garaigordobil Landazábal, M. (2004). Relaciones de la Socialización con Inteligencia, Autoconcepto y otros Rasgos de la Personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22(2), pp. 153-169.
- Pérez, J. y Garaigordobil, M. (2007). Deficiencia auditiva: Autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Análisis y modificación de conducta*, 148, pp. 159-183.
- Piers, E. (1984). The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself). Revised Manual, Cal.:W.P.S.
- Piers, E. V. & Harris, D.B. (1969). The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Test.
- Polaino, A. (2003). Familia y Autoestima. *Revista Española de Pedagogía*, 67(229), pp. 569-584. Recuperado de: www.jstor.org/stable/23765080
- Ramírez, M. y Herrera, F (s.f.). Autoconcepto. Recuperado el 5 de Febrero, 2013 del sitio web de la Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/~fherrera/Autoconcepto.htm>
- Ramos, M. (2011). Habilidades Sociales en Niños y Niñas con Discapacidad Intelectual. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/habilidades.pdf>
- Ramos, R. (2008). Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima. Melilla: Universidad de Granada.
- Rogers, C. (1951). Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, A., Díaz, M. & Villalobos, A. (2012). Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales. Biblioteca de psicología. Desclée De Brouwer.
- Salter, A. (1949). Conditioned Reflex Therapy: The direct approach to the reconstruction of personality. Nueva York: Creative Age Press.

Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), pp. 407-441.

Semrud-Clikerman, M. (2007). *Social competent in children*. New York: Springer.

Valle, T. (30 de noviembre de 2011). Acabar con el Bullying. *Diario Imagen de Veracruz*.
Columna: En la Mira.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), FLACSO. (2011). *Clima, Conflictos y Violencia En La Escuela*. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California: Stanford University Press.

Zigler, E. & Phillips, L. (1960). Social effectiveness and symptomatic behaviors. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, pp. 231-238.

Anexos

Anexo 1

ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO. C.A.B.S.

Institución: _____ Grado: _____ Fecha: _____

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo _____ Estrato _____

Zona rural urbana

Instrucciones:

! Hola !

Te voy a hacer varias preguntas y tú vas a responder como si las situaciones que te describo te ocurrieran a ti. Marca tu respuesta con una X en la casilla del lado.

Practica con la pregunta 0. Si tienes dudas puedes preguntar.

0. Llegas tarde a clase y la profe te pide que le des una explicación de tu llegada tarde
¿Qué le dirías?

¿Cuál opción escogiste?

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

a. Que le importa si llegue tarde.	
b. Estaba cansado y me quede dormido 10 minutos más, pero no volverá a pasar.	
c. El transporte no llego a tiempo, yo no tengo la culpa y entras.	
d. Te disculpas y le pides que te deje pasar.	
e. No dices nada	

Ahora eres todo un experto, ya puedes continuar con las otras preguntas.

1. Un niño te dice: Creo que eres una persona muy simpática.
¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: No. no soy tan simpático.	
b) Decir: Sí, creo que soy el mejor.	
c) Decir: Gracias.	
d) No decir nada y sonrojarme.	
e) Decir: Gracias, es cierto que soy muy simpático.	

2. Otro niño ha hecho algo que crees que está muy bien. Por ejemplo, un dibujo, una construcción.
¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: No está mal.	
b) Decir: Está bien, pero he visto mejores que éste.	
c) No decir nada.	
d) Decir: Yo puedo hacerlo mucho mejor.	
e) Decir: Está muy bien.	

3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Otro niño te dice: No me gusta.
¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: Eres estúpido.	
b) Decir: Yo creo que está muy bien.	
c) Decir: Tienes razón, aunque en realidad no lo creyeras.	
d) Creo que es fantástico. Además ¿Tú qué sabes?	
e) Sentirme herido y no decir nada.	

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice! Eres tan tonto! olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada!
¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: De todas formas, yo soy más listo que tú, además ¿Tú qué sabes?	
b) Decir: Sí, tienes razón, algunas veces parezco tonto.	
c) Decir: Si hay alguien tonto, ese eres tú.	
d) Decir: Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo.	
e) No decir nada o ignorarle	

5. Otro niño con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso.
¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: Me molesta que me hagas esperar de esta manera.	
b) Decir: Me preguntaba cuándo llegarías.	
c) Decir: Es la última vez que te espero.	
d) No decirle nada.	
e) Decir: ¡Eres una tortuga! ¡Llegas tarde!	

6. Necesitas que otro niño te haga un favor.
¿Qué harías o dirías generalmente?

a) No pedirle nada.	
b) Decir: Tienes que hacer esto por mí.	
c) Decir: ¿Puedes hacerme un favor?, y explicar lo que quieres.	
d) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor.	
e) Decir: Quiero que hagas esto por mí.	

7. Sabes que otro niño está preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?	
b) Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.	
c) Decir ¿Te pasa algo?	
d) No decirle nada y dejarle solo.	
e) Reírme y decirle: Eres un llorón.	

8. Estas preocupado y otro niño te dice: Pareces preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

a) Girar la cabeza o no decirle nada.	
b) Decir: ¡A ti no te importa!	
c) Decir: Si, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí.	
d) Decir No es nada.	
e) Decir: Estoy preocupado. ¡Déjame solo!	

9. Otro niño te culpa por un error que ha cometido otra persona. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: Estás loco.	
b) Decir No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona.	
c) Decir: No creo que sea culpa mía.	
d) Decir ¡YO no he sido! ¡NO sabes de lo qué estás hablando!	
e) Aceptar la culpa y no decir nada.	

10. Otro niño te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo!	
b) Hacer lo que te piden y no decir nada.	
c) Decir: Esto es una tontería. No voy a hacerlo.	
d) Antes de hacerlo, decir: No comprendo por qué quieres que haga esto.	
e) Decir: Si es esto lo que quieres que haga, y entonces hacerlo.	

11. Otro niño te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: Sí, generalmente lo hago mejor que la mayoría.	
b) Decir: No, no está tan bien.	
c) Decir: Es cierto, soy el mejor.	
d) Decir: Gracias.	
e) Ignorarlo, y no decir nada.	

12. Otro niño ha sido muy amable contigo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: Has sido muy amable conmigo. Gracias.	
b) Comportarme como si ese niño no hubiera sido tan amable y decirle: Si, gracias.	
c) Decir: Me has tratado bien, pero me merezco mucho más.	

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

d) Ignorarlo y no decirle nada a ese niño.	
e) Decir: No me has tratado todo lo bien que deberías.	

13. Estas hablando muy alto con un amigo, y otro niño te dice: Perdona, pero haces demasiado ruido. ¿Qué harías o dirías?

a) Para de hablar inmediatamente.	
b) Decir: Si no te gusta, ¡Lárgate! y continuarías hablando alto.	
c) Decir: Lo siento, hablaré más bajo, y entonces hablar en voz baja.	
d) Decir: Lo siento, y dejar de hablar	
e) Decir: Muy bien, y continuar hablando alto.	

14. Estás haciendo cola y otro niño se cuela delante de ti. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo: Algunas personas tiene mucha cara, sin decir nada directamente a ese niño.	
b) Decir: ¡Vete al final de la cola!	
c) No decir nada a ese niño.	
d) Decir en voz alta: ¡Imbécil, vete de aquí!	
e) Decir: Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola.	

15. Otro niño te hace algo que no te gusta y te enfadas. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Gritar: ¡Eres un imbécil, te odio!	
b) Decir: Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho.	
c) Actuar como si me sintiera herido pero no decir nada a ese niño.	
d) Decir: Estoy furioso. Me caes mal.	
e) Ignorarlo y no decir nada a ese niño.	

16. Otro niño tiene algo que quieres utilizar. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir a ese niño que me lo diera.	
b) No pedirlo.	
c) Quitárselo a ese niño.	
d) Decir a ese niño que me gustaría utilizarlo y entonces pedirselo.	
e) Hacer un comentario sobre eso pero no pedirselo.	

17. Otro niño te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

a) Decir: No, es nuevo y no quiero prestarlo. Quizás en otra ocasión.	
b) Decir: No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo.	
c) Decir: No, cómprate uno.	
d) Prestárselo aunque no quisieras hacerlo.	
e) Decir: ¡Estás loco!	

18. Algunos niños están hablando sobre un pasatiempo o juego que a ti te gusta mucho. Quieres participar y decir algo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) No decir nada.	
b) interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que haces ese juego.	
c) Acercarme al grupo y participar en la conversación cuando tuviera oportunidad de hacerlo.	
d) Acercarme al grupo y esperar a que se dieran cuenta de mi presencia.	
e) interrumpir e inmediatamente comenzar a contar lo mucho que me gusta ese juego.	

19. Estas haciendo un pasatiempo o juego y otro niño te pregunta: ¿Qué haces? ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: ¡Oh una cosa! o ¡Oh, nada!	
b) Decir: No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado?	
c) Continuar haciendo el pasatiempo o juego y no decir nada.	
d) Decir: ¡A ti qué te importa!	
e) Dejar de hacer el pasatiempo o juego y explicarle lo que haces.	

20. Ves cómo otro niño tropieza y cae al suelo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Reírme y decir: ¿Por qué no miras por dónde vas?	
b) Decir: ¿estás bien? ¿Te puedo ayudar?	
c) Preguntar: ¿Qué ha pasado?	
d) Decir: ¡Así son las caídas!	
e) No hacer nada e ignorarlo.	

21. Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: ¿Estás bien? ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir Estoy bien. ¡Déjame solo!	
b) No decir nada e ignorar a esa persona.	

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

c) Decir ¿Por qué no metes las narices en otra parte?	
d) Decir: No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar.	
e) Decir: No es nada. Estoy bien.	

22. Cometes un error y culpas a otro niño. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) No decir nada.	
b) Decir: Es culpa suya.	
c) Decir: Es culpa mía.	
d) Decir No creo que sea culpa de esa persona.	
e) Decir: Tiene mala suerte.	

23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) irme y no decir nada sobre el enfado.	
b) Decirle a ese niño que no lo vuelva a hacer.	
c) No decir riada a ese niño aunque me sintiera insultado.	
d) Insultar a ese niño.	
e) Decir a ese niño que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer.	

24. Otro niño te interrumpe constantemente mientras estás hablando. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: Perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo.	
b) Decir: ¡No es justo! ¿No puedo hablar yo?	
c) Interrumpir d niño empezando a hablar otra vez.	
d) No decir nada y dejar que el otro niño continuara hablando.	
e) Decir: ¡Cállate! ¡Estaba hablando yo!	

25. Otro niño te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir Tengo otros planes, pero haré lo que tú quieras.	
b) Decir: ¡De ninguna manera! Búscate otro.	
c) Decir Bueno, haré lo que tú quieras.	
d) Decir ¡Olvídate de eso! ¡Lárgate!	
e) Decir Tengo otros planes. Quizá la próxima vez.	

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

26. Ves a otro niño con quien te gustaría encontrarte. ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Llamar a gritos a ese niño y pedirle que se acercase.	
b) Ir hacia ese niño, presentarme y empezar a hablar.	
c) Acercarme a ese niño y esperar a que me hablara.	
d) Ir hacia ese niño y empezar a contarle las grandes cosas que has hecho.	
e) No decir nada a esa persona.	

27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: ¡Hola! ¿Qué harías o dirías generalmente?

a) Decir: ¿Qué quieres?	
b) No decir nada.	
c) Decir: No me molestes. ¡Lárgate!	
d) Decir ¡Hola!, presentarme y preguntarle quién es.	
e) Hacer un gesto con la cabeza, decir ¡Hola! e irme.	

Anexo 2

Escala de Evaluación del Autoconcepto de Piers Harris Adaptada por Gorostegui y Dörr, (1992)

Sede educativa: _____ Estrato: _____ Grado: _____

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____

¡Hola!

Lee con mucho cuidado **todas las frases** que aparecen en la siguiente página y decide si lo que dice es lo que tú sientes, o si no tiene nada que ver contigo.

Si la frase **te identifica** marca con una **X** la casilla con el **SI**.

Si la frase **no** te describe o no te identificas con ella, marca la casilla con el **NO**.

Practica con la pregunta 0. Si tienes dudas puedes preguntar.

0	Me gusta la música	SI	NO
----------	--------------------	----	----

Muy bien, ya puedes continuar con las otras preguntas.

1	Mis compañeros se burlan de mi	SI	NO
2	Soy una persona feliz	SI	NO
3	Me cuesta hacerme amigos de otros	SI	NO

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

4	Generalmente estoy triste	SI	NO
5	Soy inteligente	SI	NO
6	Soy tímido	SI	NO
7	Me gusta cómo me veo	SI	NO
8	Me pongo nervioso cuando tengo un examen	SI	NO
9	Tengo muchos amigos	SI	NO
10	Me porto bien en el colegio	SI	NO
11	Me echan la culpa cuando algo se daña	SI	NO
12	Soy fuerte	SI	NO
13	Casi siempre mis padres piden mi opinión	SI	NO
14	Dejo pasar los otros niños en la fila	SI	NO
15	Soy bueno para los trabajos manuales	SI	NO
16	Me doy por vencido fácilmente	SI	NO
17	Puedo hacer bien mis tareas	SI	NO
18	Hago muchas tonterías	SI	NO
19	Casi siempre tengo ganas de llorar	SI	NO
20	Soy bueno para el dibujo	SI	NO
21	Me porto bien en la casa	SI	NO
22	Siempre termino mis tareas	SI	NO
23	Mis compañeros de curso me quieren mucho	SI	NO
24	Soy nervioso	SI	NO
25	Puedo hablar bien delante el curso	SI	NO
26	Siempre estoy atento en clase	SI	NO
27	Los otros niños dicen que los molesto	SI	NO
28	A los otros niños les gusta mis ideas	SI	NO
29	Siempre me meto en problemas	SI	NO
30	Casi siempre estoy preocupado	SI	NO
31	En mi casa soy obediente	SI	NO
32	Tengo buena suerte	SI	NO
33	Puedo lograr lo que mis padres esperan de mi	SI	NO
34	Soy peleador con los otros niños	SI	NO
35	Me gusta como soy	SI	NO
36	Siento que no me toman en cuenta	SI	NO
37	Me gustaría ser diferente	SI	NO
38	Duermo bien en la noche	SI	NO
39	Lo paso bien en el colegio	SI	NO
40	Soy de los últimos que eligen para entrar en los juegos	SI	NO
41	Muchas veces me siento enfermo	SI	NO
42	Soy molesto con la gente	SI	NO
43	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	SI	NO
44	Soy buen amigo	SI	NO
45	Soy alegre	SI	NO
46	Tengo buenos amigos	SI	NO
47	Soy tonto para muchas cosas	SI	NO
48	Soy más feo que los demás niños	SI	NO

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

49	Casi siempre ando con flojera	SI	NO
50	Les caigo bien los niños hombres	SI	NO
51	Los demás niños me molestan	SI	NO
52	Mi familia esta desilusionada de mi	SI	NO
53	Tengo una cara agradable	SI	NO
54	Cuando trato de hacer algo todo me sale mal	SI	NO
55	Me retan mucho en la casa	SI	NO
56	Soy torpe	SI	NO
57	En los juegos y deportes miro en vez de jugar	SI	NO
58	Se me olvida lo que aprendo	SI	NO
59	Me gusta estar con la gente	SI	NO
60	Les gusto a las demás personas	SI	NO
61	Me enojo fácilmente	SI	NO
62	Les caigo bien a las niñas	SI	NO
63	Tengo buena apariencia	SI	NO
64	Mis compañeros me caen bien	SI	NO
65	Casi siempre tengo miedo	SI	NO
66	Los demás pueden confiar en mi	SI	NO
67	Los otros niños son mejores que yo	SI	NO
68	A veces pienso en hacer maldades que después no hago	SI	NO
69	En mi casa dicen que soy llorón	SI	NO
70	Soy buena persona	SI	NO

¡Gracias por tu participación!

Anexo 3

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares



Trabajo de grado de Carolina Matíz Bastidas para optar al título de Psicóloga de la Universidad de Antioquia

Cordial saludo,

Con el propósito de desarrollar el proceso de evaluación del Proyecto de Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares con los estudiantes de 4 y 5 de la presente institución, se convoca a padres y estudiantes de dichos grados a participar del proceso de evaluación que se realizará en los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2015. Tenga en cuenta que:

Tanto usted como su hijo están exentos de cualquier obligatoriedad con la contribución hacia el proyecto. Como participación voluntaria, puede usted dar por terminada su colaboración y la de su hijo con el estudio en el momento que considere necesario. Esto no le ocasionará ningún tipo de inconveniente con la institución educativa.

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

Nos complace notificarle además que la institución _____ está informada y ha avalado los permisos para acceder a ustedes padres de familia y estudiantes, para invitarlos a hacer parte de nuestra Investigación.

Lea detenidamente la siguiente información:

El proyecto " **Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares**" busca evaluar en los escolares los niveles y las tendencias del repertorio social y de las autovaloraciones en el Autoconcepto y en las habilidades sociales.

Objetivo: Establecer la relación entre los niveles de Habilidades Sociales y Autoconcepto en una muestra de estudiantes de los grados 4.º y 5.º de la Institución Arturo Velázquez Ortiz de Santa fe de Antioquia.

Delimitación de conceptos: las habilidades sociales, son herramientas que le permiten a los individuos comunicarse positivamente en su entorno social. Así mismo el Autoconcepto influye en la delimitación de aspectos como el sí mismo personal y social. La medición de dichas herramientas puede detectar dificultades, que pueden ser intervenidas y así generar beneficios en las diferentes áreas en las que se desenvuelve el sujeto. En este caso los beneficios que se puedan generar les serán útil a los alumnos para desenvolverse en la escuela, con maestro y con sus compañeros.

Inconvenientes y riesgos: Esta investigación ES DE MINIMO RIESGO y contempla los parámetros establecidos en la resolución N° 008430 de 1993, del 4 de octubre, emanada por el Ministerio de salud, en cuanto a investigaciones con riesgo mínimo, realizadas en seres humanos.

El diligenciamiento de los cuestionarios es un proceso sin riesgo desde el aspecto médico, sin embargo, las preguntas de estos formularios están dirigidas a un cuestionamiento del mismo sujeto y en algunos casos podrían causar malestar e incomodidad a quien los responde. La participación en el programa habilidades sociales, puede generar cambios en el comportamiento de los estudiantes, sin embargo, estos comportamientos son positivos y van a estar direccionados a la adquisición de nuevas habilidades.

Consideraciones éticas:

Se garantiza el derecho a la intimidad del participante, guardando la información suministrada bajo el secreto de confidencialidad y ética profesional. Además, los datos personales y/o de identificación de la población no serán divulgados por ningún motivo o medio de comunicación. Sólo los investigadores (estrictamente los profesionales responsables del estudio) tendrán acceso a los datos personales del participante.

Derecho a retirarse: Usted como participante se puede retirar del proyecto de investigación en el momento que lo desee.

Consentimiento informado

Declaración de voluntad

Por medio del presente escrito, manifiesto que tengo las suficientes facultades mentales para haber comprendido la información que me ha sido suministrada sobre la investigación y para tomar la decisión que posteriormente expresaré. También manifiesto que se me ha dado la oportunidad de expresar cualquier

Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares

duda o de formular preguntas, e incluso, de manifestar si deseo o no seguir escuchándola, a lo que he respondido afirmativamente.

En todo momento se me ha recordado el derecho a aceptar o rehusar mi participación y la de mi hijo o protegido en esta investigación. Declaro, que no he recibido presión de ninguna clase para tomar la decisión, ni he sido sometido a engaño.

Autorizo expresamente mi participación y la de mi hijo/protegido, en el Proyecto **Relaciones entre Habilidades Sociales y Autoconcepto en escolares**, que se ejecutara dentro de la institución educativa durante el año 2015. Autorizo además a la implementación de las pruebas y al uso de los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación y capacitación a la investigadora y a la institución. Antes de firmar por favor consienta con el menor su participación en el proyecto.

Firma del acudiente:
Documento:

Firma del estudiante:
Documento:

Responsable:

Carolina Matíz Bastidas C.C:
Estudiante de Psicología
Universidad de Antioquia

1 8 0 3