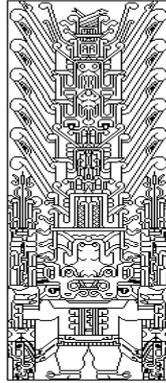


**UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL**

Facultad de Psicología



**ANSIEDAD Y HABILIDADES SOCIALES EN ESCOLARES DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS NACIONALES DE LA UGEL 05  
DISTRITO DE SAN JUAN DE LURIGANCHO - LIMA  
METROPOLITANA 2016**

Tesis para optar el título de licenciada en psicología clínica

**AUTOR (A)**

Castro Coronel, Carla Nancy

**ASESOR (A)**

Dr. Díaz Hamada, Luis Alberto

**JURADO**

Dr. Livia Segovia, José Héctor  
Dr. Castillo Gómez, Gorqui Valdomero  
Mg. Díaz López, David Eduardo  
Psic. Rivadeneyra de la Torre, Elvira

LIMA - PERÚ

2018

## **Pensamientos**

“La tarea que debemos establecer  
para nosotros mismos no es estar seguros,  
sino ser capaces de tolerar la inseguridad.”

Erich Fromm

“El autoconocimiento y el desarrollo  
personal son difíciles para la mayoría de  
las personas, normalmente requiere  
mucho coraje y perseverancia”

Abraham Maslow

## **Dedicatoria**

A mis queridos padres por el apoyo, cariño y por brindarme los recursos necesarios a lo largo de toda mi carrera universitaria asimismo a mis hermanos y a cada una de las personas que contribuyeron en mi formación.

## **Agradecimientos**

Mi profunda gratitud a la Facultad de Psicología de la UNFV, por brindarme la oportunidad de ser una profesional, a mis profesores por sus enseñanzas dentro y fuera de las aulas.

Asimismo a cada una de las personas que contribuyeron en mi formación tales como profesores, compañeros y a mi asesor de tesis por su tiempo brindado.

De igual manera a mis padres por su apoyo y cariño constante.

## Índice

	<b>Página</b>
• <b>Portada</b>	<b>i</b>
• <b>Pensamientos</b>	<b>ii</b>
• <b>Dedicatoria</b>	<b>iii</b>
• <b>Agradecimientos</b>	<b>iv</b>
• <b>Índice de contenido</b>	<b>v</b>
• <b>Lista de tablas</b>	<b>vii</b>
• <b>Resumen</b>	<b>ix</b>
• <b>Abstract</b>	<b>x</b>
• <b>Introducción</b>	<b>xi</b>
<b>Capítulo I Planteamiento del Problema</b>	<b>13</b>
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Formulación de los problemas	14
1.3 Objetivos	14
1.3.1 Objetivo General	14
1.3.2 Objetivos Específicos	15
1.4 Variables	15
1.4.1 Variable de estudio	15
1.4.2 Definición operacional	16
1.5 Hipótesis	16
<b>Capítulo II Marco teórico</b>	<b>17</b>
2.1 Antecedentes	17
2.2 Marco Teórico	33
2.2.1 Ansiedad	33
2.2.2 Habilidades sociales	39

<b>Capítulo III Método</b>	<b>58</b>
3.1 Tipo de estudio	58
3.2 Diseño	59
3.3 Población y muestra	59
3.3.1 Población	59
3.3.2 Muestra	60
3.4 Técnicas e instrumento de recolección de datos	62
3.4.1 Técnica de obtención de datos	62
3.4.2 Instrumento de obtención de datos	62
3.5 Técnica de análisis de los datos	69
<b>Capítulo IV Resultados</b>	<b>72</b>
4.1 Análisis exploratorio de la variable de estudio	72
4.2 Propiedades psicométricas	72
4.3 Descripción de los niveles	74
4.4 Diferencia de medias	76
4.5 Relación de las variables	83
<b>Capítulo V Análisis y discusión de los resultados</b>	<b>84</b>
• <b>Conclusiones</b>	<b>92</b>
• <b>Recomendaciones</b>	<b>94</b>
• <b>Referencias</b>	<b>95</b>
• <b>Anexo</b>	<b>103</b>

## Lista de tablas

Número		Páginas
1	Distribución de la población por institución educativa (IE), por año y secciones.	62
2	Determinación de la muestra por cuotas representativas por institución educativa (IE).	64
3	Determinación de la muestra por cuotas representativas por institución educativa (IE y por año escolar.	64
4	Distribución de la muestra según el sexo	65
5	Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables de estudio	76
6	Establecimiento de la confiabilidad de las escalas y sus dimensiones	77
7	Análisis de las dimensiones de con la escala total	78
8	Descripción de la muestrea por niveles en ansiedad estado	79
9	Descripción de la muestrea por niveles en ansiedad rango	80
10	Descripción de la muestra por Niveles en habilidades sociales	81
11	Relación entre ansiedad estado y ansiedad rango con habilidades sociales	82
12	Comparación de medias de ansiedad estado según sexo	83
14	Comparación de medias de ansiedad rasgo según sexo	83
15	Comparación de medias de habilidades sociales según sexo	84
16	Contrastación de la ansiedad estado según las instituciones educativas	85
17	Contrastación de la ansiedad rasgo según las instituciones Educativas	85
18	Contrastación de habilidades sociales según las instituciones educativas	86
19	Contrastación de la ansiedad estado según el año escolar	87

20	Contrastación de la ansiedad rasgo según el año escolar	87
21	Contrastación de habilidades sociales según el año escolar	88

**Ansiedad y habilidades sociales en escolares de instituciones educativas nacionales de la  
UGEL 05 Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima Metropolitana 2016**  
**Carla Nancy Castro Coronel**  
**Universidad Nacional Federico Villarreal**  
**Resumen**

El objetivo de mi estudio fue determinar los niveles de ansiedad y habilidades sociales que presentan los escolares de 04 instituciones educativas nacionales de la UGEL 05 Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima Metropolitana – 2016 así mismo asociarlas y compararlas en función del sexo, año escolar, tipo de familia e institución educativa a la que pertenecen para ello se aplicaron la escala de ansiedad estado – rasgo y la lista de cheque de habilidades sociales a una muestra de 345 escolares. Los resultados de la investigación demuestran que existe una relación alta negativa y altamente significativa entre ansiedad estado – rasgo y habilidades sociales. En cuanto a los promedios de ansiedad estado según sexo e instituciones educativas no se hallaron diferencias, también se encontró que existen diferencias significativas según el año escolar, asimismo los promedios de ansiedad rasgo en cuanto al sexo se halló que existen diferencias significativas según el año escolar y tipos de familia. Concluyendo que los alumnos presentan niveles por debajo del promedio en cuanto a la ansiedad estado y en habilidades sociales los cuales tienen relación inversa con la ansiedad estado-rasgo.

*Frases clave:* Ansiedad, habilidades sociales, escolares, instituciones educativas.

**Anxiety and social skills in school children of national educational institutions of the  
UGEL 05 San Juan de Lurigancho District - Lima Metropolitana 2016**

**Carla Nancy Castro Coronel  
National University Federico Villarreal**

**Abstract**

The objective of my study was to determine the levels of anxiety and social skills presented by the students of 04 national educational institutions of the UGEL 05 District of San Juan de Lurigancho - Lima Metropolitana - 2016 and to associate and compare them according to sex, school year, Type of family and educational institution to which they belong, the state - trait anxiety scale and the social skills check list were applied to a sample of 345 students. The results of the research demonstrate that there is a high negative and highly significant relationship between state - trait anxiety and social skills. There were no significant differences in state averages according to sex and educational institutions. We also found that there are significant differences according to the school year, as well as sex trait anxiety averages found that there are significant differences according to the school year And types of family. Concluding that students present below-average levels of state anxiety and social skills which are directly related to state-trait anxiety.

*Keyphrases:* Anxiety, social skills, school, educational institutions.

## Introducción

En las instituciones educativas los profesores y directores reportan que una problemática crítica en las aulas es que los escolares no poseen las habilidades y destrezas en habilidades sociales que les permitan participar y responder asertivamente a sus compañeros que molestan por cualquier motivo generando ansiedad y tensión a los escolares involucrados. Asimismo, el no participar activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje va a implicar que los escolares no están construyendo su conocimiento, lo que afecta su rendimiento académico. Por lo tanto, es una gran preocupación para el departamento técnico pedagógico que los escolares alcancen un mayor desempeño académico.

Musitu y Gutiérrez (1986) afirman que las habilidades sociales son importantes para el rendimiento académico porque la adquisición de nuevas ideas y aprendizajes están subordinados a las actitudes básicas, de estas depende que los umbrales de la percepción estén abiertos o cerrados, que una red interna dificulte o favorezca la integración mental del alumno. Existen reportes acerca de las relaciones entre las habilidades sociales y el buen rendimiento académico, así también existen mejores posibilidades de enfrentar situaciones de proceso escolar. Así mismo, si tomamos en cuenta lo que plantea Clark et. al (1996), quienes afirman que existe una estrecha relación entre las habilidades sociales y la capacidad de aprender. Buenas habilidades sociales influyen en el aprendizaje. Así, el estudiante que posea buenas habilidades sociales aprenderán con mayor facilidad y motivación que uno que se sienta poco hábil; abandonará las cosas nuevas con confianza y entusiasmo, obteniendo buenos

resultados. El éxito, entonces, reforzará sus sentimientos positivos. Se observará, asimismo, más competente. Las habilidades sociales son una actitud básica que influye en el comportamiento y en el rendimiento académico, además es uno de los factores más importantes a la hora de tener éxito en sus estudios. El alumno con pocas habilidades sociales suele encontrar pocas satisfacciones en el colegio, pierde la motivación y el interés.

En tal sentido se ha creído conveniente plantear como objetivo general Determinar son los niveles de ansiedad y habilidades sociales que presentan los escolares de 04 instituciones educativas nacionales de la UGEL 05 Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima Metropolitana – 2016 y la asociación y comparación en función del sexo, año escolar, tipo de familia e institución educativa a la que pertenecen.

La presente investigación está distribuida en cinco capítulos: En el primer capítulo se describe la problemática de la investigación, la formulación del problema, objetivos, variables, hipótesis. En el segundo capítulo se describen los reportes de los antecedentes de investigación y el marco teórico de la investigación. En el tercer capítulo, se plantea la metodología, tomando en cuenta, el tipo de investigación, diseño, población y muestra, técnica e instrumento de obtención de datos y las técnicas de análisis de los datos. En el cuarto capítulo se describen los resultados. En el quinto capítulo se analizan y discuten los resultados con los antecedentes de la investigación. Se plantean las conclusiones y recomendaciones. Las referencias y en anexo se describen los instrumentos de obtención de los datos.

## Capítulo I

### Planteamiento del problema

#### 1.1. Planteamiento del problema

En el quehacer diario del trabajo en las instituciones educativas es frecuente tener los reportes de los tutores respecto a que uno de los problemas que presentan los escolares del nivel de educación secundaria es el temor a participar en el aula para evitar de la "chacota", de la burla de sus compañeros de aula. Esta situación genera tensión y ansiedad porque no quieren sentirse acosados y porque los profesores no hacen nada para remediarlo e inclusive son parte de ello porque en vez de llamar la atención y controlar a los alumnos que fastidian suelen reforzar dichas conductas con su silencio.

Cabe indicar que una de las notas que se obtienen durante el proceso de aprendizaje es la participación en los debates y responder a las preguntas que el profesor hace durante la clase. Si bien es cierto que hay alumnos que participan activamente y asumen el liderazgo en los trabajos de grupos, también es cierto que hay alumnos que prefieren asumir una actitud sumisa no participando activamente y dejando que otros tomen las decisiones aun cuando no estén de acuerdo con ello, pero lo hacen para evitar ser molestados por sus compañeros.

Esta problemática indica que los alumnos no poseen las habilidades y destrezas en habilidades sociales que les permitan participar y responder

asertivamente a sus compañeros que molestan por cualquier motivo generando ansiedad y tensión a los escolares involucrados.

Esta problemática de la falta de habilidades sociales y la ansiedad son importantes investigarlas para determinar un perfil que permita desarrollar programas integrales de desarrollo humano para enseñar y fortalecer las habilidades sociales en las instituciones educativas de la UGEL 05 del distrito de San Juan de Lurigancho.

## **1.2 Formulación del problema**

En base a lo referido en líneas anteriores me formulo la siguiente interrogante:  
¿Cuál es la relación entre la ansiedad y habilidades sociales en escolares de 04 instituciones educativas nacionales de la UGEL 05 Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima Metropolitana 2016?

## **1.3 Objetivos:**

### **1.3.1 Objetivo general**

Determinar la relación entre la ansiedad y habilidades sociales en escolares de 04 instituciones educativas nacionales de la UGEL 05 Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima Metropolitana.

### **1.3.2. Objetivos específicos:**

1. Evaluar las propiedades psicométricas de las escalas de ansiedad y habilidades sociales.

2. Describir los niveles de ansiedad estado y ansiedad rasgo en escolares de 04 instituciones educativas nacionales de la UGEL 05 Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima Metropolitana – 2016.
3. Describir los niveles de habilidades sociales en escolares de 04 instituciones educativas nacionales de la UGEL 05 Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima Metropolitana – 2016.
4. Comparar los promedios de ansiedad estado y ansiedad rasgo en escolares de 04 instituciones educativas nacionales de la UGEL 05 Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima Metropolitana – 2016 en función del sexo, año escolar e institución educativa a la que pertenecen.
5. Comparar los promedios de habilidades sociales en los escolares de 04 instituciones educativas nacionales de la UGEL 05 Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima Metropolitana – 2016 en función del sexo, año escolar, e institución educativa a la que pertenecen.

## **1.4 Variables**

### **1.4.1 Variable de estudio**

- Ansiedad Estado - rasgo
- Habilidades sociales
- **Sexo:** Masculino – Femenino.
- **Años de estudios:** 1ro., 2do., 3ro., 4to. y 5to año.
- **Instituciones educativas a las que pertenecen:** 04 instituciones educativas.

#### **1.4.2 Definición operacional de la variable de investigación**

Estará dado por el puntaje total y niveles obtenidos en las escalas de ansiedad estado – rasgo y habilidades sociales.

#### **1.5 Hipótesis**

- Existe relación negativa entre ansiedad estado y habilidades sociales rasgo en escolares de 04 instituciones educativas nacionales de la UGEL 05 Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima Metropolitana – 2016.
- Existe relación negativa entre ansiedad rasgo y habilidades sociales rasgo en escolares de 04 instituciones educativas nacionales de la UGEL 05 Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima Metropolitana – 2016.

## Capítulo II

### Marco teórico

#### 2.1 Antecedentes

Ries Francis, Castañeda Vázquez, Carolina; Campos Mesa, María del Carmen y Del Castillo Andrés (2012). Señalaron que a través de esta investigación pudieron constatar la teoría de la interacción de Spielberger (1972) en el área de la competencia deportiva, donde se realizó el análisis de las correlaciones entre ansiedad estado y ansiedad rasgo referente al acto de competir, explorando las dimensiones cognitivas y somáticas de la ansiedad-rasgo y ansiedad estado. Presentó una muestra de 135 deportistas de Luxemburgo, con los instrumentos coherentes a sus contextos, el WAI-T y WAI-S. Se obtuvo como resultado la confirmación de la teoría de Spielberger (1972), sobre la interacción de las variables antes mencionadas. Ello permitió su validez en el área de las competencias deportivas. Por otro lado, se comprobó la importancia de la diferenciación en los componentes cognitivas y somáticas.

Gallegos Lizette y Hurtado Margareth (2003) describen que actualmente, los problemas laborales relacionados con salud y mantenimiento de calidad de vida son fenómenos importantes incidiendo en el rendimiento personal. Diferenciándose de la teoría del estrés laboral, la Psicología de la Salud los enfoca distintivamente: las personas no podrían realizar actividades sin estrés, siendo necesario dirigirse al tipo de repuesta emitida frente a este. Este

estudio toma la teoría de ansiedad rasgo-estado planteando que las respuestas de las personas a estresores son individuales, entonces debe proporcionárseles estrategias y herramientas para emitir respuestas más adaptativas mediante técnicas de relajación y visualización que han demostrado efectividad y eficacia.

Esta investigación tiene cuatro partes: plantea el problema justificándolo social, científica y metodológicamente estableciendo los objetivos. Segundo, teoriza conceptos, postulados y técnicas aplicadas. Posteriormente, presenta la metodología: ambiente, participantes y respuestas ansiosas, variables, instrumentos, procedimiento y diseño de investigación siendo aplicado de medidas repetidas con seguimiento longitudinal. Se concluye que: Emplear principios y técnicas que permitan un aprendizaje y un incremento en la llamada calidad de vida permite a la Psicología de la Salud intervenir en todos los ambientes y sistemas de interrelación de las personas. Las alteraciones emocionales producto de estados de tensión elevados deben ser entendidas como parte de una respuesta particular a cada sujeto y por ende, ligadas a un funcionamiento integral cognitivo y orgánico. Tanto la relajación como la visualización son técnicas altamente efectivas en situaciones donde los sujetos están sometidos a ejecuciones musculares y cognitivas permitiendo la disminución de niveles elevados de tensión.

Una vez logrado el aprendizaje de las técnicas, las personas son capaces de transferirlas y generalizarlas a otras esferas de su vida, por tanto el

bienestar mental y físico se transforma de sistemas tratamiento a sistemas de prevención individuales y colectivos. Se pueden recoger las cuatro líneas de trabajo de la Psicología de la Salud: 1. Destacar la promoción y el mantenimiento de la salud individual y colectiva. 2. Modificar los hábitos insanos previniendo la enfermedad y trabajar con las personas que tienen dificultades frente a estímulos estresores. Referirse al estudio multidisciplinario de las causas (conductas, ambientes y sociedad). Mejorar los sistemas sanitarios y la formulación de las políticas de salud. 3. La muestra tiene una respuesta ansiosa frente al trabajo bajo presión como un rasgo, sin embargo las técnicas permiten el mantenimiento e incremento del rendimiento laboral y en consecuencia la satisfacción laboral y el bienestar global de cada participante. 4. El entrenamiento en técnicas cognitivo – comportamentales permite mantener conductas y acciones relacionadas con el puesto observándose una mayor eficiencia y eficacia pues son acciones entrenadas repetitivamente.

Torres (2010) en una muestra de 368 escolares de tercero hasta quinto año de secundaria de dos instituciones educativas nacionales Abrahán Valdelomar y José Gabriel Condorcanqui, que se ubican en la región Ayacucho, en el distrito de Carmen Alto-Provincia de Huamanga. Esta investigación de tipo comparativo correlacional obtuvo como resultado, una confiabilidad Alpha (0.7803 q) lo que nos indica que es altamente confiable, demostrando también tener una validez de constructo. En cuanto a las habilidades sociales se observa que el 21.7% de la muestra están por debajo del promedio, el 78.3% se

encuentra en habilidades sociales superiores y óptimas. En la muestra refleja que las habilidades relacionadas a los sentimientos (51.1%), al manejo de estrés (29.8%), habilidades sociales (25%) y las avanzadas (38.5%) están por debajo de la media. Asimismo no se encontró una relación estadística según la institución educativa, grado y sección escolar. Sin embargo si se presentó una correlación entre las dimensiones de las habilidades sociales según institución educativa, grado y sección escolar. Por último, las diferencias significativas solo se observan en las dimensiones pero no en la escala general.

Contreras C. (2007). En su trabajo de maestría sobre: Relación entre las habilidades sociales, estilos de aprendizaje, personalidad y rendimiento académico en estudiantes de psicología de una universidad Nacional de Lima. La investigación se realizó en una muestra de 288 alumnos de psicología. Donde se midió 04 variables: Habilidades sociales, personalidad, estilos de aprendizaje y el rendimiento académico y se tomó como variables de control el género, la edad y los años de estudios. Se aplicó una metodología descriptiva comparativa correlacional tipo encuesta, llegándose a las siguientes conclusiones: 1. Se obtuvo una confiabilidad de 0.770 a través del Alpha de Cronbach, lo que nos indica que el instrumento es confiable. También se encontró que respecto a las habilidades sociales tan solo el 6.6% de la muestra está por debajo del promedio y el 93.4% está por encima del promedio. 2. Respecto a los tipos de estilos de aprendizaje el 22.9% es Acomodador, el 39.2% es Convergente; el 23.3% es Divergente y el 14.6% es Asimilador 3. En personalidad; el 58% son introvertidos y el 42% son

extrovertidos. Que el 39,9% son estables emocionalmente y que el 60.1% son inestables emocionalmente. A nivel de temperamentos, el 38.2% son melancólicos, el 21.9% son coléricos, el 19.8% son flemáticos y el 20.1% son sanguíneos. 4. En relación al rendimiento académico, el 0.3% están en la categoría de desaprobado, el 47.6% están con el rendimiento bajo (11-13), el 35.1% tiene un rendimiento regular (14 – 16), el 13.5% tiene un rendimiento bueno (17-18) y tan solo el 3.5% es excelente (19-20). 5. Al establecer las correlaciones sólo se encontró correlación altamente significativa al 0.001 entre habilidades sociales y rendimiento académico ( $r = 0.770$ ). 6. Al establecer las comparaciones de medias no se halla diferencias en función del género; en función de la edad se encuentra diferencias en la capacidad de aprender Conceptualización abstracta – Experiencia concreta a favor del grupo de mayor edad. En el establecimiento de diferencias en función de los años de estudios se encuentra diferencias significativas al 0.05 en la dimensión neuroticismo a favor de los varones, en las capacidades: aprendizaje Abstracción – Concreto y Reflexiva – experimentación activa.

Nolasco (2008) Realizó una investigación para licenciarse en Psicología denominada: Relación entre las habilidades sociales, personalidad con el rendimiento académico en estudiantes de una Institución educativa pre universitaria de Lima Metropolitana. La investigación es de tipo descriptivo correlacional y buscó determinar los niveles y la relación estadística de las habilidades sociales, personalidad y rendimiento académico, en 295 estudiantes de ambos sexos y entre 17 a 24 años de edad, matriculados en una

institución educativa pre universitario de Lima Metropolitana. Se llegaron a las siguientes conclusiones: 1. Respecto a la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein, el 28,5% están categorizados por debajo del promedio, a diferencia del 71.5% que están en los niveles superiores al promedio. Con relación a las sub habilidades, el porcentaje de la muestra que están categorizados por debajo del promedio sobre el 100% de la muestra total, se encontró un 32,5%; en habilidades alternativas a la agresión, referente a las habilidades sociales básicas hay un 32,2% ; un 20,3%; en habilidades sociales relacionadas a los sentimientos, un 11.2%; en habilidades para hacer frente al estrés un 34,6% y en habilidades de planificación, un 33,2%. 2. Con relación al inventario de personalidad de Eysenck, el 59% son introvertidos y el 41% son extrovertidos. En la dimensión neuroticismo, el 35% presentan estabilidad emocional a diferencia del 65% que son inestables emocionalmente. En relación a los tipos de temperamentos, un 36.2% son melancólicos, un 24.1% son coléricos, un 21,1% son flemáticos y el 18.6% son sanguíneos. 3. Respecto al record del rendimiento académico, el 12.2% tienen un rendimiento con notas desaprobatorias, que el 34.6% tiene un rendimiento bajo, que el 33.65 tienen un rendimiento regular, que el 11.9% tiene un rendimiento bueno y tan solo el 7.8% tienen un rendimiento excelente. 4. Al establecer la relación estadística entre las variables, éstas se correlacionan significativamente. La dimensión introversión - extraversión se relaciona en forma positiva ( $r=0,544$ ) con habilidades sociales. La dimensión neuroticismo se relaciona en forma negativa ( $r = - 0.650$ ) con habilidades sociales. Las habilidades sociales posee un alto grado de

correlación positiva ( $r=0.880$ ) con rendimiento académico; La dimensión introversión-extroversión se correlaciona en forma positiva ( $r= 0.528$ ) con rendimiento académico y la dimensión neuroticismo se correlaciona negativamente ( $r = -0.781$ ) con rendimiento académico.

Placencia (2009) realizó un trabajo sobre habilidades sociales relacionadas al manejo del estrés y el dolor en pacientes adultos con problemas de salud oral de dos clases sociales de Lima, Para efectos de la investigación se aplicaron las escalas de habilidades sociales de Goldstein, el inventario de personalidad de Eysenck forma B, la escala de percepción de la magnitud del dolor, la escala de actitudes frente al dolor y una ficha de datos referidos a atención bucal.

Se trabajó con una muestra intencionada de 160 sujetos los cuales se distribuyeron en dos grupos de 80 cada uno pertenecientes a la condición económica alta y condición económica baja. El diseño de investigación fue descriptivo y se aplicó un diseño comparativo correlacional tipo encuesta.

Los resultados obtenidos nos llevó a formular las siguientes conclusiones: Respecto a personalidad, en la dimensión neuroticismo en el grupo de condición alta se presenta un 56.3% de inestables emocionales a diferencia de los de condición baja que se da en un 75%. En la dimensión introversión – extroversión no hay mayores diferencias porcentuales en los grupos. Se concluye por lo tanto que en el grupo de condición baja se presenta más encuestados que poseen temperamento melancólico y colérico.

Con relación a las habilidades sociales, los encuestados del grupo de condición alta se encuentran distribuidos entre los niveles promedio superior a excelente, a diferencia de los de condición baja que se encuentran distribuidos en los niveles promedio inferior al nivel alto. Frente a la percepción de la magnitud del dolor y las actitudes frente al dolor en pacientes adultos con problemas de salud oral de dos grupos de condiciones económicas diferentes, se concluye que respecto a la percepción de la magnitud del dolor no hay diferencias entre ambos grupos, sin embargo, en lo referido a la actitud frente al dolor, los de condición alta poseen un 90.1% de actitud positiva a diferencia de los de condición baja que tan solo poseen un 51.3%. Al establecer las correlaciones estadísticas entre temperamento de personalidad y dimensión de dolor solo hay asociación estadística en la dimensión de dolor intenso; Temperamento de personalidad y condición económica estas están asociadas entre ellas; Entre habilidades sociales y la actitud frente al dolor hay una correlación negativa ( $r = -0,684$ ) lo que nos indica que a mejores habilidades sociales menor es la actitud negativa hacia ellas; Entre la actitud frente al dolor y condición económica se concluye que están asociadas. Asimismo, al establecer las asociaciones entre habilidades sociales y sus áreas respectivas en función de la condición económica se encuentran que éstas están asociadas. 4. Al determinar las diferencias significativas se encuentra que existen diferencias significativas en habilidades sociales de acuerdo a la condición económica, en donde los de la condición alta obtiene mejores promedios que los de condición baja. En la actitud frente al dolor también hay diferencias entre grupos, en donde, los de

condición baja tienen más alto el promedio que los de condición alta; Según el género tanto en habilidades sociales, sus áreas específicas y la actitud frente al dolor no hay diferencia significativa entre ellas.

Vásquez (1983), Realizó un programa de habilidades sociales, que anteriormente validó en una muestra de estudiantes del 4to año de secundaria de un colegio particular de Lima Metropolitana. El estudio fue comparativo y evidenció que al aplicar el programa se muestra la diferencia en cuanto a la conducta pro social del grupo experimental al del grupo control. Donde se observa una mejoría en el primer grupo.

Verona (1991) realizó una investigación en personas institucionalizadas del COMAIN, la edad de los participantes de la muestra osciló entre los 11 a 15 años. Se planteó la disminución de la agresión, a través de un programa que permita el desarrollo de las habilidades sociales y el autocontrol. Se obtuvo como resultado, una mejora en las dimensiones de (empatía, expresar una queja, respuesta pensada ante la cólera, no involucrarse en peleas, enfrentar a la presión de grupo y la acusación, elevar la tolerancia a la frustración y expresión de afecto). Además, mejoró el autocontrol de los participantes, lo que nos indica que el grupo experimental aprendió las técnicas señaladas en el proceso y pudo promover la ejecución de estas generando mejorías significativas en las dimensiones antes mencionadas. Sin embargo, no se evidenció cambios en la habilidad de ayudar a otros.

Masías (1994) Elaboró un programa que permitiera la sustitución de la agresión por las habilidades sociales. La muestra fue compuesta por adolescentes residentes del distrito de Barrios altos en Lima, que se encuentran en situación de riesgo. Se logró en el grupo experimental la reducción de las conductas antisociales, agresividad y un mejor desarrollo de las habilidades sociales, a diferencia del grupo de control.

Sotillo, Geng , Salazar, Anchanta, Iberico, Chau y Becerro (1991), corroboraron la efectividad y aplicabilidad del "entrenamiento grupal de habilidades sociales" con pacientes psiquiátricos desarrollado por Liberman R. P. Et al, en nuestro medio. Fueron seleccionados 5 pacientes esquizofrénicos crónicos de consulta externa del servicio de adultos y geriatría del Instituto Nacional de Salud Mental "H. Delgado – H. Noguchi ", en base a ciertos de inclusión tales como: repertorio de conductas básicas (atención, discriminación, seguimiento de instrucciones), repertorio verbal mínimo y ausencia de síntomas positivos prominentes de la enfermedad. Los resultados, en base a 20 conductas evaluadas, antes y después del entrenamiento, revelan un incremento en el número de habilidades sociales en los cinco sujetos. En general, los datos analizados a los cambios observados en el grupo son estadísticamente significativos (PLOS).

Tomas (1995) realizó un estudio para determinar la relación entre conducta tipo A y habilidades sociales. La muestra fue conformada por 120 mujeres y 80 hombres, con edades entre los 18 a 25 años, que sean

estudiantes de pre-grado. Al análisis de los datos se encontró correlación positiva y altamente significativa entre las habilidades sociales y la conducta tipo A.

Además, se halló diferencias significativas por sexo en los factores de rapidez y competitividad a favor de los hombres ( $p < 0.05$ ), lo que no ocurrió en habilidades sociales; también se halla diferencias significativas en conducta tipo A y competitividad respecto a edades ( $p < 0.05$ ); así como diferencias significativas en habilidades sociales por edades. Finalmente, se halló que existe más prisa y competitividad en 1er año hay mayor implicación en el trabajo ( $p < 0.05$ ); por su parte, parecería que las habilidades sociales se incrementan con los años de estudio.

Freitas y Lemmi, (2009) describen las etapas iniciales de construcción y ensayo de un recurso educativo que se utilizará en los programas de Entrenamiento de las Habilidades Sociales con los niños, para facilitar la enseñanza de habilidades para identificar, designar y expresar sentimientos positivos y negativos. El estudio tuvo por objetivos describir: el proceso de desarrollo del proyecto piloto de asistencia a ancianos encamados, de la Unidad Básica de Salud IAPI; identificar aspectos demográficos, sociales y de salud de esos ancianos; y, identificar los aspectos relevantes relatados por el equipo, en la implantación de la asistencia a domicilio. La investigación tuvo características descriptivas y de evaluación. Fueron revisadas las fichas de inscripción de los pacientes atendidos, así como los registros de evaluación del proyecto. La experiencia piloto permitió el desarrollo de habilidades en el

equipo, fue enriquecedora y de gran responsabilidad para los profesionales y cuidadores. El resultado apuntó para la continuidad de la asistencia a domicilio, siendo necesario realizar ajustes en su organización, con la finalidad de ampliar los espacios de asistencia y la calidad de lo que estaba siendo ofrecido a la población.

Wagner y Oliveira (2009) realizaron una investigación cuyo objetivo fue evaluar las habilidades sociales de adolescentes usuarios de marihuana y comparar su desempeño con adolescentes no usuarios de esta droga. Los instrumentos utilizados fueron: Inventario de Habilidades Sociales - IHS; Screening Cognitivo del WISC-III y del WAIS-III, Inventarios de Ansiedad y Depresión de Beck. La muestra se constituyó de 98 adolescentes, 49 usuarios de marihuana y 49 no usuarios, con edades entre 15 y 22 años. Los resultados mostraron mayores perjuicios en el grupo de usuarios de marihuana en el screening cognitivo y en la presencia de síntomas de ansiedad y depresión.

Los hallazgos evidenciaron diferencias estadísticas significativas en el grupo de usuarios de marihuana, con un desempeño más perjudicado en el Factor 4, Auto exposición a desconocidos o a situaciones nuevas y en el Factor 5, Autocontrol de la agresividad a situaciones aversivas. Se concluyó que adolescentes usuarios de marihuana presentan más perjuicios en las habilidades sociales que adolescentes no usuarios de marihuana.

Cia y Barham (2009) realizaron un estudio donde relacionaron indicadores de la participación paterna con los de desarrollo social de los hijos y participaron 97 padres y madres (con hijos en el primero o en el segundo grado) y 20 profesoras. Para evaluar la participación paterna, padres y madres respondieron a la Evaluación del bienestar personal y familiar y del relacionamiento padre-hijo - Versión Paterna y para evaluar el desarrollo social de los niños, padres, madres y profesoras completaron el Social Skills Rating System-SSRS. Cuanto mayor es la frecuencia de comunicación entre padre e hijo, de la participación del padre en los cuidados y en las actividades escolares, culturales y de ocio del hijo, menor es el índice de hiperactividad, problemas de comportamiento y mayor es el repertorio de destrezas sociales de los niños. Los resultados indican la probable importancia de la participación positiva del padre para el desarrollo social de los hijos.

Vinaccia, Quiceno, Fernández, Calle, Naranjo, Osorio y Jaramillo (2008) evaluaron la relación de los autos esquemas y las habilidades sociales de 49 adolescentes de ambos géneros con diagnóstico de labio y paladar hendido, de la ciudad de Medellín, Colombia. El diseño del estudio fue exploratorio-descriptivo-transversal - correlacional. Se utilizaron como instrumentos el Cuestionario de Esquemas, CIE y la Escala de Habilidades Sociales, EHS. Los resultados no evidenciaron niveles clínicamente significativos en las variables del estudio, a nivel general los puntajes de los autos esquemas y las habilidades sociales, reportados por los adolescentes con labio y paladar

hendido, fueron buenos. Por último, todo el estudio tuvo un Alfa de Cronbach superior a 0.70.

Del Prette y Del Prettel (2008) Este estudio presenta un Sistema de Habilidades Sociales Educativas (SHSE), con clases y subclases aplicables a la tarea de los padres, maestros y cualquier persona comprometida con la promoción del desarrollo y aprendizaje del otro. La elaboración del SHSE empezó con el análisis de la literatura, la definición funcional de habilidades sociales educativas y una primera propuesta de clases y subclases, consecutivamente probada y mejorada en estudios empíricos de observación directa. Como resultado, presentase el SHSE, con definiciones, ejemplos e indicadores de viabilidad y confiabilidad. Si discuten algunas cuestiones y direcciones de la investigación para futuros estudios.

Betancur, Mahecha, Ramírez y Ruíz (2005) Esta investigación tuvo como objetivo el análisis de los instrumentos de evaluación y el tiempo que sugerido o señalado en los programas de prevención de conductas agresivas y la promoción de la conducta social que se aplican en contextos sociales y educativos. Se encontró la importancia de establecer estrategias que permitan abarcar las diferentes causas del comportamiento agresivo o cuales podrían ser los distintos factores que contribuyen a esta conducta. Asimismo, se observó que la escala revisada de Connors para maestro y padres, cuestionario sobre conductas parentales y de adolescentes Child Behavior Checklist (CBCL) son los más utilizados. Finalmente demuestra la eficacia de estos

programas para modificar el comportamiento agresivo y desarrollar una conducta pro social.

Villa, Del Prette, Aparecida y Del Prette, Almir (2007) realizaron un estudio sobre el desarrollo y la mantención del repertorio social están influenciados por múltiples factores, incluyéndose en ello creencias y normas. La influencia religiosa sobre comportamientos sociales ocurre en distintos contextos, incluso el conyugal. Se evaluó en este la relación entre filiación religiosa y habilidades sociales de 74 parejas, divididas en tres grupos (católicos, presbiterianos y sin filiación) que contestaron al Inventario de Habilidades Sociales Conyugales, rellenaron una ficha de datos personales, un cuestionario sobre conocimiento doctrinario y uno sobre la relación establecida entre enseñanzas de la Iglesia y habilidades conyugales. Los resultados mostraron que: 1) no hubo diferencia entre los grupos en los indicadores de habilidades, ni en la influencia de variables relacionadas a las prácticas religiosas; 2) muchas asociaciones relacionaban habilidades sociales conyugales a conceptos cotidianos más de lo que a enseñanzas doctrinarias; 3) presbiterianos fueron más enfáticos al asociar habilidades a enseñanzas doctrinarias. Se concluyó que las enseñanzas religiosas no constituyen factor determinante de habilidades sociales conyugales.

Bandeira, Rocha, Freitas, Cordeiro, Del Prette, Aparecida y Del Prette Almir (2006) encontraron que las habilidades sociales son consideradas situacionales, pero hay pocos estudios en Brasil relacionándolas a variables

socio demográfico, especialmente con niños. Se investigó la importancia y frecuencia de las habilidades sociales en relación con variables socio demográfico, con 257 estudiantes, de 1° a 4° año de enseñanza fundamental. Para evaluar habilidades sociales, se utilizó el Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales (SSRS) y, para el nivel socioeconómico, el "Criterio Brasil". Participaron como informantes, 185 padres y 12 profesoras. Los resultados mostraron un efecto significativo de sexo, edad e indicadores socioeconómicos. Los mejores scores fueron de las chicas en las autoevaluaciones y evaluación de las profesoras. La edad se correlacionó negativamente con autoevaluación de las habilidades sociales. Cuanto mayor la escolaridad de los padres y su nivel socioeconómico, mayor el score de las habilidades sociales; cuanto menor la importancia atribuida por los padres a las habilidades sociales, menores los scores de los niños. El nivel de habilidades sociales de los niños ha variado, por lo tanto, en funciones de características socio demográficas y sociales.

Reyes y Valencia (2001) realizaron un estudio donde se describe la autoestima y las habilidades sociales en niños de diez a doce años de edad, afectados por la malformación craneo facial denominada fisura labial y/o palatina, desde el supuesto que su realidad socio ambiental, plena de burlas, rechazo y aislamiento social, dificulta su adaptación socioemocional y aumenta el riesgo de ocurrencia de futuros trastornos psicológicos. El diseño de la investigación es no experimental y descriptivo-transaccional. Los datos fueron obtenidos durante el primer semestre de 1999, de pacientes

ambulatorios del departamento fisurados del hospital Gustavo Frickede viña del mar, aplicando dos instrumentos de auto reporte: inventario de autoestima de coopersmith y escala de comportamiento asertivo para niños CABS. se observó que la mayoría de los niños se encuentran en el rango de normalidad respecto a su autoestima, y en cuanto a sus habilidades sociales se pudo observar que los sujetos mayoritariamente se encuentran en el nivel bajo lo normal.

## **2.2 Marco teórico**

### **2.2.1 Ansiedad**

Desde las primeras décadas de siglo pasado, la ansiedad como una variable psicológica presenta un innumerable número de textos, libros y autores que la abordan, desde definiciones hasta llegar a formas de tratarlos. Tal como señala (Miguel-Tobal, 1990) la ansiedad es una respuesta emocional paradigmática, motivo de investigaciones que pertenecen al área emocional. Además, el estudio de la ansiedad generó el implemento de técnicas eficaces aplicadas en todas las áreas de la Psicología.

Los estudios en esta temática han afrontado con dos grandes problemas: la primera está relacionada con la ambigüedad conceptual del constructo ‘ansiedad’, y la segunda está referido a los problemas metodológicos para abordar la ansiedad de forma operativa respecto a su evaluación.

Respecto a su marco teórico, todas las concepciones psicológicas psicodinámicas, humanistas, existenciales, conductistas, psicométricas, hasta las modernas teorías como la cognitivo.-conductuales, se han interesado por el estudio de la ansiedad, planteando formulaciones explicativas respecto a cómo se origina, desarrollo, evaluación y procedimientos terapéuticos para controlarla, disminuirla e extinguirla.

Definir qué es la ‘ansiedad’ de forma unánime, se ha hecho imposible dada la existencia de diversidad de enfoques que desde su punto de vista la hacen muy difícil. En el campo psicológico la ansiedad presenta diferentes conceptos, se puede definir como una respuesta emocional hasta considerándolo como un rasgo de personalidad, lo que no permite limitar los diferentes abordajes que se elaboran a partir de esta variable, ni mantener una terminología generalizada. Por ello, diferentes autores mostraron interés en limitar los conceptos, (Lazarus, 1966; Cattell, 1973; Borkovek, Weerts y Berstein, 1977; Bermudez y Luna, 1980; Ansorena, Cobo y Romero, 1983). Pese a lo aportado, en la praxis los términos se muestran confusos y poco limitados.

Spielberger (1966, 1972, 1989) Señala la importancia de la diferenciación de los términos sobre la ansiedad, en base a ello plantea su Teoría de Ansiedad- Estado y Ansiedad-Rasgo (Cattell y Scheier, 1961). Donde limita la ansiedad Estado (A/E) como un estado o condición emocional transitoria del organismo humano que se caracteriza por

sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de tensión y aprehensión, así como por una hiperactividad del sistema nervioso autónomo. Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad.

Caso contrario, la ansiedad-rasgo, según Spielberger (1972), no se presenta en la conducta, se debe observar en el número de veces que la persona incrementa en su ansiedad-estado. Además la ansiedad rasgo (A/E) señala una relativamente estable propensión ansiosa por la que se difiere los sujetos en la tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad Estado (A/E). Como un concepto psicológico la A/R posee características similares a los constructos que Atkinson llama "motivos"(esas disposiciones que permanecen latentes hasta que son activadas por algunos estímulos de la situación), y que Campbell alude como "disposiciones comportamentales adquiridas" (residuos de experiencias pasadas que predisponen tanto a ver el mundo de una determinada manera como a manifestar tendencias de respuesta vinculada al objeto (p.23-49).

Ambos conceptos en cierto aspecto, se asemejan a las energías cenestésica y potencial en el mundo de la física. La primera es una manifestación, en un determinado momento y con un grado de intensidad de un proceso o reacción empírica, mientras que la segunda indica diferencias de fuerza en una disposición latente para manifestar un determinado tipo de reacción. De la misma manera que la energía potencial

presenta diferencias entre los objetos con la cantidad de energía cenestésica que puede ser liberada mediante la aplicación de una fuerza apropiada, la ansiedad rasgo) implica diferencias entre los sujetos en su disposición para responder a situaciones tensas con diferentes cantidades de ansiedad estado.

En general, los sujetos A/E + (con mayor ansiedad rasgo) presentarán un A/E + (mayor ansiedad estado) que los sujetos A/R - porque los A/R + ven muchas más situaciones amenazadoras. Por tanto los A/R + son más propensos a responder con un aumento de A/R en situaciones de relaciones interpersonales que impliquen alguna amenaza a la autoestima (por ejemplo, enfrentarse a una tarea difícil o novedosa). Sin embargo el hecho de que las personas que difieren en A/R muestren unas correspondientes diferencias en A/E dependerá del grado en que la situación específica es percibida por un determinado individuo como peligrosa o amenazadora, y esto está muy influido por las particulares experiencias pasadas.

Lo que nos indica las diferencias de la Ansiedad- estado y la Ansiedad- rasgo, donde la primera es percibida como una molestia intensa que puede ser causado por los acontecimientos temporales y necesitará aplicar técnicas de afrontamiento. Sin embargo la Ansiedad- estado se caracteriza por presentarse de manera reiterativa y con mayor intensidad.

Pons, (1994); Wadey y Hanton, (2008) Señalan la importancia de los mecanismos de defensa y depende del éxito de estas para que la situación

por la que atraviesa, la persona pueda percibirla poco amenazante y se reduzca el estado de ansiedad. Asimismo, (Mellalieu y Hanton, 2009; Mellalieu, Neil, Hanton y Fletcher, 2009) encuentra una correlación negativa, es decir mayor son los valores de ansiedad rasgo, encontrarán más amenazante las situaciones o contextos, bajos niveles de ansiedad-rasgo, la percepción de las situaciones serán menos amenazantes.

La interacción que se encuentra entre estos tipos de ansiedad, explica la variedad de las características de ansiedad entre los sujetos ante una misma situación. Es decir cuando se presenta una ansiedad-rasgo la variación de las reacciones frente a situaciones estresantes se mantienen estables en la forma de responder ansiosamente, sin embargo cuando se presenta ansiedad-estado la respuesta puede ser relativa. Concluyendo Hackfort y Spielberger (1989) que a altos valores de ansiedad-rasgo, mayor es el incremento de la ansiedad- estado.

Diversas investigaciones trataron de explicar las multidimensiones que presenta la ansiedad, estudiosos como (Schwenkmezger, 1985; Martens, Vealey y Burton, 1990; Endler y Kocovski, 2001; Wadey y Hanton, 2008; Cheng, Hardy y Markland, 2009; Grossbard, Smith, Smoll y Cumming, 2009) buscaron la diferenciación de términos en cuanto a la ansiedad somática y la cognitiva. La primera hace referencia a las respuestas fisiológicas por la activación del sistema nervioso autónomo que se presenta en la ansiedad como la sudoración, aceleración cardiaca. En cambio la

segunda hace referencia a los procesos cognitivos y su afectación de los mismos, tales como la falta de atención, concentración, etc. (Martens et al., 1990).

Los conceptos de estado y rasgo que guiaron la construcción del STAI son tratadas con detalle en la obra de Spielberger (1966), y las circunstancias y condiciones que parecen evocar niveles altos de A/E en personas que difieren en A/R se analizarán en el trabajo de Spielberger y colaboradores (1966).

La medición de la ansiedad se realiza de manera cotidiana con autoinformes que son criticadas (Hackfort y Schwenkmezger, 1989; Smith, Schutz, Smoll y Ptacek, 1995). Pese a ello, son las que más se aplican para la evaluación de esta variable, tal como la Escala de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) de Spielberger (1989), que presenta validez de constructo, además diferencia los componentes estado y rasgo, sensible frente a diversas situaciones, incluyéndolo hasta el área deportivo como el test (Sport Competition Anxiety Test) o el CSAI-2 (Competitive State Anxiety Inventory), ambos de Martens et al. (1990). Finalmente la versión actual del el SAS-2 de Smith, Smoll, Cumming y Grossbard (2006).

### 2.2.2 Habilidades sociales

#### **Generalidades: definiciones**

Torres A. (2010) conceptualiza que las “Habilidades sociales” es una variable de vital importancia y que influyen significativamente frente a otras variables, como los conflictos sociales, la violencia, etc. Además se encuentra un vínculo con otros temas psicológicos que están relacionados al deterioro mental, tales como la esquizofrenia, depresión, etc.

Uno de los aspectos más importantes de las habilidades sociales, es que se ha podido distinguir metodológicamente el niveles de respuesta: conductual, cognitiva y fisiológica, de tal modo, que la exhibición de una habilidad social exige la acertada y adecuada combinación de todos estos componentes.

También se pone de manifiesto el carácter cultural de las habilidades sociales, así como su especificidad situacional, puesto que su efectividad depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros que puedan concurrir en ella, y entre dichos parámetros se encuentran las características de las personas que interactúan, el contexto familiar, social escolar, los valores, el ecosistema, las normas sociales y legales, así como, el respeto a los derechos humanos que regulan la convivencia humana.

En general, los modelos sobre las habilidades sociales presentan algunas características comunes, siendo sus diferencias el mayor o menor énfasis en

determinadas variables. Las teorías en torno a las habilidades sociales, se enmarcan en dos posturas que provienen de la Psicología Clínica y la Psicología Social. En cuanto a los antecedentes, señala que la segunda aporta una percepción social donde es relevante la dinámica que se observa en un conjunto de personas y cuáles serían las preferencias de los grupos y de cada miembro. (Torres A. 2010).

El surgimiento de la Teoría de Aprendizaje Social de Bandura y Walters (1977) marcó un giro en torno a la concepción del origen y las modificaciones de los problemas psicológicos. Se pasó de un modelo "médico" de análisis en el cual las conductas debían ser eliminadas, a una aproximación "constructiva" en donde debían entrenarse o enseñarse conductas más adecuadas socialmente.

Bandura (1986); Bandura y Walters (1963) han articulado claramente los fundamentos de la teoría del aprendizaje social, a través de una explicación cognitiva-conductual de cómo y porqué los individuos reaccionan de determinada manera, debido a la influencia de su ambiente social. De acuerdo a esta teoría, la conducta es socialmente adquirida y depende de la interacción de los individuos con el ambiente social.

El término Habilidades expresa la continuidad y la praxis de un talento que se desarrolla cada vez de una mejor manera. En cuanto al área social

indica la dinámica existente con las personas que lo rodean (familia, amigos, etc.).

Por lo señalado, siguiendo a Goldstein et al (1987), las habilidades sociales es la expresión de lo que decimos y sentimos a los que nos rodean. Para Goldstein era relevante el aprendizaje por imitación en la formación de la personalidad y mostró interés en las variables postulados por Bandura y Walters (1963).

Según Ballesteros y Carrobles (1981) Señala que las habilidades sociales indican la dinámica que existe con la actividad social en general y el individuo. Es decir se observa las aptitudes personales y si este presenta capacidades para la ejecución y como los realiza a nivel social. Por lo tanto, “definen a la habilidad social como la capacidad que un individuo posee para ejecutar acciones sociales” (p. 89). Estos mismos autores señalan “que se podría hablar de habilidad social como la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general” (p. 92).

Tomas (1995) explica que la habilidad social según Secord y Backman, indican que estas pueden ser categorizadas en dos; una es el logro de la actividad y lo otro, serías las expectativas que ejercen los que lo rodean sobre la ejecución de la actividad. Concluyendo que la capacidad de cumplir las expectativas de otros, establecería un rol, el cual debería ser

finalmente satisfecho. Asimismo, Meza (1995) “define a la habilidad social como la capacidad para ejecutar acciones sociales en situaciones de interacción de un sujeto humano con otro(s) sujetos(s) humano(s)” (p.45).

Combs y Slaby (1977), definen a las habilidades sociales como la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado en forma específica, socialmente aceptable y al mismo tiempo beneficioso para el individuo, mutuamente, o para un tercero. Esta definición no sólo se centra en la conducta, sino que incluye varios supuestos críticos como el contexto, la validación social del comportamiento y el concepto de los beneficios personales de las partes involucradas.

Caballo (1991) conceptualiza como: “el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente, resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (p.45).

Monjas (1993) Señala que las habilidades sociales es el conjunto de capacidades que se requieren para aplicar a una tarea. Es relevante para la relación con sus pares y adultos de una forma eficaz. Además las habilidades son aprendizajes sociales que se manifiestan en el desarrollo de la persona,

descartando un origen innato, sino que se debe a las experiencias y a los marcos teóricos que aprenden en un entorno social.

**Características de las habilidades sociales:**

Meza (1995) indica que las habilidades sociales, manifiesta como característica una aceptación y comprensión del otro, a través de sus diferentes expresiones, como en la comunicación verbal y no verbal. Es importante también la capacidad para atender, percibir y responder a las distintas situaciones sociales, capacidad de cumplir las expectativas que presentan los otros respecto a uno, promueve e incrementa el comportamiento interpersonal, ya que contribuye la reciprocidad, diálogo entre dos individuos. Finalmente es un factor que demuestra rasgos de la personalidad.

Asimismo, Ballesteros y Carroble (1981) indica que las habilidades sociales se caracterizan por cubrir las expectativas de la dinámica de los individuos, se anticipa y decodifica los símbolos asociados a su rol, lo que se conoce como una reciprocidad de perspectivas, presentar una habilidad para poder empatizar y percibir las exigencias del otro. Por último es la habilidad de responder adecuadamente frente a la dinámica de los individuos.

Se puede observar que las características expuestas tienen gran relevancia social en el estudio de las habilidades de interacción social que ha experimentado un notable auge en los últimos años debido a su relevancia,

asimismo nos permite tener una percepción más amplia de como el ser humano interactúa con su medio.

Torres (2010) refiere que las habilidades sociales son la capacidad para poder expresar los sentimientos propios al receptor. Frente a ello, también señala que ocultar los verdaderos sentimientos para evitar dañar a alguien que se ama sería posible al desarrollar estas habilidades. Asimismo, las habilidades sociales se correlacionan significativamente con distintas variables, tales con el rendimiento académico de los estudiantes y así mejoría la calidad de vida.

La educación en general, se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo. Consideramos, por lo tanto, que la educación tiene lugar en un contexto social y los comportamientos sociales. Por lo tanto, se hace necesario tener en cuenta estas interacciones para que exista relación y coordinación en lo que se quiera trabajar para que se beneficie la comunidad en general.

Un término importante para el estudio de las habilidades sociales es la asertividad que se manifiesta como una conducta que tiene como característica principal la manifestación de los sentimientos propios y sus derechos personales, sin dejar de lado los derechos del otro. Además las habilidades sociales tienen una relación directa con la comunicación eficaz y la praxis de las conductas que son deseables por la sociedad.

## **Dimensiones de las habilidades sociales (Goldstein 1987)**

Goldstein (1987) plantea las siguientes dimensiones de las habilidades sociales con sus indicadores respectivos:

### **GRUPO I: Primeras habilidades sociales**

1. Escuchar.
2. Iniciar una conversación.
3. Mantener una conversación.
4. Formular una pregunta.
5. Dar las gracias.
6. Presentarse.
7. Presentar a otras personas.
8. Hacer un cumplido.

### **GRUPO II. Habilidades sociales avanzadas**

9. Pedir ayuda.
10. Participar.
11. Dar instrucciones.
12. Seguir instrucciones.
13. Disculparse.
14. Convencer a los demás.

### **GRUPO III. Habilidades relacionadas con los sentimientos**

15. Conocer los propios sentimientos.

16. Expresar los sentimientos.
17. Comprender los sentimientos de los demás.
18. Enfrentarse con el enfado del otro.
19. Expresar afecto.
20. Resolver el miedo.
21. Auto-recompensarse.

#### **GRUPO IV. Habilidades alternativas a la agresión**

22. Pedir permiso.
23. Compartir algo.
24. Ayudar a los demás.
25. Negociar.
26. Emplear el autocontrol.
27. Defender los propios derechos.
28. Responder a las bromas.
29. Evitar los problemas con los demás.
30. No entrar en peleas.

#### **GRUPO V. Habilidades para hacer frente al estrés**

31. Formular una queja.
32. Responder a una queja.
33. Demostrar deportividad después del juego.
34. Resolver la vergüenza.
35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.

- 36. Defender a un amigo.
- 37. Responder a la persuasión.
- 38. Responder al fracaso.
- 39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
- 40. Responder a una acusación.
- 41. Prepararse para una conversación difícil.
- 42. Hacer frente a las presiones de grupo.

#### **GRUPO VI. Habilidades de planificación**

- 43. Tomar iniciativas.
- 44. Discernir sobre la causa de un problema.
- 45. Establecer un objetivo.
- 47. Recoger información.
- 48. Resolver los problemas según su importancia.
- 49. Tomar una decisión.
- 50. Concentrarse en una tarea. (p. 5)

Al presentar estas características, se puede indicar que frente a situaciones o contextos determinados, las habilidades sociales se expresan de una u otra manera.

## **Modelos teóricos que explican las habilidades sociales:**

### **I. Modelo Derivado de la Psicología Social**

#### **A. Teoría de Roles**

Fernández y Carrobles (citado en Tomas 1995) señalan que las habilidades sociales se conceptualizan como la capacidad que presenta el sujeto de identificar, comprender y decodificar, buscando una respuesta frente a los estímulos sociales que vienen de otros. Esto implica la percepción del propio rol del otro, en su interacción, reflejándose en ellos los valores y aspectos culturales de cada grupo social.

#### **B. Modelo de Aprendizaje Social**

Va a completar la definición dada por Kelly (1992), en la cual definen las habilidades sociales como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Entendida de esta manera el refuerzo social tiene un valor informativo y de incentivo en las subsecuentes conductas sociales. De esta forma, la conducta de un sujeto A indicará las características del sujeto B, manifestándose como un reflejo de su comportamiento. Por ello, el comportamiento del otro servirá como referencia para la observación de la propia conducta.

La Psicología social aporta con las teorías como las de conductuales del aprendizaje social y este modelo tendría influencia de este enfoque

cognitivo, que ha demostrado como la conducta social esta mediada por diversos factores cognitivos, tales como expectativas, atribuciones, creencias, mecanismos de procesamiento de la información, métodos de resolución de problema, etc. Al respecto D`Zurilla y Golfried (citado en Hidalgo y Abarco, 1994) han insistido en la necesidad de inducir en los programas de habilidades sociales, un entrenamiento en resolución de problemas.

### **C. Modelo Cognitivo Conductual**

Ladd y Mize (citado en Esparza, 2003) definen las habilidades sociales como “la habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción dirigida hacia metas interpersonales o sociales que sean culturalmente aceptadas”. (p.266) Es decir, que para un funcionamiento social efectivo son necesarias tres cosas:

1. Conocer la meta apropiada para la interacción social.
2. Conocer las estrategias adecuadas para alcanzar el objetivo social.
3. Conocer el contexto en el cual una estrategia específica puede ser apropiadamente aplicada.

Como se puede observar, no sólo es necesario conocer las conductas, sino implementarlas para la cual hay factores comunicacionales determinantes (valores, mitos y normas).

## **D. Modelo de Percepción Social**

Argyle (citado en Torres, 2010) en el modelo que presenta, se enfoca en las habilidades sociales como un proceso que permite seleccionar información, donde cada individuo se desenvuelve en su dinámica social y la posterior interpretación que hace de dicha información. Se denomina percepción social a la habilidad de percibir las emociones e intenciones del o los interlocutores (entender los mensajes abiertos u encubiertos del otro).

## **II. Modelo derivado a la Psicología Clínica.**

### **A. Asertividad**

El modelo de la conducta asertiva, se desarrolló, en las décadas del 60, basándose en un enfoque conductual y cognitivo, se ha utilizado una serie de conceptos con diferentes matices apuntando a un gran conjunto de comportamientos interpersonales que se refieren a la capacidad social de expresar lo que se piensa, lo que se siente y las creencias, en forma adecuada al medio, en ausencia de ansiedad. Naturalmente para ello se requieren buenas estrategias comunicacionales y habilidades sociales específicas.

Siguiendo el enfoque de Galassi (citado en Hidalgo y Abarco 1994), en la asertividad habría que considerar tres dimensiones en el concepto. En primera línea, se encuentra la Dimensión Conductual, la cual abarca sobre el comportamiento interpersonal, presentando características como expresar y recibir cumplidos, defender los propios derechos, poder decir

no, expresión de afectos, tanto positivos como negativos y opiniones personales, iniciativa y finalización ante un diálogo.

**Dimensión Personal:** Muchos inadecuaciones pueden deberse a la falta de percepción social para captar las sutilezas interpersonales de una relación tanto en amigos, conocidos, novia, esposa, padres, figuras de autoridad, personas extrañas y las relaciones profesionales.

**Dimensión Situacional:** define el ambiente físico y contextual en que se da la interacción y el grupo sociocultural.

Para Risso (citado en Tapia 1998) la conducta asertiva es aquella que permite a la persona expresar adecuadamente (sin mediar distorsiones cognitivos o ansiedad) y combinado los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible.

De todo lo señalado anteriormente, cabe mencionar la coincidencia de los diversos autores en que las habilidades sociales:

- Comprenden conductas verbales, no verbales y mediadores subjetivos.
- Son adquiridas por aprendizaje directo y vicario, especialmente a través de modelaje.

- Favorecen un adecuado funcionamiento de la comunicación con otros.
- Maximizan el refuerzo social que las personas reciben de su medio ambiente.
- Son influidas por factores tales como sexo, edad, nivel socio-económico, contexto social y cultural.
- Son situacionales, es decir, lo que es adecuado en una situación puede serlo en otro.
- Puede ser objeto de intervención, con el fin de facilitar su desarrollo, adquirirlas cuando están
- en déficit fomentarlas cuando hay proceso cognitivo y emocionales inhibidores en ellas, o modificadas cuando ellas entorpecen las relaciones interpersonales.

### **III Modelo de Déficit de Habilidades Sociales**

Hidalgo y Abarco (1994) refieren que en este modelo plantea que el déficit se debe a la falta de aprendizaje necesario de los componentes verbales necesarios para lograr un comportamiento social competente. La persona inhábil carece de repertorio conductual y/o respuestas inadecuadas porque no las ha aprendido o lo ha hecho inadecuadamente (Beellack y Merrison, 1982) el entrenamiento asertivo está orientado a enseñar las habilidades conductuales requeridas mediante los procedimientos de ensayo conductual, modelaje, práctica de respuestas e

instrucciones del terapeuta, (Mc Fall y Twentyman, 1973) y retroalimentación y refuerzo social (Bellack y Morrinson, 1982).

**Asertividad y Habilidades Sociales:** Los estudios avanzan y con ellos surgen planteamientos de avanzada, el concepto de asertividad que también ha evolucionado considera de que no es lo mismo que las habilidades sociales, Yuri Molian (citado en Hidalgo y Abarca, 1994) conducta asertiva se refiere aquellos comportamientos interpersonales cuya ejecución implica un riesgo social. Es decir que es posible la ocurrencia de alguna consecuencia negativa, en términos de expectativa y/o evaluación social inmediata o a más largo plazo. Más aun, la falta de asertividad dependiendo de la cultura puede incluso ser valorada por el grupo de pertenencia a costa de que la persona no logre sus objetivos sociales (generosidad opuesta a las necesidades personales).

**Competencia Social y Habilidades Sociales:** Aunque los términos competencia social y habilidades sociales han sido usados como sinónimos en muchos estudios es importante marcar la diferencia entre ellos. Aron y Nera (1994) el concepto de competencia social se refiere a un conjunto de habilidades que el niño pone en juego al enfrentarse a situaciones interpersonales. Implica un grado de eficiencia general en el ámbito interpersonal y supone la presencia de numerosas habilidades que son necesarias para enfrentar con éxito y de un modo socialmente aceptado.

Curran, Farrell y Grunberg (citado por Aron y Nera., 1994) plantea que la competencia se usa más bien como un término evaluativo que se refiere a la calidad de la educación de la persona a una tarea específica; en tanto que el término habilidades sociales se refiere a las habilidades específicas que requiere una persona es una tarea determinada. En este sentido el término competencia social estaría a nivel molar, mientras que el término habilidades será un concepto molecular.

**Importancia de las Habilidades Sociales Infantiles:** Desarrollar habilidades sociales está relacionado con el bienestar mental de las personas y por ende con la mejora de calidad de vida.

No existe información precisa sobre la adquisición de las habilidades sociales en los infantes, sin embargo se menciona que la niñez es un periodo de relevancia frente al aprendizaje de estas. Además, diversas investigaciones indican que aquellos niños que presentan un déficit en su comportamiento social, tienen mayor probabilidad de presentar también otros problemas como, por ejemplo, dificultades en el aprendizaje (Aron y Nera, 1994) y deficiencias en el desarrollo cognitivo y emocional.

Las habilidades sociales no sólo son importantes por lo que se refiere a las relaciones con sus compañeros, sino que también permiten que el niño asimile los papeles y normas sociales. Las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades

sociales que puede influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica.

Por tanto, de la relación que el niño mantenga en los primeros años de vida, dependerá en buena parte de muchas facetas de su desarrollo posterior. Personas con personalidad flexible, creativas y dispuestas al cambio. Personas capaces de enfrentar a la incertidumbre y a la ambigüedad del futuro. Personas que hacen preguntas y analizan situaciones porque tienen la capacidad de “aprender a aprender”. Personas que toman decisiones y tienen iniciativa por su habilidad de “aprender a emprender” (Torres, 2010).

### **Dificultades o limitaciones de las habilidades sociales.**

La Psicología presenta los siguientes modelos para la explicación de las dificultades o limitaciones que se encuentran en las habilidades sociales.

- Modelo centrado en el sujeto, las que se enfocan en el individuo y sus limitaciones.
- Modelo de déficit, no presenta en su repertorio de información, el aprendizaje de habilidades sociales.
- Modelo centrado en el ambiente, realza la importancia de la relación con el entorno y la interacción que se da con este. Es por ello, que bajo este modelo se realizará un análisis sobre la

calidad que se presenta en las relaciones sociales, los estímulos y reforzadores que se presentan.

- Modelo de interferencia, menciona acerca de los agentes externos o internos (ansiedad, bajas expectativas) que no permiten o limitan la praxis de las habilidades sociales.

Musitu y Gutiérrez (1986) afirman que las habilidades sociales son importantes para el rendimiento académico porque la adquisición de nuevas ideas y aprendizajes están subordinados a las actitudes básicas, de estas depende que los umbrales de la percepción estén abiertos o cerrados, que una red interna dificulte o favorezca la integración mental del alumno. Existen reportes acerca de las relaciones entre las habilidades sociales y el buen rendimiento académico, así también existen mejores posibilidades de enfrentar situaciones de proceso escolar.

Clark et. al (1996) afirman que existe una estrecha relación entre las habilidades sociales y la capacidad de aprender. Buenas habilidades sociales influyen en el aprendizaje. Así, el estudiante que posea buenas habilidades sociales aprenderán con mayor facilidad y motivación que uno que se sienta poco hábil; abandonará las cosas nuevas con confianza y entusiasmo, obteniendo buenos resultados. El éxito, entonces, reforzará sus sentimientos positivos. Se observará, asimismo, más competente. Las habilidades sociales son una actitud básica que influye en el comportamiento y en el rendimiento académico, además es uno de los

factores más importantes a la hora de tener éxito en sus estudios. El alumno con pocas habilidades sociales suele encontrar pocas satisfacciones en el colegio, pierde la motivación y el interés.

Asimismo, estos mismos autores informan que los alumnos que poseen buenas habilidades sociales suelen demostrar una creatividad llevada en casi todo lo que hace, por tanto recibe la aprobación por todo lo singular y destacable que realiza, lo que, además contribuye a incrementar su rendimiento. En cambio, los estudiantes con pobres habilidades sociales tienen miedo de cometer errores que pueden traducirse en la desaprobación de los demás y por ello se muestran cautelosos y eluden cualquier expresión creativa. Los elementos básicos en el desarrollo de las habilidades sociales son: La asertividad, la autoestima, el auto concepto y la disciplina (Torres, 2010).

## **Capítulo III**

### **Metodología**

#### **3.1 Tipo de estudio**

El tipo de investigación es de naturaleza No Experimental porque de acuerdo a Kerlinger (2004) señala que “la investigación no experimental es una indagación empírica y sistemática en la cual el científico no tiene un control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables. Las inferencias acerca de la relaciones entre variables se hacen, sin una intervención directa a partir de la variación concomitante de la variables dependientes e independientes” (p.504)

En cuanto a la metodología de la investigación, es de tipo descriptiva. Como señala Hernández (2010) “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.74)

La obtención de datos será en un solo momento, lo que nos indica que esta investigación, por el tipo de obtención de datos, es transversal, ya que la investigación longitudinal permite diferentes y continuas evaluaciones en el transcurso del tiempo.

### 3.2 Diseño de investigación

El diseño tipo comparativo-correlacional Según Kerlinger (2004) correspondería a un estudio ex post facto.

### 3.3 Población y muestra

#### 3.3.1 Población

Estuvo conformado por aproximadamente 2250 escolares pertenecientes a 04 instituciones educativas del nivel de educación secundaria de la UGEL 05 del distrito de San Juan de Lurigancho, matriculados en el año académico 2016 en el nivel de educación secundaria del 1ro al 5to año, que pertenecen a ambos sexos y que las edades estén en un rango de 12 a 18 años.

EDADES	(12- 13)	(13-14)	(14-15)	(14-15)	(15-18)	-
Instituciones educativas	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Total
10 de Octubre	A, B, C, D	600				
F.B.	A, B, C, D	600				
M..M.	A, B, C, D	600				
F. A.	A, B, C	450				
Total	480	480	480	480	480	2,250

Tabla 1

*Distribución de la población por institución educativa (IE), por año y secciones.*

### 3.3.2 Muestra

Se seleccionó de manera intencionada, dado que la participación a la investigación fue voluntaria. La muestra se determinó a través de la fórmula siguiente, para muestra finitas iguales o menores a 100,000.

$$n = \frac{N z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}{(N-1)e^2 + z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}$$

Valores estadísticos para determinar la muestra

$$N = 2250; P = 0,50; q = 0,50; d = 0,05; z = 1,96$$

Fórmula:

$$n = \frac{Z^2 p q}{d^2}$$

Sustituyendo los valores

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,5)(0,5)}{(0,05)^2}$$

$$n = 384,16$$

Cálculo de la muestra

$$nf = \frac{N}{1 + \frac{N}{n}}$$

$$nf = \frac{2250}{1 + \frac{2250}{384.16}} \quad N = 326$$

La muestra estuvo conformada por 326 escolares que representa el 14.5% de la población de estudio. Sin embargo para efectos de la investigación con el redondeo por año escolar en las 04 instituciones educativas la muestra fue de

345 escolares que representa al 15.33% de la población total, tal como se describe en la tabla 2 y 3.

Tabla 2

*Determinación de la muestra por cuotas representativas por institución educativa (IE).*

Instituciones educativas (IE)	Total	Porcentaje 14.5%	N° de	Evalúo	Total por IE
			escolares por año escolar	por año escolar	
IE 1	600	87	17.4	18	90
IE2	600	87	17.4	18	90
IE3	600	87	17.4	18	90
IE4	450	65	13	15	75
Total	2,250	326	326		345

Tabla 3

*Determinación de la muestra por cuotas representativas por institución educativa (IE y por año escolar).*

Institución educativas	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año	Total
Institución educativa N° 1	18	18	18	18	18	90
Institución educativa N° 2	18	18	18	18	18	90
Institución educativa N° 3	18	18	18	18	18	90
Institución educativa N° 4	15	15	15	15	15	75
Total	69	69	69	69	69	345

En la tabla 4, se observa la distribución de la muestra en función del sexo donde se plasma que el 49.9% pertenecen al sexo masculino y el 50.1% pertenecen al sexo femenino.

Tabla 4

*Distribución de la muestra según el sexo*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	172	49.90%
Femenino	173	50.10%
Total	345	100.00%

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

**3.4.1 Técnica:** Es la denominada Tipo de encuesta

#### 3.4.2 Instrumento de obtención de los datos:

A. STAI

##### **Ficha técnica**

Nombre original: "**State-trait Anxiety inventory** (Self Evaluation Questionnaire)".

Autores: C.D. Spielberger, R. L. Gorsuch y R. E. Lushene.

Procedencia: Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.

Duración: Aproximadamente 15 minutos.

Aplicación: Adolescentes y adultos, con un nivel cultural mínimo para comprender las instrucciones y enunciados del cuestionario.

Tipificación: Muestra de cada sexo de escolares y de población general de adultos, e información estadística de grupos clínicos.

### **Finalidad de las aplicaciones**

Como se ha indicado anteriormente, la primera finalidad de la construcción del STAI fue la de disponer de un instrumento para investigar los fenómenos de la ansiedad (mediante una autoevaluación de dos conceptos independientes de la misma).

Así la sub escala A/E puede ser utilizada para determinar los niveles actuales de intensidad de la ansiedad inducidos por procedimientos experimentales cargados de tensión o "estrés" o como un índice del nivel del impulso ("drive" D), tal como fue definido por Hull (1943) y Spence (1958). Se ha observado que las puntuaciones A/E aumentan como respuesta a diferentes tipos de tensión y disminuyen como resultado de las técnicas de relajación.

Por otra parte, la variable A/R puede ser utilizada en la investigación para seleccionar sujetos con diferente predisposición a responder al "estrés" psicológico con distintos niveles de intensidad de la A/E.

El STAI también ha mostrado ser útil en una labor clínica. La puntuación A/R permite discriminar alumnos (enseñanza secundaria o universitaria) según su predisposición a la ansiedad, así como para evaluar el grado en que están afectados por problemas de ansiedad neurótica los alumnos que acuden a los servicios de orientación y consejo.

La puntuación A/E es un índice sensible del nivel de ansiedad transitoria de los sujetos o pacientes de orientación, psicoterapia, modificación de conducta u hospital psiquiátrico. También puede ser utilizada para medir los cambios que ocurren en estas situaciones en la variable a/e incluyen sentimientos de tensión, nerviosismo, preocupación y aprensión.

### **Obtención de las puntuaciones A/E Y A/R**

Las puntuaciones A/E y A/R pueden variar desde un mínimo de 0 puntos hasta un máximo de 60 puntos. Los sujetos mismos se evalúan en una escala que va de 0 a 3 puntos en cada elemento. En cada parte, las categorías son las siguientes:

<u>STAI A/E</u>	<u>STAI A/R</u>
0 Nada	0 Casi nunca
1 Algo	1 A veces
2 Bastante	2 A menudo
3 Mucho	3 Casi siempre

Algunos elementos (como "Estoy tenso") se han redactado de forma que el punto 3 de la escala señala un elevado nivel de ansiedad, mientras que otros (como "Me siento seguro") el mismo punto 3 indica un bajo nivel de ansiedad. En este sentido, para obtener la puntuación el primer tipo de elementos se ponderan en el mismo sentido de la escala, mientras que en los segundos hay que invertir la escala (es

decir, se conceden tres puntos si el sujeto marca el 0, dos puntos si señala el 1, un punto si el 2, y cero puntos si se da el 3).

En la elaboración del STAI se han entremezclado los elementos de ambos tipos (escala directa y escala inversa) para soslayar el efecto de aquiescencia en las respuestas del sujeto. En la parte A/E, hay 10 elementos de escala directa y otros 10 de escala invertida mientras que en la parte A/R, como no se disponía de suficiente número de elementos satisfactorios de escala invertida, sólo se incluyeron 7 de éstos, y los 13 restantes son de escala directa. Los elementos de escala invertida en cada parte son los siguientes:

A/E: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16,19 y 20.

A/R: 21, 26, 27, 30, 33, 36 y 39.

Niveles de ansiedad por quintiles (20%).

0 – 12	Ansiedad normal
13 – 24	Ansiedad leve
25 – 36	Ansiedad moderada
37 – 48	Ansiedad alta
49 – 60	Ansiedad excesiva

**B. Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (LCHS) de Goldstein.** Arnold P. Goldstein (1978) en New York; construyó La Lista de Chequeo de Habilidades Sociales. En 1983 Rosa Vásquez de Velasco realizó la traducción al español y en 1995 Tomás Ambrosio; presentó una adaptación, realizando baremos para una muestra universitaria en una población de estudiantes de Psicología y en una institución educativa secundaria. En cuanto a la calificación, las alternativas oscilan entre Nunca que se le asigna un valor 0, A veces tiene valor 1, A menudo valor 2 y Siempre valor 3. Lo que nos indicaría que el puntaje mínimo de la escala sería de 0 y el máximo sería de 150. Diferente a los valores planteados por Ambrosio T., en 1995 quien aplicó puntajes encima de 0. Ya que si se le asigna el puntaje 1 a la opción Nunca, caería en contradicción.

La lista de Chequeo de Habilidades Sociales presenta un total de 50 ítems que se descomponen en 6 áreas que son las siguientes:

La Lista de Chequeo de Habilidades Sociales está compuesta por un total de 50 ítems, agrupados en 6 áreas y son las siguientes:

Grupo I: Primeras habilidades sociales	1 - 8
Grupo II: Habilidades sociales avanzadas	9 - 14
Grupo III: Habilidades relacionadas con los sentimientos	15 - 21
Grupo IV: Habilidades alternativas a la agresión	22 - 30
Grupo V: Habilidades para hacer frente al estrés	31 - 42
Grupo VI: Habilidades de planificación	43 - 50

Confiabilidad de la lista de chequeo de habilidades sociales: En una muestra de 160 sujetos a través de la técnica puntaje ítems – puntaje total, la correlación a través del Alpha de Cronbach, el índice de confiabilidad Alpha es de 0.7341 lo que nos indica que es altamente significativa a nivel estadístico.

### **Lista de cheque de habilidades sociales (50)**

Los niveles diagnósticos para la lista de chequeo de habilidades sociales, se establecieron para esta investigación por quintiles (20%) y son los siguientes:

Nivel deficiente de habilidades sociales (0 – 30)

Nivel bajo en habilidades sociales (31 – 60)

Nivel moderado en habilidades sociales (61 – 90)

Nivel alto en habilidades sociales (91 – 120)

Nivel excelente en habilidades sociales (121 – 150)

Los niveles diagnósticos para las dimensiones de la lista de chequeo de habilidades sociales, se establecieron para esta investigación por quintiles y son los siguientes:

### **Dimensión primeras habilidades sociales o habilidades sociales básicas (8)**

0 – 4.8                      Deficiente

5 – 9.6                      Bajo

10 – 14.4	Moderado
15 – 19	Alto
20 – 24	Excelente

**Dimensión habilidades sociales avanzadas (6)**

0 – 3.6	Deficiente
4 – 7.2	Bajo
8 – 10.8	Moderado
11 – 14.4	Alto
15 – 18	Excelente

**Dimensión habilidades relacionadas con los sentimientos (7)**

0 – 4.2	Deficiente
5 – 8.64	Bajo
9 – 12.6	Moderado
13 – 16.2	Alto
17 – 21	Excelente

**Dimensión habilidades alternativas a la agresión (9)**

0 – 5.4	Deficiente
6 – 10.6	Bajo
11 – 16.2	Moderado
17 – 21.6	Alto
22 – 27	Excelente

### **Dimensión habilidades para hacer frente al estrés (12)**

0 – 7.2	Deficiente
8 – 14.4	Bajo
15 – 21.6	Moderado
22 – 28.8	Alto
29 – 36	Excelente

### **Dimensión habilidades de planificación (8)**

0 – 4.8	Deficiente
5 – 9.6	Bajo
10 – 14.4	Moderado
15 – 19	Alto
20 – 24	Excelente

### **3.5 Técnica de análisis de los datos**

**Al realizar el análisis de los datos se utilizó el** paquete estadístico SPSS versión 22.0 versión en español. Comprendiendo dos técnicas estadísticas. **Primero se realizó la** Estadística descriptiva: Con la cual se obtuvo características de la muestra, las frecuencias, porcentajes, media aritmética y de dispersión. Finalmente, estadística inferencial: El Alpha de Cronbach permite visualizar la confiabilidad que presentan los instrumentos. Asimismo, para establecer la validez de constructo se procedió a utilizar la prueba paramétrica de la correlación de Pearson. Esta prueba nos permite comprobar si las variables están relacionadas. (Greene y D'Oliveira 2006).

Considerando lo planteado por Ávila (1998) acerca de la aceptación o rechazo de la  $H_0$ , quien presenta los siguientes criterios:

$r = 0.00$	No hay correlación estadística	se acepta la $H_0$ .
$0 < r < 0.20$	Existe correlación no significativa	se rechaza la $H_0$ .
$0.21 < r < 0.40$	Existe correlación baja	se rechaza la $H_0$ .
$0.41 < r < 0.60$	Existe correlación moderada	se rechaza la $H_0$ .
$0.61 < r < 0.80$	Existe correlación significativa	se rechaza la $H_0$ .
$0.81 < r < 1.00$	Existe correlación muy significativa	se rechaza la $H_0$ .

(p.95)

La técnica de  $T$  de Student: Según (Greene y D'Oliveira 2006) Es una técnica que se utiliza para establecer comparaciones entre dos condiciones. Se enfoca en si la media de dos grupos difieren de modo significativo entre sí con un nivel de significación estadística:  $p < 0.01$  para rechazar la  $H_0$ .

Para las variables según los grupos etáreos (edades), nivel laboral, años de servicios y función laboral, se utilizará la técnica de Análisis de Varianza (ANOVA).

## Capítulo IV

### Resultados

#### 4.1. Análisis de Kolmogorov-Smirnov (KS)

En la Tabla 6, se presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), donde se observa una distribución normal de las variables, dado que el coeficiente obtenido (K-S) no es significativo ( $p > 0.05$ ) para las variables. Lo cual nos indica la aplicación pruebas paramétricas en los análisis de datos.

Tabla 5

*Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables de estudio*

<b>Variables</b>	<b>K-S</b>	<b>p</b>
Escala de ansiedad STAI	0.872	0.610
Lista de chequeo de habilidades sociales	0.242	0.125

( $p > 0.05$ ). Distribución normal de la variable en la muestra estudiada.

#### 4.2 Ajuste de las medidas psicométricas

##### A. Confiabilidad de la escala de las escalas de obtención de los datos

En la tabla 7, se describen las estimaciones de confiabilidad realizadas a través del estadístico inferencial Alpha de Cronbach, donde se establece que tanto para las escalas general como para cada una de las dimensiones, sus estimaciones Alpha sobrepasan el valor Alpha de 0.70 que se considera el valor mínimo exigido

estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Hay que entender, que el método de análisis que utiliza el Alpha de Cronbach es de correlacionar el puntaje obtenido en el ítem con el puntaje total de la escala. Por lo tanto, las escalas son confiables en la obtención de los datos.

Tabla 6

*Establecimiento de la confiabilidad de las escalas y sus dimensiones*

Escala de ansiedad E – R	N° de ítems	Alpha
Escala de ansiedad estado	20	0.812
Escala de ansiedad rasgo	20	0.858
Lista de habilidades sociales	N° de ítems	Alpha
primeras habilidades sociales	8	0.796
habilidades sociales avanzadas	6	0.812
habilidades relacionadas con los sentimientos	7	0.846
habilidades alternativos a la agresión	9	0.779
habilidades para hacer frente al estrés	12	0.781
habilidades de planificación	8	0.798
Lista de chequeo de habilidades sociales	50	0.848

## **B. Validez de constructo de la escala**

La validez de constructo lo que nos permitirá estimar la contribución que presenta cada ítem a la escala que pertenece, indicando si el instrumento mide lo que dice medir.

Como se puede observar en la Tabla 8 todos los Coeficientes de Correlación de Pearson ( $r$ ) son fuertes y muy significativas ( $p < 0.01$ ). Como se podrá observar las dimensiones de la escala de ansiedad están en un rango de valor  $r$

= 0.848 a un valor  $r = 0.874$  y que su nivel de significancia es altamente significativo, dado que los valores de  $p$  son  $< 0.001$ . En las dimensiones de la lista de cheque de Habilidades sociales están en un rango de valor  $r = 0.879$  a un valor  $r = 0.924$  y que su nivel de significancia es altamente significativo, dado que los valores de  $p$  son  $< 0.001$ . Estos valores reportados en la tabla 8 confirman que las escalas presentan validez de constructo, ya que presenta una fuerte correspondencia entre cada dimensión con el valor de la escala general).

Tabla 7

*Análisis de las dimensiones de con la escala total*

Dimensiones de la escala de ansiedad E - R	r	nse
Dimensión	0.848**	0.000
Dimensión	0.874**	0.000
** Correlación positiva muy significativa (nse > 0.01)		
Dimensiones de la Lista de cheque de habilidades sociales	r	nse
primeras habilidades sociales o habilidades sociales básicas	0.918**	0.000
habilidades sociales avanzadas	0.879**	0.000
habilidades relacionadas con los sentimientos	0.888**	0.000
habilidades alternativos a la agresión	0.898**	0.000
habilidades para hacer frente al estrés	0.912**	0.000
habilidades de planificación	0.924**	0.000
** Correlación positiva muy significativa (nse > 0.01)		

### 4.3 Descripción de los niveles

#### 4.3.1 Ansiedad

##### A. Ansiedad estado

En la tabla 9, se observa la distribución de la muestra por niveles en ansiedad estado, indicando que el 3.4% presenta una ansiedad normal; el 6.10%

presenta una ansiedad leve; el 35.1% presenta una ansiedad moderada; el 32.4% presenta una ansiedad alta y el 29% presenta una ansiedad estado excesiva.

Tabla 8

*Descripción de la muestra por niveles en ansiedad estado*

Niveles en ansiedad estado	Frecuencia	Porcentaje
Nivel ansiedad normal	12	3.40%
Nivel leve	21	6.10%
Nivel moderado	121	35.10%
Nivel alto	112	32.40%
Nivel excesivo	79	29.00%
Total	345	100.00%

## **B. Ansiedad rasgo**

En la tabla 10 se observa la distribución de la muestra por niveles en ansiedad rasgo, encontrándose que el 9.6% presenta una ansiedad normal; el 13.6% presenta una ansiedad leve; el 37.4% presenta una ansiedad moderada; el 28.4% presenta una ansiedad alta y el 11% presenta una ansiedad rasgo excesiva.

Tabla 9

*Descripción de la muestra por niveles en ansiedad rasgo*

Niveles de ansiedad rasgo	Frecuencia	Porcentaje
Nivel ansiedad normal	33	9.60%
Nivel ansiedad leve	47	13.60%
Nivel ansiedad moderada	129	37.40%
Nivel ansiedad alta	98	28.40%
Nivel ansiedad excesiva	38	11.00%
Total	345	100.00%

### 4.3.2 Habilidades sociales

En la tabla 10 se observan y plasman los niveles en habilidades sociales, encontrándose que el solo el 18.6% de los escolares encuestados presentan deficiente habilidades sociales; que el 35.4% tienen un nivel bajo en habilidades sociales; el 39.1% tienen un nivel moderado (promedio) de habilidades sociales; el 5.2% presentan un nivel alto y el 1.7% presentan un nivel excelente de habilidades sociales.

Tabla 10

*Descripción de la muestra por Niveles en habilidades sociales*

Niveles en habilidades sociales	Frecuencia	Porcentaje
Nivel deficiente	64	18.60%
Nivel Bajo	122	35.40%
Nivel moderado	135	39.10%
Nivel alto	18	5.20%
Nivel excelente	6	1.70%
Total	345	100.00%

## 4.4 Relación de las variables

### 4.4.1 Diferencia de medias

#### A. Según el sexo

Análisis comparativo de ansiedad estado según sexo. En la Tabla 11, el contraste de media,  $t$  de Student utilizado permite apreciar que no existen diferencias significativas en ansiedad estado al comparar los varones con las mujeres ( $t = 1.88$ ,  $gl = 343$ ,  $p > 0.05$ )

Tabla 11

*Comparación de medias de ansiedad estado según sexo*

Sexo	N	Media	DS	T	gl	p
Varones	172	34.64	12.65	1.88	343	0.072
Mujeres	173	36.52	13.98			

Análisis comparativo de ansiedad rasgo según sexo. En la Tabla 12, el contraste de media, *t* de Student utilizado permite apreciar que existen diferencias significativas en ansiedad rasgo al comparar los varones con las mujeres ( $t = -2.90$ ,  $gl = 343$ ,  $p < 0.01$ ).

Tabla 12

*Comparación de medias de ansiedad rasgo según sexo*

Sexo	N	Media	DS	T	gl	p
Varones	172	34.12	12.12	-2.90*	343	0.002
Mujeres	173	38.21	13.66			

\*Diferencias significativas  $p < 0.01$

Análisis comparativo de las habilidades sociales según sexo. En la Tabla 13, el contraste de media, *t* de Student utilizado permite apreciar que existen diferencias significativas en habilidades sociales al comparar los varones con las mujeres ( $t = -3.02$ ,  $gl = 343$ ,  $p > 0.01$ ).

Tabla 13

*Comparación de medias de habilidades sociales según sexo*

Sexo	N	Media	DS	T	gl	p
Varones	172	72.88	24.10	-3.02*	343	0.006
Mujeres	173	79.32	23.45			

\*Diferencias significativas  $p < 0.01$

### **B. Según la Institución educativa (IE)**

Análisis comparativo de según instituciones educativas en la Tabla 14, el contraste de media, utilizado la técnica de análisis de varianza permite apreciar que no existen diferencias significativas en la ansiedad estado al comparar a los escolares de las cuatro instituciones educativas ( $F = 1.55$ ,  $gl = 4$ ,  $341$   $p > 0.05$ ).

Tabla 14

*Contrastación de la ansiedad estado según las instituciones educativas*

<i>Instituciones educativas (IE)</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	
Institución educativa N° 1	90	35.65	12.18	1.55	4	0.132	
	90	34.26	12.46				
Institución educativa N° 2							341
	90	34.76	12.32				
Institución educativa N° 3							
	75	33.98	12.42				
Institución educativa N° 4							

Análisis comparativo de según instituciones educativas en la Tabla 15, el contraste de media, utilizado la técnica de análisis de varianza permite apreciar que no existen diferencias significativas en la ansiedad rasgo al comparar a los escolares de las cuatro instituciones educativas ( $F = 1.32, gl = 4, 341 p > 0.05$ ).

Tabla 15

*Contrastación de la ansiedad rasgo según las instituciones educativas*

Instituciones educativas (IE)	N	Media	DS	F	gl	p
Institución educativa N° 1	90	31.55	10.51	1.32	4	0.129
	90	32.44	10.77			
Institución educativa N° 2						
Institución educativa N° 3	90	31.69	10.58		341	
Institución educativa N° 4	75	31.56	10.52			

Análisis comparativo de según instituciones educativas en la Tabla 17, el contraste de media, utilizado la técnica de análisis de varianza permite apreciar que no existen diferencias significativas en habilidades sociales al comparar a los escolares de las cuatro instituciones s educativas ( $F = 1.12, gl = 4, 341; p > 0.05$ ).

Tabla 16

*Contrastación de habilidades sociales según las instituciones educativas*

Instituciones educativas (IE)	N	Media	DS	F	gl	p
Institución educativa N° 1	90	75.65	24.18	1.12	4	0.099
	90	74.26	24.46			
Institución educativa N° 2					341	
	90	74.76	24.32			
Institución educativa N° 3						
	75	73.98	24.42			
Institución educativa N° 4						

**C. Según el Año escolar**

Análisis comparativo de según el año escolar en la Tabla 17, el contraste de media, utilizando la técnica de análisis de varianza permite apreciar que existen diferencias significativas en la ansiedad estado al comparar a los escolares de los diferentes años escolares ( $F = 5.68$ ,  $gl = 5$ ,  $340$   $p < 0.001$ ).

Tabla 17

*Contrastación de la ansiedad estado según el año escolar*

Año escolar	N	Media	DS	F	gl	p
Primer año	69	37.10	12.44	5.68*	5	0.000
Segundo año	69	36.98	12.32			
					340	
Tercer año	69	31.28	10.43			
Cuarto año	69	30.87	10.28			
Quinto año	69	36.45	12.15			

\*Diferencias significativas  $p < 0.01$

Análisis comparativo de según el año escolar en la Tabla 18, el contraste de media, utilizando la técnica de análisis de varianza permite apreciar que existen diferencias significativas en la ansiedad rasgo al comparar a los escolares de los diferentes años escolares ( $F = 4.98, gl = 5, 340 p < 0.01$ )

Tabla 18

*Contrastación de la ansiedad rasgo según el año escolar*

Año escolar	N	Media	DS	F	gl	p
Primer año	69	35.32	11.64	4.98*	5	0.001
Segundo año	69	35.48	11.49			
					340	
Tercer año	69	32.79	10.55			
Cuarto año	69	31.09	10.35			
Quinto año	69	34.19	11.39			

\*Diferencias significativas  $p < 0.01$

Análisis comparativo de según el año escolar en la Tabla 19, el contraste de media, utilizando la técnica de análisis de varianza permite apreciar que existen diferencias significativas en habilidades sociales al comparar a los escolares de los diferentes años escolares ( $F = 7.82, gl = 5, 340 p < 0.01$ ).

Tabla 19

*Contrastación de habilidades sociales según el año escolar*

Año escolar	N	Media	DS	F	gl	p
Primer año	69	75.58	25.19	7.82*	5	0.001
Segundo año	69	77.22	25.77		340	
Tercer año	69	84.76	28.25			
Cuarto año	69	83.98	27.99			
Quinto año	69	85.12	28.37			

\*Diferencias significativas  $p < 0.01$

#### 4.4.2 Relación con las variables

En la tabla 20, se establece la relación entre ansiedad estado y ansiedad rasgo con habilidades sociales encontrándose que existe una relación alta negativa y altamente significativa entre dichas variables.

Tabla 20

*Relación entre ansiedad estado y ansiedad rasgo con habilidades sociales*

	Ansiedad estado		Ansiedad rasgo	
	r	p	r	p
Habilidades sociales	- 0.633**	0.000	-0.612**	0,000
** Altamente significativo (p>0,001)				
Dimensiones de las habilidades sociales	Ansiedad estado		Ansiedad rasgo	
	r	p	r	p
primeras habilidades sociales	- 0.485**	0.000	-0.439**	0,000
habilidades sociales avanzadas	-0.525**	0.000	-0.498**	0.000
habilidades relacionadas con los sentimientos	-0.769**	0.000	-0.776**	0.000
habilidades alternativos a la agresión	-0.544**	0.000	-0.449**	0.000
habilidades para hacer frente al estrés	-0.778**	0.000	-0.832**	0.000
habilidades de planificación	-0.456**	0.000	-0.525**	0.000
** Altamente significativo (p>0,001)				

## Capítulo V

### Análisis y discusión de los resultados

El análisis de los resultados se inicia primero con el Análisis de Kolmogorov-Smirnov (KS) que tiene como finalidad determinar si la muestra de estudio tiene o no una distribución normal. Para ello se aplicó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), y encontró que el coeficiente obtenido (K-S) no es significativo ( $p > 0.05$ ) para las variables, lo que nos indicó que presentan una distribución normal. Según Torres Bocanegra, Alicia (2010) es pertinente emplear pruebas para paramétricas en los análisis de datos.

El estudio es de corte descriptivo comparativo correlacional, que se aplicó en escolares pertenecientes a 04 instituciones educativas del nivel de educación secundaria de la UGEL 05 del distrito de San Juan de Lurigancho, matriculados en el año académico 2016 en 345 estudiantes en el nivel de educación secundaria del 1ro al 5to año, que pertenecen a ambos sexos y que las edades estén en un rango de 12 a 18 años. Finalmente se puede indicar que la lista de chequeo de habilidades sociales presenta un índice Alpha de 0.848 y validez de constructo. Otro trabajo que da soporte a la investigación respecto a la confiabilidad de la lista de cheque de habilidades sociales fue realizado por Contreras C. (2007), quien su trabajo de maestría sobre: Relación entre las habilidades sociales, estilos de aprendizaje, personalidad y rendimiento académico en estudiantes de psicología de una universidad Nacional de Lima, concluyó que obtuvo una confiabilidad de 0.770 a través del Alpha de Cronbach, lo que nos indica que el instrumento de habilidades sociales es confiable

Respecto al Ajuste de las medidas psicométricas: la confiabilidad y la validez de constructo, corresponden al objetivo específico 1 del trabajo, es otra operación estadística muy importante, dado que los instrumentos solo están validados y no están estandarizados. Con relación a la Confiabilidad de las escalas, se describen las estimaciones de confiabilidad realizadas a través del estadístico inferencial Alpha de Cronbach, donde se establece que tanto para las escalas general como para cada una de las dimensiones, sus estimaciones Alpha sobrepasan el valor Alpha de 0.70 que se considera el valor mínimo exigido estadísticamente para los instrumentos de obtención de datos. Hay que entender, que el método de análisis que utiliza el Alpha de Cronbach es de correlacionar el puntaje obtenido en el ítem con el puntaje total de la escala. Por lo tanto, las escalas son confiables en la obtención de los datos.

En cuanto, a la validez de constructo de las escalas, se utilizó el método de análisis factorial, encontrando que ( $r$ ) son fuertes y muy significativas ( $p < 0.01$ ). Como se podrá observar las dimensiones de la escala de ansiedad están en un rango de valor  $r = 0.848$  a un valor  $r = 0.874$  y que su nivel de significancia es altamente significativo, dado que los valores de  $p$  son  $< 0.001$ . En las dimensiones de la lista de chequeo de Habilidades sociales están en un rango de valor  $r = 0.879$  a un valor  $r = 0.924$  y que su nivel de significancia es altamente significativo, dado que los valores de  $p$  son  $< 0.001$ . Los valores encontrados indican que las escalas presentan validez de constructo.

En la Descripción de los niveles que corresponden a los objetivos específicos 2 del trabajo, en lo que se refiere a la Ansiedad estado, el 3.4% presenta una ansiedad normal; el 5.10% presenta una ansiedad leve; el 35.1% presenta una ansiedad moderada; el 32.4% presenta una ansiedad alta y el 29% presenta una ansiedad estado

excesiva. Tomando en cuenta lo que plantea Spielberger (1972), señala que un estado emocional, no permanece en el tiempo y aunque puede ser intenso, el individuo puede utilizar estrategias aprendidas para la reducción del estrés pudiendo reducir sus efectos tanto fisiológicos como cognitivos.

Respecto a la Ansiedad rasgo, el 9.6% presenta una ansiedad normal; el 13.6% presenta una ansiedad leve; el 37.4% presenta una ansiedad moderada; el 28.4% presenta una ansiedad alta y el 11% presenta una ansiedad rasgo excesiva, Spielberger (1972) refiere la ansiedad-rasgo no es observable directamente en la conducta sino que debe ser medida por la cantidad de veces donde el sujeto presencia incremento en su estado de ansiedad. Asimismo, desde el punto de vista teórico un concepto psicológico la A/R posee características similares a los constructos que Atkinson llama "motivos"(esas disposiciones que permanecen latentes hasta que son activadas por algunos estímulos de la situación), y que Campbell alude como "disposiciones comportamentales adquiridas" (residuos de experiencias pasadas que predisponen tanto a ver el mundo de una determinada manera como a manifestar tendencias de respuesta vinculada al objeto). Por otro lado, los sujetos con alto grado de ansiedad-rasgo perciben un mayor rango de situaciones como amenazantes y están más predispuestos a sufrir ansiedad-estado de forma más frecuente o con mayor intensidad.

Es por ello que se señala la importancia de los mecanismos de defensa y depende del éxito de estas para que la situación por la que atraviesa, la persona pueda percibirla poco amenazante y se reduzca el estado de ansiedad. Asimismo, (Mellalieu y Hanton, 2009; Mellalieu, Neil, Hanton y Fletcher, 2009) encuentra una correlación negativa,

es decir mayor son los valores de ansiedad rasgo, encontrarán más amenazante las situaciones o contextos, bajos niveles de ansiedad-rasgo, la percepción de las situaciones serán menos amenazantes.

En la Descripción de los niveles de las habilidades sociales que corresponden a los objetivos específicos 3, el 18.6% de los escolares encuestados presentan deficiente habilidades sociales; que el 35.4% tienen un nivel bajo en habilidades sociales; Resumiendo, 54% están catalogados por debajo del promedio; el 39.1% tienen un nivel moderado (promedio) de habilidades sociales; el 5.2% presentan un nivel alto y el 1.7% presentan un nivel excelente de habilidades sociales. Estos niveles encontrados son altos comparados a los encontrados por Torres Bocanegra, Alicia (2010, quien concluye que en los niveles de las habilidades sociales en su investigación encontró el 21.7% de la muestra están por debajo del promedio, el 78.3% se encuentra en habilidades sociales superiores y óptimas. En la muestra refleja que las habilidades relacionadas a los sentimientos (51.1%), al manejo de estrés (29.8%), habilidades sociales (25%) y las avanzadas (38.5%) están por debajo de la media. Asimismo, no se encontró una relación estadística según la institución educativa, grado y sección escolar. Sin embargo, si se presentó una correlación entre las dimensiones de las habilidades sociales según institución educativa, grado y sección escolar. Por último, las diferencias significativas solo se observan en las dimensiones pero no en la escala general.

Otro trabajo similar al de contreras y al de Torres es el reportado por Nolasco V. (2008). Realizó una investigación para licenciarse en Psicología denominada:

Relación entre las habilidades sociales, personalidad con el rendimiento académico en estudiantes de una Institución educativa pre universitaria de Lima Metropolitana, quien concluyó que Respecto a la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein, el 28,5% están categorizados por debajo del promedio, a diferencia del 71.5% que están en los niveles superiores al promedio. Con relación a las sub habilidades, el porcentaje de la muestra que están categorizados por debajo del promedio sobre el 100% de la muestra total, se encontró un 34,6% habilidades para hacer frente al estrés, un 32,5%; en habilidades alternativos a la agresión, en habilidades sociales básicas presenta un 32,2%; en habilidades sociales avanzadas y de planificación, un 20,3%, y por último un 11.2%; en habilidades sociales relacionadas a los sentimientos. y en habilidades de planificación, un 33,2%. Como se verá, los resultados de dichas investigaciones tienen entre un promedio de 20 al 35% categorizados por debajo del promedio a diferencia de esta investigación donde existe un 54% de la muestra categorizados por debajo del promedio. Este alto porcentaje indica que es necesario aplicar un programa de desarrollo de habilidades sociales en las 04 instituciones educativas evaluadas.

En la Relación de las variables, se establece a través de la técnica inferencial paramétrica Producto momento de Pearson, la relación entre ansiedad estado y ansiedad rasgo con habilidades sociales encontrándose que existe una relación alta negativa y altamente significativa entre dichas variables. Esto significa que a mayores habilidades sociales menor será los niveles de ansiedad. O a la inversa, a mayores niveles de ansiedad menores son los niveles de habilidades sociales.

En el establecimiento de Diferencia de medias, Según el sexo, el Análisis comparativo de ansiedad estado según sexo, el contraste de media, *t* de Student utilizado permite apreciar que no existen diferencias significativas en ansiedad estado al comparar los varones con las mujeres ( $t = 1.88$ ,  $gl = 343$ ,  $p > 0.05$ ). Esto nos indica que la ansiedad estado está presente indistintamente del sexo de los escolares. Sin embargo, en el Análisis comparativo de ansiedad rasgo según sexo, el contraste de media, *t* de Student utilizado permite apreciar que existen diferencias significativas en ansiedad rasgo al comparar los varones con las mujeres ( $t = -2.90$ ,  $gl = 343$ ,  $p < 0.01$ ), donde los escolares del sexo femenino presentan promedios más altos que los escolares del sexo masculino.

En el Análisis comparativo de las habilidades sociales según sexo, el contraste de media, *t* de Student utilizado permite apreciar que existen diferencias significativas en habilidades sociales al comparar los varones con las mujeres ( $t = -3.02$ ,  $gl = 343$ ,  $p > 0.01$ ), donde, los escolares del sexo femenino presentan mayores promedios en habilidades sociales que los escolares del sexo masculino.

En el establecimiento de diferencias de promedios de las variables de estudio según la Institución educativa, el contraste de media, utilizando la técnica de análisis de varianza permite apreciar que no existen diferencias en la ansiedad estado, la ansiedad rasgo y habilidades sociales. Esto significa que las variables de la investigación están presentes de manera similar en las 04 instituciones educativas.

En el establecimiento de diferencias de medias Según el Año escolar, el contraste de media, utilizando la técnica de análisis de varianza permite apreciar que existen diferencias significativas en la ansiedad estado, la ansiedad rasgo y en habilidades sociales, al comparar a los escolares de los diferentes años. Los escolares del 1ro y 2do años presentan mayores promedios en ansiedad estado que los escolares de 4to y 5to año de secundaria. En habilidades sociales los alumnos del 4to y 5to año de secundaria presentan mayores promedios que los escolares de 1ro y 2do año. En habilidades sociales hay que considerar lo que Goldstein et al (1987), las habilidades sociales son la expresión de lo que decimos y sentimos a los que nos rodean. Para Goldstein era relevante el aprendizaje por imitación en la formación de la personalidad y mostró interés en las variables postulados por Bandura y Walters (1963). El hecho de que los alumnos de 4to y 5to tengan mayores promedios que los alumnos de 1ro y 2do se debe a que los alumnos de 4to y 5to ya están más adaptados al proceso de desarrollo de la adolescencia a diferencia de los de 1ro y 2do año que están en pleno cambio biológico y recién están en un proceso de adecuación y adaptación de sus conductas.

Finalmente, el fortalecimiento e incremento de las habilidades sociales se relacionan de forma significativa con la salud mental de las personas y por ende con la calidad de vida. No existe información precisa sobre la adquisición de las habilidades sociales en los infantes, sin embargo se menciona que la niñez es un periodo de relevancia frente al aprendizaje de estas. Existe evidencia que indica que aquellos niños que presentan un déficit en su comportamiento social, tienen mayor probabilidad de presentar también otros problemas como, por ejemplo, dificultades en

el aprendizaje (Aron y Nera, 1994) y deficiencias en el desarrollo cognitivo y emocional. Las habilidades sociales no sólo son importantes por lo que se refiere a las relaciones con sus compañeros, sino que también permiten que el niño asimile los papeles y normas sociales. Las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que puede influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica. . En cambio, los estudiantes con pobres habilidades sociales tienen miedo de cometer errores que pueden traducirse en la desaprobación de los demás y por ello se muestran cautelosos y eluden cualquier expresión creativa. Los elementos básicos en el desarrollo de las habilidades sociales son: La asertividad, la autoestima, el auto concepto y la disciplina (Torres, 2010).

## Conclusiones

1. La escala de ansiedad estado – rasgo y la lista de chequeo de habilidades sociales presentan validez de constructo y confiabilidad en la obtención de los datos.
2. En los niveles en ansiedad estado, el 3.4% presenta una ansiedad normal; el 5.10% presenta una ansiedad leve; el 35.1% presenta una ansiedad moderada; el 32.4% presenta una ansiedad alta y el 29% presenta una ansiedad estado excesiva. En los niveles en ansiedad rasgo, reportándose que el 9.6% presenta una ansiedad normal; el 13.6% presenta una ansiedad leve; el 37.4% presenta una ansiedad moderada; el 28.4% presenta una ansiedad alta y el 11% presenta una ansiedad rasgo excesiva.
3. En los niveles en habilidades sociales los escolares encuestados el 18.6% presentan deficiente habilidades sociales; que el 35.4% tienen un nivel bajo en habilidades sociales; el 39.1% tienen un nivel moderado (promedio) de habilidades sociales; el 5.2% presentan un nivel alto y el 1.7% presentan un nivel excelente de habilidades sociales.
- 4 No existe diferencias entre los promedios de ansiedad estado según sexo e instituciones educativas; Existen diferencias significativas según el año escolar. Los promedios de ansiedad rasgo según sexo, existe diferencias significativas donde las mujeres presentan mayor promedio que los varones; Existen diferencias significativas según el año escolar. No hay diferencias por instituciones educativas.
5. Existen diferencias significativas de los promedios de habilidades sociales según sexo donde se encontró que las mujeres presentan un mayor promedio que los varones.

Existen diferencias significativas según el año escolar. No hay diferencias por instituciones educativas.

## **Recomendaciones**

1. Motivar a que se replique la investigación en los niveles de educación primaria de las instituciones educativas evaluadas. Asimismo, se deberá realizar repeticiones en otras instituciones de la UGEL 5 que corresponde a los distritos de San Juan de Lurigancho.
2. Elaborar programas para fortalecer las habilidades sociales y para el control y manejo de la ansiedad en los alumnos de secundaria en de la UGEL 5 que corresponde a los distritos de San Juan de Lurigancho.
3. Realizar otras investigaciones teniendo en cuenta las variables estudiadas con otras variables tales como inteligencia emocional, asertividad, personalidad y motivación.

## Referencias

- Ansorena, A.; Cobo, J.; Romero, I. (1983). El constructo de ansiedad en Psicología. *Estudios de Psicología, 16*, 31-45.
- Arón M. y Nera M. (1994), *Vivir con otros*. Santiago: Universitaria
- Ávila Acosta R. (1998). *Estadística elemental*. Lima-Perú: Estudios y Ediciones S.A.
- Ballesteros F. y Carrobbles, J. (1981). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Bandeira, Marina; Rocha, Sandra Silva; Freitas, Lucas Cordeiro; Del Prette, Zilda Aparecida Pereira; Del Prette, Almir.(2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicol. estud*;11(3), 541-549. set.-dez.
- Bandura, A. (1986). Human agency en social cognitive theory. *American Psychologist* 37, 122-147.
- Bandura, A. y Walters, R. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A. y Walters, R. (1977). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bermljdez, J. y Luna, M. D. (1980). *Ansiedad*. En Fernández Trespalacios (Ed.), *Psicología General II* (pp45-47). Madrid: IJNIED.
- Betancur, Ana Dilia; Mahecha, Juan Carlos; Ramírez, Astrid; Ruíz, Sandy.(2005). Estructura de los programas de prevención de conducta agresiva y promoción de conducta prosocial: ejes, evaluación y efectitividad. *Suma psicol*,12(2),127-155, sept.

- Borkovec, I. D.; Weerts, T. C. y Bernstein, D. A. (1977). Assessment of anxiety. En Alt Ciminero, K.S. Caihon, y Adams, H. E. (Eds.), *Haná bock of beivavioral assesment*. New York: Wiley.
- Caballo, V. (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: siglo XXI.
- Cattell, R. 13. (1973). *Personality aud mood by questionnaire*. San Francisco:Jossey-Brass.
- Cattell, R.B. y Scheier, I.H. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. New York, NY: Ronald Press.
- Castro Luis (2005). *Diseños experimentales sin estadística*. México: Trillas
- Cia, Fabiana & Barham, Elizabeth Joan.(2009). La participación paterna y el desarrollo social de niños iniciando las actividades escolares. *Psicol. estud*,14(1), 67-74, jan.-mar.
- Clark, A.; Clemens, H. & Bean, R. (1993). *Cómo estudiar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Debate.
- Combs, A & Slaby, P. (1977). *Habilidades Sociales*. Madrid: Mossan.
- Contreras Carrillo Patricia (2007). *Relación entre las habilidades sociales, estilos de aprendizaje, personalidad y rendimiento académico en estudiantes de psicología de una universidad Nacional de Lima*. (Tesis de Maestría en Psicología). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Cheng, W.K., Hardy, L. y Markland, D. (2009). Toward a three – dimensional conceptualization of performance anxiety: Rationale and initial measurement development. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 271-278.

- Cheng, W.K., Hardy, L. y Markland, D. (2009). Toward a three – dimensional conceptualization of performance anxiety: Rationale and initial measurement development. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 271-278.
- Del Prette, Zilda Aparecida Pereira & Del Prette, Almir.(2008). Un sistema de categorías de habilidades sociales educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*,18(41),517-530, set.-dez.
- Endler, N.S. y Kocovski, N.L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders, 15*, 231-241.
- Endler, N.S. y Kocovski, N.L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders, 15*, 231-241.
- Esparza, C. M. (2003). *Factores psicológicos asociados al rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios*. (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Freitas, Lucas Cordeiro & Lemmi, Regina Cavalcanti de Albuquerque.(2009). Elaboración de un recurso educativo para la identificación y expresión de emociones. *Paidéia (Ribeirão Preto)*,19 (44),403-405, set.-dez.
- Gallegos Vargas, Lizette y Hurtado López, Margareth (2003). Psicología de la salud, ansiedad y trabajo bajo presión. Departamento de Psicología Universidad Católica Boliviana San PabloUCBSP. La Paz - Bolivia. Ajayu v.1 n.2
- Goldstein, A.; Sprafkin, R.; Gershaw, J. & Klein P. (1987). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca
- Greene Judith & D'Oliveira Manuela (2006). *Test estadísticos para psicología*.3ra. Edición. España: Mc Graw Hill.

- Grossbard, J.R., Smith, R.E., Smoll, F.L. y Cumming, S.P. (2009). Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry and concentration disruption. *Anxiety, Stress and Coping*, 22 (2), 153-166
- Hackfort, D. y Spielberger, C. D. (Eds.). (1989). *Anxiety in Sports. An International Perspective*. New York, NY: Hemisphere.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. D.F. México: McGraw-Hill.
- Hidalgo C. y Abarco N. (1994) Comunicación interpersonal. Programas de entrenamiento en habilidades sociales. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Kelly F. (1992). *Las Habilidades sociales*. México D. F.: Mc Graw Hill
- Kerlinger, F. (2004). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. DF, México: McGraw Hill Interamericana.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Martens, R., Vealey, R.S. y Burton, D. (1990). *Competitive Anxiety in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Masias Carmen (1994). *Efectos de un programa integral de sustitutos de la agresión en un grupo de adolescentes hombres de alto riesgo entre 14 y 18 años de edad de sectores tugurizados de Barrios altos* ( Tesis de Maestría), Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Mellalieu, S.D. y Hanton, S. (Eds.). (2009). *A competitive anxiety review: Recent directions in sport psychology research*. Hauppauge, NY: Nova Science.

- Mellalieu, S.D., Neil, R., Hanton, S. y Fletcher, D. (2009). Competition stress in sport performers: Stressors experienced in the competition environment. *Journal of Sports Sciences*, 27, 729-744.
- Meza A. (1995). Psicología de la asertividad. *Boletín de Psicología de la UPCH*. 1 (3), 15 – 19.
- Miguel-Tobal, J. J. (1990), La ansiedad. En Ji. Pinillos y J. Mayor (Eds.), *Tratado de Psicología General. Vol: Motivación y Emoción*. Madrid:Alhambra.
- Monjas. I. (1993). Programa de Entrenamiento en habilidades de interacción social. PEHIS. Salamanca. Trilce.
- Musitu, G. y Gutierrez, M. (1986). Disciplina familiar, autoestima y rendimiento escolar. Lima: Círculos de estudios analizados.
- Nolasco Villavicencio Patricia (2008). *Relación entre las habilidades sociales, personalidad con el rendimiento académico en estudiantes de una Institución educativa pre universitaria de Lima Metropolitana*. (Tesis Licenciatura en Psicología) Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima Perú.
- Plascencia E. Mediana (2009) *Personalidad, habilidades sociales relacionadas la manejo del estrés y el dolor en pacientes adultos con problemas de salud oral de dos clases sociales de Lima*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Pons, D. (1994). *Un estudio sobre la relación entre ansiedad y rendimiento en jugadores de golf*. (Tesis doctoral sin publicar). Universitat de Valencia, España.

- Reyes A., Carolina y Valencia C., Pamela.(2001). Estudio descriptivo de autoestima y habilidades sociales en niños entre 10 y 12 años de edad con fisura labial y/o palatina. *Bol. Hosp. Viña del Mar*;57(1/2),13-18.
- Ries Francis; Castañeda Vázquez, Carolina; Campos Mesa María del Carmen y Del Castillo Andrés, Oscar (2012). Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, (2), 9-16.
- Schwenkmezger, P. (1985). Modelle der Eigenschafts und Zustandsangst. Göttingen, Germany: Hogrefe.*
- Smith, R.E., Schutz, R.W., Smoll, F.L. y Ptacek, J.T. (1995). Development and validation of a multidimensional measure of sport specific psychological skills: The Athletic Coping Skills Inventory-28. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 379-398.
- Sotillo, C.; Geng , J.; Salazar V.; Anchanta M.; Iberico C; Chau C. & Becerro S. (1992) Entrenamiento en habilidades sociales en pacientes esquizofrénicos crónicos. *Anales de Salud mental INMSM Honorio Delgado Hideyo Noguchi. Lima, VII, 33 – 45*
- Spielberger, C.D. (1966). *Theory and research on anxiety*. En C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior* (pp. 3-22). New York: Academic Press.
- Spielberger, C.D. (1972). Anxiety as an emotional state. En C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety Behavior* (pp. 23-49). New York: Academic Press.
- Spielberger, C.D. (1989). *Anxiety in sports: An international perspective*. New York: Hemisphere Publishing Corporation.

- Tapia de la Cruz (1988) *Habilidades sociales* (Monografía para optar la Licenciatura en Psicología) Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Tomas Rojas A. (1995) *Conducta tipo A y Habilidades sociales en estudiantes de 1er. Al 5to. Año de psicología de una Universidad Nacional.* (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Torres Bocanegra, Alicia (2010). *Niveles de habilidades sociales en escolares de dos instituciones educativas nacionales del distrito Carmen Alto, provincia Huamanga – región Ayacucho.* (Tesis de Licenciatura en Psicología) Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Vásquez de Velasco, Rosa (1983). *Validación de un programa de aprendizaje estructurado en adolescentes deficientes en habilidades sociales del 4to. de secundaria* (Tesis Bachiller) Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú
- Verona S. (1991) *Efectos de un programa para la sustitución de la agresión mediante el desarrollo de habilidades sociales y el autocontrol en menores de 11 – 15 años en condiciones especialmente difíciles institucionalizados del COMAIN.* (Tesis Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú
- Villa, Miriam Bratfisch; Del Prette, Zilda Aparecida Pereira; Del Prette, Almir.(2007). *Habilidades sociais conjugais e filiação religiosa: um estudo descritivo.* *Psicol. estud*,12(1),23-32, jan.-abr.
- Vinaccia, Stefano; Quiceno, Japcy Margarita; Fernández, Hámilton; Calle, Luz Adriana; Naranjo, Manuela; Osorio, Johana; Jaramillo, Martha.(2008). *Autoesquemas y habilidades sociales en adolescentes con diagnóstico de labio y paladar hendido.* *Pensam. psicol*,10(4),123-135, ene.-jun.

Wadey, R. y Hanton, S. (2008). Basic psychological skills usage and competitive anxiety responses: perceived underlying mechanisms. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, 363-373.

## Anexo

### Habilidades sociales

INSTRUCCIONES: A CONTINUACIÓN USTED ENCONTRARÁ UNA LISTA DE PREGUNTAS RELACIONADO A LAS HABILIDADES QUE LAS PERSONA USAN EN LA INTERACCIÓN SOCIAL MAS O MENOS EFICIENTEMENTE. USTED DEBERÁ DETERMINAR COMO USA CADA UNA DE ESTAS HABILIDADES, MARCANDO CON UN ASPA X EN LA COLUMNA CORRESPONDIENTE, SEGÚN EL SIGUIENTE PATRÓN

**N** SI USTED NUNCA USA LA HABILIDAD.  
**RV** SI USTED RARA VEZ USA LA HABILIDAD  
**AV** SI USTED A VECES USA LA HABILIDAD  
**AM** SI USTED A MENUDO, POR LO REGULAR USA LA HABILIDAD-  
**S** SI USTED SIEMPRE USA LA HABILIDAD.

Nº	ITEMS	N	AV	AM	S
1	PRESTA ATENCIÓN A LA PERSONA QUE LE ESTÁ HABLANDO Y HACE UN ESFUERZO PARA COMPRENDER LO QUE LE ESTÁ DICIENDO.				
2	INICIA CONVERSACIONES CON OTRAS PERSONAS Y LUEGO LAS MANTIENE POR UN MOMENTO				
3	HABLA CON OTRAS PERSONAS SOBRE COSAS DE INTERÉS MUTUO				
4	DETERMINA LA INFORMACIÓN QUE NECESITA SABER Y SE LA PIDE A LA PERSONA ADECUADA				
5	PERMITE QUE LOS DEMÁS SEPAN QUE ESTÁ AGRADECIDO CON ELLOS POR ALGO QUE HICIERON POR USTED				
6	SE ESFUERZA POR CONOCER NUEVAS PERSONAS POR PROPIA INICIATIVA				
7	AYUDA A PRESENTARSE A NUEVAS PERSONAS CON OTRAS				
8	DICE A LOS DEMÁS LO QUE LE GUSTA DE ELLOS O DE LO QUE HACEN				
9	PIDE AYUDA CUANDO LA NECESITA				
10	ELIGE LA MEJOR MANERA DE INGRESAR EN UN GRUPO QUE ESTÁ REALIZANDO UNA ACTIVIDAD Y LUEGO SE INTEGRA A ÉL.				
11	EXPLICA BIEN LAS INSTRUCCIONES DE TAL MANERA QUE LAS PERSONAS PUEDAN SEGUIRLAS FACILMENTE				
12	PRESTA CUIDADOSA ATENCIÓN A LAS INSTRUCCIONES Y LUEGO LAS SIGUE				
13	PIDE DISCULPAS A LOS DEMÁS CUANDO HACE ALGO QUE SABE QUE ESTA MAL				
14	INTENTA PERSUADIR A LOS DEMÁS DE QUE SUS IDEAS SON MEJORES O MÁS ÚTILES QUE LAS DE ELLOS				
15	INTENTA COMPRENDER Y RECONOCER LAS EMOCIONES QUE EXPERIMENTA				
16	PERMITE QUE LOS DEMÁS CONOZCAN LO QUE SIENTE				
17	INTENTA COMPRENDER LO QUE SIENTEN LOS DEMÁS				
18	INTENTA COMPRENDER EL ENFADO DE LA OTRA PERSONA				
19	PERMITE QUE LOS DEMÁS SEPAN QUE USTED SE INTERESA O SE PREOCUPA POR ELLOS				
20	CUANDO SIENTE MIEDO, PIENSA POR QUÉ LO SIENTE Y LUEGO INTENTA HACER ALGO PARA DISMINUIRLO				
21	SE DA A SÍ MISMO UNA RECOMPENSA DESPUÉS DE HACER ALGO BIEN.				
22	RECONOCE CUANDO ES NECESARIO PEDIR PERMISO PARA HACER ALGO Y LUEGO LO PIDE A LA PERSONA INDICADA				
23	OFRECE COMPARTIR SUS COSAS CON LOS DEMÁS				
24	AYUDA A QUIEN LO NECESITA				
25	SI USTED Y ALGUIEN ESTÁN EN DESACUERDO SOBRE ALGO, TRATA DE LLEGAR A UN ACUERDO QUE LES SATISFAGA A AMBOS.				
26	CONTROLA SU CARÁCTER DE MODO QUE NO SE LE ESCAPAN LAS COSAS DE LA MANO.				
27	DEFIENDE SUS DERECHOS DANDO A CONOCER A LOS DEMÁS CUAL ES SU POSTURA				
28	CONSERVA EL CONTROL CUANDO LOS DEMÁS LE HACEN BROMAS				
29	SE MANTIENE AL MARGEN DE SITUACIONES QUE PODRIAN OCASIONARLE PROBLEMAS.				

30	ENCUENTRA OTRAS FORMAS PARA RESOLVER SITUACIONES DIFÍCILES SIN TENER QUE PELEARSE				
31	LE DICE A LOS DEMÁS DE MODO CLARO, PERO NO CON ENFADO, CUANDO ELLOS HAN HECHO ALGO QUE NO LE GUSTA				
32	INTENTA ESCUCHAR A LOS DEMÁS Y RESPONDER IMPARCIALMENTE CUANDO ELLOS SE QUEJAN DE USTED				
33	EXPRESA UN CUMPLIDO AL OTRO EQUIPO DESPUÉS DE UN JUEGO SI ELLOS SE LO MERECE				
34	HACE ALGO QUE LE AYUDE A SENTIR MENOS VERGÜENZA O A ESTAR MENOS COHIBIDO.				
35	DETERMINA SI LO HAN DEJADO DE LADO EN UNA ACTIVIDAD Y LUEGO HACE ALGO PARA SENTIRSE MEJOR EN ESA SITUACIÓN				
36	MANIFIESTA A LOS DEMÁS CUANDO SIENTE QUE UN AMIGO NO HA SIDO TRATADO DE MANERA JUSTA.				
37	SI ALGUIEN ESTÁ TRATANDO DE CONVENCERLO DE ALGO, PIENSA EN LA POSICIÓN DE ESA PERSONA Y LUEGO EN LA PROPIA, ANTES DE DECIDIR QUE HACER				
38	INTENTA COMPRENDER LA RAZÓN POR LA CUAL HA FRACASADO EN UNA SITUACIÓN PARTICULAR.				
39	RECONOCE Y RESUELVE LA CONFUSIÓN QUE SE PRODUCE CUANDO LOS DEMÁS LE EXPLICAN UNA COSA, PERO DICEN Y HACEN OTRAS.				
40	COMPRENDE DE QUE Y POR QUE HA SIDO ACUSADO Y LUEGO PIENSA EN LA MEJOR FORMA DE RELACIONARSE CON LA PERSONA QUE HIZO LA ACUSACIÓN.				
41	PLANIFICA LA MEJOR FORMA PARA EXPONER SU PUNTO DE VISTA ANTES DE UNA CONVERSACIÓN PROBLEMÁTICA.				
42	DECIDE LO QUE QUIERE HACER CUANDO LOS DEMÁS QUIEREN QUE HAGA OTRA COSA DISTINTA				
43	SI SE SIENTE ABURRIDO INTENTA ENCONTRAR ALGO INTERESANTE QUE HACER				
44	SI SURGE UN PROBLEMA INTENTA DETERMINAR QUE LO CAUSÓ				
45	DETERMINA DE MANERA REALISTA LO QUE LE GUSTARÍA REALIZAR ANTES DE EMPEZAR UNA TAREA				
46	DETERMINA DE MANERA REALISTA QUE TAN BIEN PODRÍA REALIZAR UNA TAREA ESPECIFICA ANTES DE INICIARLA				
47	DETERMINA LO QUE NECESITA SABER Y COMO CONSEGUIR ESA INFORMACIÓN				
48	DETERMINA DE FORMA REALISTA CUAL DE SUS PROBLEMAS ES EL MÁS IMPORTANTE Y EL QUE DEBERÍA SER SOLUCIONADO PRIMERO.				
49	CONSIDERA DIFERENTES POSIBILIDADES Y LUEGO ELIGE LA QUE LE HARÁ SENTIRSE MEJOR				
50	ES CAPAZ DE IGNORAR DISTRACCIONES Y SOLO PRESTAR ATENCIÓN A LO QUE QUIERE HACER.				

PUNTAJE TOTAL

**S T A I**

**EDAD:** \_\_\_\_\_ **SEXO:** ( V ) ( M )

**FECHA:** \_\_\_\_\_

**CENTRO :** \_\_\_\_\_ **ESTADO**

**CIVIL :** \_\_\_\_\_

**A-E**

**INSTRUCCIONES**

A continuación encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación 0 a 3 que indique mejor cómo se **SIENTE UD. AHORA MISMO**, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente

		Na	Al	Basta	Muc
		da	go	nte	ho
1.	Me siento calmado.	3	2	1	0
2.	Me siento seguro.	3	2	1	0
3.	Estoy tenso	0	1	2	3
4.	Estoy contrariado.	0	1	2	3
5.	Me siento cómodo (estoy a gusto).	3	2	1	0
6.	Me siento alterado.	0	1	2	3
7.	Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras	0	1	2	3
8.	me siento descansado	3	2	1	0
9.	Me siento angustiado.	0	1	2	3
10					
.	Me siento confortable	3	2	1	0
11					
.	tengo confianza en mi mismo.	3	2	1	0
12					
.	Me siento nervioso	0	1	2	3
13					
.	Estoy desasosegado.	0	1	2	3
14	Me siento muy "atado" (como oprimido)	0	1	2	3
.					
15					
.	Estoy relajado	3	2	1	0
16					
.	Me siento satisfecho	3	2	1	0

17	.	Estoy preocupado.	0	1	2	3
18	.	Me siento aturdido y sobreexcitado.	0	1	2	3
19	.	Me siento alegre.	3	2	1	0
20	.	En este momento me siento bien	3	2	1	0

**COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES  
CON UNA SOLA RESPUESTA**

**Ahora, vuelva la hoja y lea las instrucciones antes de comenzar a  
contestar las frases.**

**A- R**

### **INSTRUCCIONES**

**A continuación encontrará unas frases que se utilizan  
corrientemente para describirse  
uno a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación 0 a 3  
que indique mejor cómo se  
SIENTE UD. EN GENERAL, en la mayoría de las  
ocasiones. No hay respuestas buenas  
ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y  
conteste señalando la respuesta  
que mejor describa su situación  
presente**

		Casi Nunca	A Veces	A Menudo	C asi Siem pre
21	Me siento calmado.	3	2	1	0
22	Me Canso rápidamente	0	1	2	3
23	Siento ganas de llorar	0	1	2	3
24	Me gustaría ser feliz como otros pierdo oportunidades por no decirme pronto.	0	1	2	3
25	M siento descansado	3	2	1	0
26	Soy una persona tranquila serena y sosegada	3	2	1	0

28	Veo que las dificultades se amontonan y no puedo con ellas	0	1	2	3
12	Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	0	1	2	3
30	Soy feliz	3	2	1	0
31	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente.	0	1	2	3
32	Me falta confianza en mi mismo	0	1	2	3
33	Me siento seguro	3	2	1	0
34	No suelo afrontar crisis o dificultades	0	1	2	3
35	Me siento triste (melancólico).	0	1	2	3
36	Estoy satisfecho.	3	2	1	0
37	Me rondan y molestan pensamientos sin importancia	0	1	2	3
38	Me afectan tanto los desengaños que no puedo olvidarlos	0	1	2	3
39	Soy una persona estable.	3	2	1	0
40	Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales, me pongo tenso y agitado	0	1	2	3

**COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES  
CON UNA SOLA RESPUESTA**