

**RELACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE HABILIDADES SOCIALES Y
AUTOCONCEPTO ACADEMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA FILIPENSE**

**GLORIA XIMENA ANDRADE LUNA
JAIME DARIO ROSERO BERNAL**

Asesora

Ps. Esp. ADRIANA PERUGACHE

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
SAN JUAN DE PASTO
2011**

TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE TABLAS.....4

RESUMEN.....6

ABSTRACT.....7

INTRODUCCION.....8

PROBLEMA.....10

 Planteamiento del problema.....10

 Formulación del problema.....16

 Sistematización del problema.....16

 Justificación.....16

OBJETIVOS.....18

 Objetivo general.....18

 Objetivos específicos.....18

MARCO REFERENCIAL.....18

 Marco teórico.....18

 Habilidades sociales.....18

 Aproximaciones conceptuales.....18

 Análisis molar y molecular de las habilidades sociales.....20

 Nivel molar.....20

 Nivel molecular.....20

 Dimensiones de las habilidades sociales.....21

 Dimensión conductual.....21

 Dimensión personal.....21

 Dimensión situacional.....21

 Modelo explicativo de las habilidades sociales.....21

 Teoría aprendizaje social de Bandura.....22

 Asertividad y empatía23

 Adquisición y desarrollo de las habilidades sociales.....23

 Importancia de las habilidades sociales.....24

 Autoconcepto.....26

 Aproximaciones conceptuales.....26

Autoconcepto académico.....	26
Autoconcepto y rendimiento escolar.....	30
Autoeficacia académica.....	31
Autoimagen académica.....	32
Dimensiones del autoconcepto.....	32
Dimensión social.....	32
Dimensión afectiva.....	32
Dimensión cognitiva.....	32
Autoconcepto y autoestima.....	33
Autoconcepto – autoestima según Coopersmith.....	33
Marco conceptual.....	34
METODOLOGIA.....	36
Paradigma de investigación.....	36
Tipo de estudio.....	36
Diseño.....	36
Población.....	37
Factores de inclusión.....	37
Factores de exclusión.....	38
Técnicas de recolección.....	38
Hipótesis.....	38
Variables.....	39
Procedimiento.....	41
Elementos éticos y bioéticos en la investigación.....	44
RESULTADOS.....	46
INTERPRETACION Y DISCUSION.....	65
CONCLUSIONES.....	73
RECOMENDACIONES.....	76
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	78
ANEXOS.....	82

Lista de Tablas

Tabla 1.Escala de medición nivel alto, medio y bajo de habilidades sociales.....39

Tabla 2.Escala de medición nivel alto, medio y bajo autoconcepto académico.....40

Tabla 3.Descripcion de población finita por edad, genero y grado escolar.....44

Tabla 4.Descripcion resultados prueba de Goldberg por grado.....45

Tabla 5.Descripcion resultados prueba de Goldberg por género.....46

Tabla 6.Descripcion resultados población excluida por grado y edad.....46

Tabla 7.Descripcion de incluidos por grado escolar.....47

Tabla 8.Descripcion de evaluación por jueces según criterio.....47

Tabla 9.Descripcion puntuación según jueces.....48

Tabla 10.Descripcion niveles de habilidades sociales por género.....49

Tabla 11.Descripción niveles de habilidades sociales por grado escolar.....49

Tabla 12.Descripción niveles de habilidades sociales por edad.....50

Tabla 13.Descripción niveles de habilidades sociales con notas académicas.....50

Tabla 14.Descripción de niveles de autoconcepto con género.....51

Tabla 15.Descripción de niveles de autoconcepto con grado escolar.....51

Tabla 16.Descripción de niveles de autoconcepto con edad.....52

Tabla 17.Descripción de niveles de autoconcepto con notas.....52

Tabla 18.Descripción factor matemáticas- autoconcepto.....53

Tabla 19.Descripción factor lenguaje- autoconcepto.....53

Tabla 20.Descripción factor relación con compañeros- autoconcepto.....54

Tabla 21.Descripción factor apariencia física- autoconcepto.....54

Tabla 22.Descripción factor autoconcepto general.....55

Tabla 23.Descripción factor habilidad física- autoconcepto.....55

Tabla 24.Descripción factor relación con padres- autoconcepto.....56

Tabla 25.Descripción factor autoexpresión- habilidades sociales.....57

Tabla 26.Descripción factor defensa de los derechos- habilidades sociales.....57

Tabla 27.Descripción factor expresión de enfado- habilidades sociales.....58

Tabla 28.Descripción factor decir no- habilidades sociales.....58

Tabla 29.Descripción factor hacer peticiones-habilidades sociales.....59

Tabla 30.Descripción factor Rel. sexo opuesto- habilidades sociales.....59

Tabla 31.Niveles de autoconcepto académico respecto a niveles de habilidades sociales.....	60
Tabla 32.Correlacion autoconcepto académico y habilidades sociales.....	61
Tabla 33.Correlacion para autoconcepto académico con factores de habilidades sociales.....	61
Tabla 34.Correlacion para habilidades sociales con factores de autoconcepto.....	62

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación existente entre los niveles de habilidades sociales y autoconcepto académico en los estudiantes del grado 9°, 10° y 11° de la Institución Educativa Filipense del Municipio de Ipiales, que se encuentran en un rango de edad de 13 a 18 años, para determinar el factor de inclusión, se identificó los niveles de ansiedad y depresión, para lo cual se aplicó la escala de Goldberg y con ellas se determinó la población a excluir dada la existencia de las variables mencionadas, la cual fue de 51 estudiantes correspondiente al 49.5% de la población total, mientras que la población elegida fue de 50.5 % correspondiente a 52 participantes. Después de aplicar la escala de habilidades sociales y el cuestionario multidimensional del autoconcepto académico se observó que los participantes elegidos presentaron un nivel bajo con el 56% y nivel medio con el 31% de habilidades sociales, en cuanto al nivel alto los estudiantes obtuvieron un 13%, es decir que se presenta un déficit en habilidades sociales dentro del contexto de interacción social. La mayor prevalencia en el nivel bajo se evidencia en el grado 11° y medio en el grado 10°. En cuanto al autoconcepto académico se observó mayor prevalencia del nivel bajo con el 67% seguido del nivel medio con el 33%, de estos valores las mayores proporciones correspondieron a los grados 9° y 10° respectivamente. En cuanto a la correlación en autoconcepto académico con habilidades sociales se encontró que si bien existe correlación, sus niveles no son estadísticamente significativos, por esto para realizar un análisis más detallado se tuvo en cuenta la correlación de los factores que componen a cada una de las pruebas. Encontrándose como la más relevante de estas correlaciones la de autoconcepto académico con la del factor de defensa de los derechos, de la prueba de habilidades sociales, donde se observó nuevamente que aunque existe correlación esta no es significativa. Por último a partir de la correlación de dichos factores también se obtuvo la correlación de autoeficacia y autoimagen académicas con habilidades sociales, encontrándose niveles bajos que determinaron correlaciones no significativas.

Palabras claves: nivel de habilidades sociales, nivel de autoconcepto académico, rendimiento académico, estudiantes.

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the relationship between the levels of social skills and academic self-concept in students of the degree 9 °, 10 °C and 11or the Educational Institution Filipense the municipality of Ipiales, After you apply the scale of social skills and the multidimensional questionnaire of selfconcept academic it was observed that the participants elected presented a low level with 56% and a half with 31% of social skills, with regard to the high level the students obtained a 13 %, that is to say that there is a deficit in social skills within the context of social interaction. The highest prevalence in the lower level is evident in the grade 11 and a half in the degree 100. In regard to the academic self-concept we observed a higher prevalence of low level with 67% followed by the average level with 33 %, of these values the greatest proportions corresponded to grades 9° and 10° respectively. With regard to the correlation in academic self-concept with social skills found that while there is a correlation, their levels are not statistically significant, for this to perform a more detailed analysis took into account the correlation of the factors that make up each of the tests. Been found as the most relevant of these correlations of academic self-concept with the factor of defense of the rights, of a proof of social skills, where it was again noted that although there is a correlation is not significant. Finally from the correlation of these factors also obtained the correlation of self-efficacy and self concept academic with social skills, while low levels that were determined no significant correlation.

Key Words: level of social skills, level of academic self-concept, academic performance, students.

INTRODUCCIÓN

Siendo la adolescencia una etapa importante del ciclo vital de los seres humanos, investigadores como Coopersmith (1967, citado por García, B, 1998); Bandura, (1997); Ríos, S, (2007) se han dedicado al estudio de factores que en esta edad tan sensible, pueden tener una influencia significativa en el desarrollo del autoconcepto, es decir, la valoración que la persona hace, cree y siente sobre sí misma, aunque lo que crea y sienta no se corresponda con la realidad y, en función de ello, así se comporte. (Salguero 1997, citado por Herrera, F, 2002).

Durante la adolescencia se originan una serie de cambios tanto fisiológicos, físicos y las reacciones psicológicas que el sujeto muestra ante estos cambios hacen que usualmente se sienta fuera de lugar, torpe, incompetente y vulnerable por no poder controlar su cuerpo y no poder identificarse con él porque pareciera que no es el suyo. (McKinney, et al, 1982, citados por Aguirre, A, 1994).

Es precisamente durante este período de cambios que el adolescente adquiere las bases para construir un concepto propio de sí mismo el cual sirve de base para la construcción continua de la autoimagen, a partir, de los resultados de lo que él percibe de sí mismo, de lo que los otros le atribuyen y de lo que él cree que le atribuyen. El autoconcepto le permitirá responder a la pregunta ¿quién soy? a lo largo de toda la vida. (Ríos, S, 2007).

Los adolescentes se ven inmersos en un clima de continua transición al cual han de adaptarse, sin embargo muchas veces no logran desarrollar la habilidades necesaria para hacerlo, por lo que refieren o aparentan no tener todavía la preparación para enfrentar la vida, repercutiendo directamente en las habilidades para conseguir trabajo, defender sus derechos y organizar su vida, entre otras. Estas dificultades se relacionan con problemas determinantes en la salud mental como: el consumo de sustancias psicoactivas, delincuencia juvenil, prostitución y suicidio, que dichas conductas se presentan con alta frecuencia en los adolescentes de la ciudad de Ipiales, de acuerdo a los datos y estadísticas que reposan en la Secretaría Departamental de Salud (2008).

Ríos, S, (2007) considera que un buen repertorio en habilidades sociales es un factor de protección y resiliencia durante la adolescencia; reconoce que ellas favorecen el manejo adecuado y socialmente aceptado de las emociones como

elemento fundamental en las interacciones sociales, y propone como ejemplo de las más destacadas durante esta etapa: la identificación de sentimientos propios, entender los de otras personas, afrontar el miedo, la vergüenza y la burla, la expresión de sentimientos negativos y positivos, entre otros. Reconoce que un adolescente con un autoconcepto devaluado está en riesgo de presentar problemas psicológicos que le impiden involucrarse de manera funcional en el entorno social y es vulnerable frente a la adquisición de conductas antisociales, delictivas, abandono de la escuela, bajos rendimientos académicos y en general, presentar dificultades para relacionarse con las personas que lo rodean; señala que estas dificultades pueden generar sentimientos de desconfianza para vivir en un mundo cambiante, puede facilitar ser víctima de la presión de amigos, compañeros e iguales para la adopción de comportamientos de inadaptación, como el alcoholismo, drogadicción, prostitución o suicidio, siendo estas variables determinantes en estudiantes escolarizados.

En una investigación realizada por Camacho (2002), en Colima México, se destaca la relación entre autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de sexto año, evidenciando una estrecha relación positiva entre las variables, donde los estudiantes le atribuyen valores favorables al concepto que el maestro tiene sobre ellos lo que influiría en el buen resultado académico. En esta investigación se reconoce la importancia de realizar evaluaciones específicas que incluyan el autoconcepto académico como elemento fundamental en la autoestima de los adolescentes escolarizados.

El autoconcepto académico, gira alrededor de las capacidades y logros, con base en ello le permite al ser humano construir una visión de sí mismo estrechamente relacionada con el logro académico, es decir que los resultados positivos o negativos alcanzados contribuirán a conformarlo. (Cubero & Moreno, 1995, citados por Toro, et al, 2008).

El presente estudio buscó determinar la existencia de una correlación entre los niveles de habilidades sociales con los niveles de autoconcepto académico en estudiantes entre los 14 y 17 años de edad, determinando las características de dichas variables y posibilitando la búsqueda de relación entre ellas de tal manera

que los resultados se puedan tomar como punto de partida para investigaciones que indaguen otras variables relacionadas con factores protectores o de riesgo en salud mental y que de ella se deriven programas de intervención que posibiliten a los adolescentes construir herramientas que les permita desempeñarse mejor en la cotidianidad escolar y, en general, en la vida futura. Para identificar la población a evaluar se aplicaron los cuestionarios de la escala de ansiedad y depresión de Goldberg, que muestra la vulnerabilidad de los adolescentes frente a presentar niveles de ansiedad y depresión siendo excluidos del estudio el 45.5% de la población inicial.

El hecho de haber encontrado resultados tan altos en ansiedad y depresión se podría relacionar en cierta forma con los altos índices de suicidio que se presentan en el municipio de Ipiales cuyas edades predominan entre los 17- 18 años de edad, siendo esta edad una de las más representativas en la conducta suicida en el municipio, esto se ve demostrado también en los datos estadísticos que reposan en la Secretaria de salud y el Observatorio del delito para el año 2009

PROBLEMA

Planteamiento del problema

La infancia y especialmente la adolescencia son momentos ideales para detectar los niveles de HHSS presentes en una población ya que son etapas de desarrollo en las que se producen cambios físicos y psicológicos importantes; sobre todo en la adolescencia cobran gran valor los elementos referentes al ámbito de relaciones y de intercambio social, debido a que en esta edad los individuos empiezan a ser más independientes de la familia, a querer pertenecer a un grupo social para lograr la propia identificación con los sujetos.

En la escuela, las habilidades sociales de los estudiantes se exteriorizan en dos espacios fundamentales: 1. con los profesores y administrativos y; 2. Con iguales y otros sujetos mayores y más pequeños que él. (Milicic, 1999). En éstas interacciones es donde se refuerzan o eliminan los problemas relacionados con ellas, si existen. En Latinoamérica se reporta un estudio de la Lic. Ximena Peres (2008), quien realiza una investigación sobre la caracterización del nivel de habilidades sociales en adolescentes en un instituto Boliviano, en ella se encuentra que la frecuencia con que

se exhiben bajos niveles de habilidades sociales es alta. Los resultados indican que frecuentemente los adolescentes no saben cómo actuar ante realidades que les presenta la vida, respondiendo con miedo y desconfianza, encontrando problemas como el rechazo, aislamiento, insatisfacción por la forma de actuar de los demás e incluso de ellos mismos. En esta investigación se encuentra alta frecuencia de manifestación de conductas como: menor mirada de contacto ocular, demasiados silencios, menor número de interacciones en la vida real, menor número de amigos en la vida real, mayor nivel de interferencia con las esferas sociales de relacionamiento, mayor nivel de la presencia de miedos con relación a la interacción, expectativas menos precisas sobre la conducta de otras personas, más auto verbalizaciones negativas, no existe expresión de forma adecuada frente a desconocidos, dificultad para llevar a cabo espontáneamente cualquier relación con el sexo opuesto, dificultad para expresar peticiones a otras personas de algo que se desea. El estudio reconoce que el déficit en las habilidades sociales repercute de distintas maneras en los adolescentes escolarizados dificultando la comunicación afectiva, la expresión de sentimientos positivos y negativos, la resolución de conflictos y negociación, dentro de las sugerencias de la autora, se encuentra la realización de estudios que aborden estas problemáticas en niveles educativos inferiores, para determinar si solo la población escolarizada en secundaria presenta este problema o aparece en edades más tempranas.

Tener una conducta socialmente habilidosa, es manifestar comportamientos en un contexto interpersonal, es expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un individuo de un modo adecuado a la situación, respetando las conductas en los demás, permitiendo resolver los problemas inmediatos de la situación Caballo, (1986, citado por Gómez, G, 2000). Este factor favorece la génesis y el mantenimiento de las relaciones interpersonales, facilita la comunicación y concomitantemente fortalece aspectos sociales, académicos y de emprendimiento.

Las personas, como seres sociales, y en este caso los jóvenes, la mayor parte de su tiempo interactúan con los demás, por lo que este hecho se constituye en uno de los aspectos más esenciales durante su existencia. El ser humano debe fortalecer las habilidades sociales, ya que un nivel bajo entorpece la satisfacción de las necesidades

que tiene en la vida Díaz, (1999, citado por Garrido, et al, 2001). El hecho de no exhibir un nivel adecuado de habilidad social dentro del repertorio básico de las conductas de un individuo, dificulta el logro de diferentes metas en los aspectos cotidianos del sujeto. Precisamente en una investigación realizada por: Camacho & Camacho (2005), en España con adolescentes escolarizados, quienes diseñaron un programa de intervención en habilidades sociales, demuestran que algunos de los sujetos presentan bastantes dificultades a la hora de poner en práctica algunas conductas sociales como la integración social, hablar en público, recibir y hacer crítica, iniciar una conversación, tomar decisiones, invitar a alguien a salir, entre otras ; este estudio es prueba de que los adolescentes escolarizados presentan frecuentemente bajos niveles de HHSS, las cuales requieren intervención profesional para prevenir las problemáticas asociadas con el bajo nivel.

Zabala, M, et al, (2008), realizaron un estudio correlacional sobre HHSS, inteligencia emocional y aceptación social con adolescentes escolarizados en México, encontrando que existe una alta correlación positiva entre estas tres variables. De igual modo, el tema de autoconcepto ha sido estudiado en población adolescente escolarizada en diferentes países Latinoamericanos, por lo que en Toluca, México se realizó un estudio por Valdez & Gonzales (1999), con una población adolescente mixta en el que se tuvo en cuenta la diversidad cultural, el género y las diferencias de edad, como variables de control, y se realizó un análisis descriptivo del autoconcepto; como resultados se observó que hay características del autoconcepto que se gestan en la edad temprana y posteriormente se mantienen y otras se modifican. Por ejemplo, en el caso de las mujeres en edades tempranas el autoconcepto se caracteriza por describirse como personas sensibles, románticas y detallistas, mientras que en edades avanzadas este autoconcepto se replantea como personas inteligentes, hábiles y capaces. En el caso de los hombres se observó que no tiende a variar significativamente, describiéndose como personas fuertes, ágiles, y espontáneas.

Así mismo el autoconcepto académico, gira alrededor de las capacidades y logros; permitiendo al ser humano construir una visión de si mismo estrechamente relacionada con el logro académico, es decir que los resultados positivos y negativos contribuirán a conformarlo Cubero & Moreno, (1995 citado por Toro, et al, 2008).

Así pues, al autoconcepto académico lo complementan la autoimagen y la autoeficacia académica que giran alrededor del juicio que una persona hace sobre las capacidades, con base en ellos, el estudiante organizará y ejecutará la manera de actuar para alcanzar diversos niveles de rendimiento académico por lo que posteriormente el adolescente hará una adecuada o inadecuada elección de sus metas, Bandura, (1977 citado por Mangrulkar, et al 2001).

Es importante destacar que con mucha frecuencia existen estudios que describen los niveles de habilidades sociales y autoconcepto en jóvenes y adolescentes, que demuestran que dichos niveles están determinados por otras variables, como el contexto, el consumo de sustancias psicoactivas y el nivel educativo. Por su parte las investigaciones correlacionales sobre estas variables han llegado a mostrar resultados contradictorios.

Estudios como el realizado por León, et al (2009), con estudiantes de la facultad de ciencias de la salud, en Santa Marta, Colombia, muestran alta correlación entre estas variables aunque aceptaron la presencia de investigaciones con resultados significativamente diferentes como el de Alaniz, (1997, citados por León, et al (2009), en Texas y el de Morales (1993, citados por León, et al (2009) en Columbia quienes no encontraron relación entre estas variables, y evidenciaron predominancia de puntajes bajos entre los niveles de autoestima y asertividad. Si bien existen estudios descriptivos sobre HHSS y autoconcepto desarrollados en población adolescente escolarizada en los que se reconoce la frecuencia con que se reportan bajos niveles en ambas variables, no se han realizado investigaciones que trabajen con el autoconcepto académico como variable determinante en este grupo poblacional.

Aún cuando se ha sugerido que los niveles de habilidades sociales puede influir como factor de riesgo o protector debido al tiempo que deben permanecer los sujetos en las instituciones y a las exigencias de interacción dentro de ellas no se ha observado la forma como se presentan en la población objetivo y tampoco se han desarrollado investigaciones que permitan conocer cómo se comporta el autoconcepto académico como variable y la relación de este con las HHSS. Ambas se reconocen como elementos fundamentales en la formación académica del adolescente e individualmente se les atribuye capacidad para funcionar como factor de riesgo o

protector según sea su nivel, siendo el autoconcepto académico una variable que influye directamente en el rendimiento escolar, en la percepción y forma de actuar en el papel de estudiante de los jóvenes Ipialeños.

Precisamente la investigación, está encaminada a identificar el rol de los estudiantes, cómo se posicionan frente al contexto escolar, si se sienten satisfechos con los logros obtenidos en cada una de las materias, y si sienten que dichos logros académicos son importantes para determinar habilidades y comportamientos propios que permita la satisfacción y crecimiento como persona en la sociedad; develando la manifestación de los niveles del autoconcepto académico (alto, bajo y medio) y si posteriormente se relacionan con los niveles de HHSS en los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de la institución educativa Filipense. Ente prestador de servicio a una población mixta de estrato social medio y alto con un enfoque religioso de la comunidad Filipense; ubicado en la zona central de Ipiales, formando a niños y jóvenes de preescolar, primaria y secundaria, con personal profesional y capacitado además de una estructura física de dos niveles, que acoge a una población de 500 estudiantes aproximadamente, por medio de un diálogo con los docentes de las áreas de humanidades reportan que las actividades académicas están orientadas al desarrollo personal y social de los estudiantes a partir del trabajo en temáticas como habilidades sociales, la autoestima, autoconcepto, autoimagen y promoción de valores y principios; por este motivo y para realizar abordajes temáticos más precisos en estas áreas, es importante el análisis de las características de presentación de las variables a investigar. En dichas entrevistas a maestros encargados de impartir estas cátedras, reportan que los estudiantes exhiben con frecuencia problemáticas como: temor a participar de forma individual y grupal; a la hora de realizar una sustentación los jóvenes ejecutan movimientos frecuentes en las manos, sudoración y enrojecimiento de las mejillas, agitación a la hora de hablar, temblor en el cuerpo, dificultad de interacción con los demás, dificultades de entablar relaciones especialmente con el sexo opuesto, aislamiento, rechazo y desconfianza entre otras situaciones características cuando hay dificultades en HHSS.

Igualmente los docentes mencionan que los estudiantes no expresan seguridad de sí mismos, que muchos de ellos no construyen un autoconcepto propio sino que

viven bajo influencias de la moda, la televisión y los estereotipos de las subculturas, sustentados en la forma de vestir, hablar e imitar. Estas problemáticas se han apreciado de manera no relacionada y no formal (para su medición no se han utilizado instrumentos psicológicos que permitan identificar la verdadera tendencia de las variables), sólo se han realizado observaciones sistemáticas de ellas. Aun cuando se conocen el conjunto de signos y síntomas de los estudiantes, especialmente de los grados 9°, 10 ° y 11° no se han realizado estudios formales, no existe conocimiento de la conducta de las variables a manera científica ni en esta institución educativa ni en ninguna otra de la Ciudad de Ipiales, de ahí que radica la importancia de esta investigación en el municipio y con población juvenil, que ha sido trastocada con problemáticas de salud mental como el consumo de sustancias psicoactivas, delincuencia juvenil y suicidio, que se reflejan y se agudizan en el contexto escolar observándose precisamente en la dificultad de las HHSS y el rendimiento escolar.

Teniendo en cuenta que variables como HHSS y autoconcepto académico inciden en la etapa de la adolescencia, es necesario evaluarlas para determinar su conducta y posteriormente evitar la aparición de problemáticas que repercutan en el rendimiento escolar y vida social de los escolarizados. Se considera de gran importancia el determinar cuáles son los niveles con que se presentan estas variables para conocer la posible influencia en el estado de vulnerabilidad o protección frente a problemáticas comunes de los adolescentes en el aula, siendo este espacio donde el adolescente comparte el mayor tiempo junto a compañeros y docentes, en el que se focalizan procesos de aprendizaje como: procesos afectivos, emocionales, morales, cognitivos puesto que el desarrollo cognitivo del adolescente también lo puede conducir hacia un autoconcepto distorsionado y muchas veces exagerado de sí mismo, llevándolo a considerarse el centro del universo. Elkind, (1978, citado por Ríos, S, 2007); además se gesta y se potencializa el pensamiento crítico, abstracto, creativo y lógico y los procesos de inteligencia, motivación, creatividad y las habilidades en general; como también donde se instauran las relaciones personales e interpersonales de los estudiantes, por lo tanto: el desarrollo de la investigación en el campo educativo enriquecerá el conocimiento psicológico especialmente en la psicología educativa, lo que posibilita a instituciones interesadas realizar

intervenciones más precisas para la disminución, control de las variables al ser negativas ó potencializar y reforzar si estas son positivas en los jóvenes de la Ciudad de Ipiales.

Formulación del problema

¿Cuál es la relación que existe entre los niveles de habilidades sociales y autoconcepto académico en estudiantes de los grados 9º,10º y 11º de la Institución Educativa Filipense de Ipiales?

Sistematización del problema

¿Cuáles son los niveles de habilidades sociales y de autoconcepto académico en los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de la Institución Educativa Filipense, evaluado por la escala de habilidades sociales (EHS) y cuestionario multidimensional de autoconcepto académico.

¿Cuál es la relación entre el nivel de habilidades sociales y el nivel de autoimagen académica?

¿Cuál es la relación entre el nivel de habilidades sociales y el nivel de autoeficacia académica?

Justificación

La psicología participa en el análisis de la realidad educativa, y de los factores sociales y culturales que influyen en el proceso educativo de la comunidad concreta, interviene en la prevención socioeducativa, impulsa la cooperación y coordinación de los servicios, instituciones y organizaciones sociales del entorno. Es decir, interviene en las relaciones entre las actividades educativas y la comunidad donde tienen lugar, así como en los factores sociales y culturales que condicionan las capacidades educativas.

En el municipio de Ipiales la población joven se ha visto alterada por distintas situaciones de orden psicológico, social y familiar. Teniendo en cuenta que las habilidades sociales y el autoconcepto son variables relevantes que se ven involucradas en la educación de los jóvenes, porque facilitan la capacidad de expresar, tener herramientas para afrontar las tensiones normales de la vida y definir la personalidad sin influencias exteriores, un adolescente con un autoconcepto devaluado podría estar en riesgo de presentar problemas psicológicos que le impidan

involucrarse de manera funcional en su entorno social y está en riesgo de involucrarse en conductas antisociales, delictivas, de abandonar la escuela y, en general, de presentar dificultades para relacionarse con las personas que lo rodean; puede generar sentimientos de desconfianza para vivir en un mundo en constante cambio o para ser aceptado por los otros, además puede ser víctima de la presión que otros ejercen para la adopción de comportamientos de inadaptación. (Ríos, S, 2007).

Por esto la importancia de esta investigación radica en el hecho de que permitirá obtener información acerca de las variables habilidades sociales y el autoconcepto académico, de cómo los estudiantes se ven y se sienten frente a los logros alcanzados en el aula escolar, permitirá reconocer cómo se siente con ellos mismos de acuerdo a las capacidades y juicios que tengan en la institución educativa. Los resultados obtenidos en la parte descriptiva y en el cruce de las variables serán presentados a los directivos, profesores y estudiantes de la Institución Educativa Filipense, para la plena comprensión y conocimiento en la manifestación de las HHSS y autoconcepto académico, que de igual manera involucra las dimensiones de autoeficacia académica y autoimagen académica y la posible relación entre estas variables, consolidando la atención necesaria en los espacios de formación en cuanto al fortalecimiento de recursos protectores frente a los factores de vulnerabilidad que pueden estar presentes en los jóvenes escolarizados de la ciudad. Además que los resultados a nivel de dimensiones que se obtendrá a partir de la aplicación de la prueba que mide autoconcepto académico, tendría una implicación en la investigación por lo que determina observaciones descriptivas de los estudiantes participantes en áreas como: matemáticas, lenguaje, autoconcepto en habilidad física y relación con pares e iguales.

La ejecución de esta investigación es de gran utilidad al proyectar el estudio en jóvenes Ipialeños. Se destaca además que no existen investigaciones en las que se ven relacionadas las HHSS y el autoconcepto académico, dirigidas a población adolescente y joven escolarizada, por lo tanto abre un campo de investigación nuevo en el que se trabaja temas de relevancia psicológica pero especialmente en variables implicadas en la parte educativa que compone una base de datos para el ente de Educación de la Ciudad.

Además se destaca el principio de la formación en la ciencia de la psicología ya que la presente investigación toma de base teorías y enfoques como el modelo de aprendizaje Social de Bandura (1977), cimentando así una base teórica y práctica de la misma en el municipio de Ipiales.

Objetivos

Objetivo general

Establecer la relación que existe entre los niveles de habilidades sociales y autoconcepto académico en estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de la Institución Educativa Filipense de Ipiales.

Objetivos específicos

Identificar los niveles de habilidades sociales y de autoconcepto académico en estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de la Institución Educativa Filipense, evaluado por la escala de habilidades sociales (EHS) y cuestionario multidimensional de autoconcepto académico.

Determinar la relación entre el nivel de habilidades sociales y el nivel de autoimagen académica

Determinar la relación entre el nivel de habilidades sociales y el nivel de autoeficacia académica.

MARCO DE REFERENCIA

Marco teórico

Con el fin de facilitar la comprensión conceptual y metodológica de las habilidades sociales y el autoconcepto académico como variables constituyentes del presente proyecto de grado, a continuación se muestran las diferentes aproximaciones a la definición de cada una de ellas.

Habilidades sociales

Aproximaciones conceptuales

Las Habilidades Sociales (HHSS) han sido estudiadas por varios autores, en diferentes épocas y perspectivas razón por la cual han surgido distintos criterios y definiciones para ellas. Al hacer un recorrido histórico por las definiciones de las mismas se encuentra que: Libet, (1973, citado por Pérez, P 2000), considera las hhss como la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o

negativamente y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás; Rimm, (1974, citado por Pérez, P 2000), hace referencia sobre las habilidades sociales a la conducta interpersonal que implica la honesta y correspondiente expresión de sentimientos. Wolpe, (1977, citado por Pérez, P 2000), considera que las hhss son la expresión adecuada dirigida a otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad, Linehan, (1984, citado por Pérez, P 2000) habla de la capacidad compleja de emitir conductas que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada; Caballo, (1987, citado por Pérez, P 2000), emite una de las definiciones mayormente adoptada por los investigadores que trabajan en la actualidad sobre el tema, expresando que las habilidades sociales son el conjunto de comportamientos emitidos por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación.

Las definiciones anteriores tienen como núcleo común, la capacidad que tiene el individuo de poder expresar sentimientos, emociones y actitudes de una manera adecuada en el contexto interpersonal disminuyendo la ansiedad en la interacción social en donde se desenvuelven los sujetos ya sea en el trabajo, el hogar, la escuela, entre otros; simultáneamente con la valoración positiva o negativa que el sujeto tiene de sí mismo y la autoeficacia, impiden así la aparición de inmediatos y futuros problemas de interacción social.

Por consiguiente, las situaciones interpersonales en las que se manifiestan las habilidades sociales, hacen referencia a la especificidad situacional de la conducta social y a la exposición del individuo a la misma. En este sentido, el nivel en el que una determinada habilidad va a ser importante o funcional para un individuo depende de la frecuencia con que la persona se encuentre en situaciones en las que es necesaria dicha habilidad, así como la importancia o valor del objetivo a alcanzar mediante el empleo de la misma. Kelly, (1992, citada por Gallego, O 2008).

Para establecer una definición única de lo que son las habilidades sociales, establecer una definición se debe reconocer la dependencia que ellas tienen del contexto. (Meichembaum, et al, 1981; Iruarrizaga, et, al 2004, citados por Pérez, N, et al, 1997). El contexto es cambiante, depende del marco cultural al que se atiende, a

las normas culturales y a los patrones de comunicación. Si se piensa que en una interacción social, cada uno de los participantes aporta sus propios recursos cognitivos (valores, creencias, conocimientos) lo que hace fácil comprender que esto ha complicado la tarea de encontrar una definición satisfactoria. Los trabajos aplicativos sobre este tema se basan en la realización de un entrenamiento en habilidades sociales, el cual se da a partir de la aplicación sistemática de un conjunto de técnicas que permiten disminuir los déficits de hhss en áreas específicas de un individuo, o problemática que se desencadena a raíz del intercambio social.

Considerando las definiciones anteriormente mencionadas y de acuerdo a los objetivos y a la naturaleza de esta investigación se considerará la definición de Caballo (1987 citado por León, et al, 2009), según la cual la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de comportamientos emitidos por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Análisis molar y molecular de las habilidades sociales

Las habilidades sociales, al igual que muchos sistemas de conducta se pueden analizar desde dos niveles o categorías. Como son el molar y molecular. Estas visiones buscan explicar la ocurrencia de cierta actividad, siendo capaz de predecir dicha ocurrencia para potencialmente generarla o inhibirla, Zuriff (1985 citado por Sanabria, F, 2002).

Nivel molar no hace referencia estrictamente a una conducta, sino a un estado de cosas, del cual la conducta es sólo un elemento, Premack (1971, citado por Sanabria, 2002). Por ejemplo, la conducta de conversar con amigos puede demorar tres horas, en las cuales un porcentaje del tiempo es dedicado a fumar, otro a tomar café, otro a hablar, etc. Estas conductas de menor extensión configuran la conducta de conversar. Igualmente, la conducta de conversar puede hacer parte de conductas de mayor extensión.

Nivel molecular el propósito del análisis molecular de la conducta, es determinar los factores que fortalecen o debilitan una respuesta, Skinner (1938, citado

por Sanabria, 2002). En este caso serían por ejemplo el contacto ocular, volumen de la voz, la postura, etc. la conducta interpersonal se divide en elementos específicos, los cuales son medidos de forma objetiva. El impacto social lo determina un patrón de respuestas determinado por la interacción con otra persona.

Para analizar las categorías molar y molecular en las hhss se ha tomado como referencia los elementos conductuales observables, porque se ha hecho así desde siempre, mientras que los elementos cognitivos básicos para las habilidades sociales, están todavía por establecerse. La investigación sobre estos temas es mínima todavía; a pesar de eso los elementos más utilizados como componentes de las hhss han sido: mirada, contacto ocular, cualidades de la voz, tiempo de conversación y el contenido verbal de la misma. La conducta socialmente habilidosa implica tres dimensiones: una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas) y una dimensión situacional (contexto ambiental), (Caballo 2007).

Dimensiones de las habilidades sociales

Dimensión conductual Los componentes conductuales son: no verbales (mirada, contacto ocular, sonrisa, gestos, postura corporal), paralingüísticos (cualidades de la voz como el volumen, claridad, timbre, velocidad), verbales (de contenido como peticiones, consentimiento, alabanzas, preguntas) y conversación en general.

Dimensión personal Hace referencia a las habilidades cognitivas, afectivas y fisiológicas, que permiten la expresión de emociones como la ansiedad, ira o manifestaciones fisiológicas como la presión sanguínea, ritmo cardiaco, relajación.

Dimensión situacional Problemas, conflictos, auto observación, autocontrol, derivados de la conducta emitida o no.

Modelo explicativo de las habilidades sociales

El concepto cobró especial relevancia en los años 60's. En esta época se propuso un modelo explicativo del funcionamiento de las HHSS, se consolidaron sus bases dando lugar a numerosas publicaciones y definiciones. Lo que generó diversas terminologías para referirse a HHSS, como por ejemplo: competencia social, asertividad, interacciones sociales, entre otras, pero los que definen a esto como habilidades sociales, consideran que éstas son los componentes específicos que se

utilizan en la interacción social y que contribuyen a una manifestación global de la “habilidad social”, incluyendo a la asertividad como una más de esas habilidades (Pades, 2003).

El concepto más integral de habilidades sociales aparece con Caballo (1987), el cual define que tener una conducta socialmente habilidosa, son comportamientos emitidos en un contexto interpersonal, que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente, resuelva los problemas inmediatos de una situación.

Las habilidades sociales se fundamentan en un conjunto de principios, conocimientos y supuestos, desarrollados por distintas disciplinas o ciencias como: la teoría del aprendizaje social.

Teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), el comportamiento social es fruto de la interacción entre factores intrínsecos (individuo) y factores extrínsecos (ambiente); modelado de conductas, anticipación de respuestas, condicionamiento, etc.

La conducta de un individuo se consolida, o es modificada, conforme a las consecuencias que surgen de sus acciones y a la respuesta de los demás a sus conductas. Los niños aprenden a comportarse, entonces, a través de la observación y la interacción social, antes que a través de la instrucción verbal. De la misma manera, a los niños debe enseñárseles habilidades por medio de un proceso de instrucción, ensayo y retroalimentación, antes de hacerlo con una simple instrucción, Ladd & Mize, (1983, citados por Mangrulkar, et al, 2001). Bandura también hizo hincapié en que la autoeficiencia, definida como la confianza en sus propias habilidades para desempeñar diversas conductas, es importante para aprender y mantener conductas apropiadas, especialmente en vista de las presiones sociales para desarrollar un comportamiento diferente. Así, el desarrollo de habilidades no sólo se convierte en una cuestión de comportamiento externo, sino de cualidades internas como la autosuficiencia, que apoya las conductas, Bandura, (1977, citados por Mangrulkar, et al, 2001).

Asertividad y Empatía como parte de las Habilidades Sociales

Es conveniente definir la asertividad y la empatía como parte de las Habilidades sociales, puesto que dentro del concepto que emergió ya hace muchos años atrás estos términos se los toma como sinónimos, mas hoy en día están claramente definidos como aspectos que integran las habilidades sociales.

La asertividad es una habilidad personal la cual permite, en el momento oportuno, y de la forma más adecuada, expresar sentimientos, opiniones y pensamientos. Sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás, Alberty & Emmons, (1978, citados por Sinergia, G, 2008). Ser asertivo implica saber pensar, saber expresar en el momento justo.

Mientras que la empatía es una habilidad, propia del ser humano, que permite comprender y experimentar el punto de vista de otras personas o entender algunas de sus estructuras de mundo, sin adoptar necesariamente esta misma perspectiva, actualmente el termino se utiliza para designar la capacidad de un individuo para ponerse en el lugar del otro, captar sus sentimientos, comprender sus reacciones y contemplar el mundo desde la perspectiva del otro (Ander-Egg, 1995).

Adquisición y desarrollo de las habilidades sociales

El proceso de adquisición y desarrollo, se va dando a través de un complejo proceso de interacciones de variables personales, ambientales y culturales. Se adquieren mediante una combinación del proceso de maduración y de las experiencias de aprendizaje, el cual puede ser inhibido por vergüenza, miedo, o cualquier otra causa que impide a la persona a actuar de acuerdo a sus sentimientos, deseos o capacidades, de forma espontánea, para aprender conductas sociales y proporción de reforzamiento positivo recibido, o desinhibido.

En el inicio de la socialización del niño tiene mucha importancia la familia; la base de una interacción social exitosa con los iguales, está en el desarrollo de un apego seguro del niño con su familia. Los pares también son importantes modelos y fuentes de reforzamiento para el niño, al igual que los educadores

Durante la adolescencia que es una etapa en la que el individuo debe encausar múltiples tareas que implican relaciones interpersonales y debe desarrollar habilidades para resolver problemas de manera independiente, se deben hacer amigos, amigas, compañeros y compañeras, aprender a conversar con sus pares, a

utilizar los recursos más importantes con los que cuenta un adolescente que es el sentimiento de su propia valía. (Marsellach, 2000)

El desarrollo social es el grado en que el sujeto ha adquirido una serie de habilidades comportamentales que posibilitan su adaptación a las exigencias del medio social. Esas habilidades están relacionadas con la autonomía e independencia personal (independencia en el comer, locomoción) y las que tienen que ver con la capacidad de relación interpersonal.

Es muy importante para la adquisición y desarrollo de habilidades sociales, desarrollar capacidades cognitivas que se aprenden a lo largo del proceso de socialización, utilizando mecanismos de aprendizaje como:

- Experiencia directa.
- Observación.
- Instrucción.
- Feedback interpersonal.

Lo biológico y cultural son factores que influyen activamente en la adquisición y desarrollo de habilidades sociales. Lo biológico influye en la infancia, después predomina lo cultural, sin embargo los dos factores tienen sus causas y consecuencias de ser el uno del otro, por medio de las experiencias adquiridas a lo largo de la vida de los seres humanos y como desarrolla técnicas de afrontamiento frente a diferentes situaciones que se presenten en la cotidianidad.

Importancia de las habilidades sociales

Las habilidades sociales como componentes que determinan la capacidad conductual del ser humano, cobran importancia en la vida cultural, política, académica y social en general, y sin duda determinarán grandes beneficios a nivel de la personalidad, hasta engrandecer valores y expectativas que retroalimentaran la autoestima.

Hartup (1992, citado por Navarro, R, 2003), después de una investigación que hiciera con un grupo de niños hasta su edad adulta en la que describía el proceso de formación de las habilidades sociales, sugiere que las relaciones entre iguales contribuye en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y social del adolescente sino, además, a la eficacia con la cual funcionará como adulto, asimismo postula que

el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros; él concluye en su estudio que, los niños generalmente son rechazados, muestran conductas agresivas, problemáticas, incapacidad de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo, porque permanecerán con ese patrón el futuro. De acuerdo con McClellan & Katz (1996, citados por Navarro, R, 2003), durante las últimas dos décadas se han acumulado un convincente cuerpo de evidencia que indica que los niños alrededor de los seis años de edad al alcanzar un mínimo de habilidad social, tienen una alta probabilidad de estar en riesgo durante su vida.

Pérez (2000), quien escribió un libro llamado “Habilidades sociales, educar hacia la autorregulación”, señala que es necesario hoy en día trabajar paralelamente la área académica con todas aquellas habilidades sociales que permiten la interacción, con lo que posibilite al ser humano, un adecuado ajuste personal, para el presente y futuro, en función de donde se lleve a cabo esa interacción y las personas con quien se interactúa, además las actividades que se desarrollan y que nos permite obtener éxito.

Por último la investigación dirigida por Casares & Gonzales (1998), en habilidades sociales en el currículo (espacio académico), concluyen diciendo que el tema de la competencia social en infancia y adolescencia ha recibido una marcada atención en los últimos años, este incremento se debe fundamentalmente a la constatación de la importancia de las habilidades sociales en el individuo y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social. Existe un alto grado de consenso de los estudiosos en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia y la adolescencia contribuyen significativamente al desarrollo del correcto funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos. Son numerosas las investigaciones que señalan la relación existente entre competencia social y logros escolares, sociales y ajuste personal y social, mientras que, por otra parte, los datos nos alertan de las consecuencias negativas que

la inhabilidad interpersonal tiene para la persona, tanto a corto plazo, en la infancia, como a medio y largo plazo, en la adolescencia y en la vida adulta.

Autoconcepto

Aproximaciones conceptuales

El autoconcepto es el pilar fundamental de la asertividad, entendida como la valoración que tenemos de nuestra persona, el valor que nos asignamos; relacionándose con la aceptación y con el grado de satisfacción de lo que somos, hacemos, pensamos y sentimos, Zaldívar (2004, citado por León, et al, (2009).

Para Rosenberg (1979, citado por Villasmil, J (2010), el autoconcepto hace referencia a la totalidad de los pensamientos y los sentimientos que hacen referencia al sí mismo como objeto. La definición de Wylie (1979, citado por Villasmil, J (2010), dice que el término incluye las cogniciones y evaluaciones con relación a aspectos específicos del sí mismo, la comprensión del sí mismo ideal, aparte de un sentido de valoración global, autoestima o auto aceptación general.

Shavelson, Hubner & Stanton (1976, citado por García, R, et al, 2001) definen al autoconcepto como las percepciones de un sujeto formadas a partir de su experiencia con el entorno y de las interpretaciones que hace de éste.

Entre las definiciones analizadas el autoconcepto es tomado como un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto. Como ejemplo de estas percepciones son: las características, atributos, cualidades y defectos, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que él percibe como datos de su identidad. Rogers (1980, citado por Martínez, V, 2003).

Autoconcepto Académico

El autoconcepto es un conjunto organizado de actitudes que los individuos tienen en relación consigo mismos, y como en toda actitud se distinguen los componentes cognitivo, afectivo y conductual. El primer componente (llamado también autoimagen) es lo que un sujeto observa cuando se mira a sí mismo. Para designar la percepción o representación mental que el individuo posee de sí, un conjunto de rasgos con el que nos descubrimos a nosotros mismos, señalando nuestro modo habitual de ser y de actuar. Ciertos rasgos son más representativos, pertinentes

y centrales que otros, Burns (1990 citado por Villasmil, J, 2010). El niño y el adolescente joven reciben las evaluaciones de los profesores, padres y compañeros. Al abordar el contenido del autoconcepto coexisten diferentes perspectivas; unos contraponen el componente cognitivo al afectivo: el primero se denomina autoconcepto, autopercepción, autoimagen o autocompetencia, y el segundo se conoce como autoestima o autovalor, Marsh, Craven & Debus, (1999, citado por Gonzales, A 2007). Otros se centran en los distintos “yoes posibles”, Anderman, & Griesinger (1999 citados por Gonzales, A 2007); Cross & Markus (1994 citados por Gonzales, A 2007): además del yo actual, existen otros como el yo que la persona espera llegar a ser o aquel en el que teme convertirse. Desde una tercera perspectiva, se recuerda que todas las ventajas asociadas a un elevado autoconcepto académico suponen que éste sea preciso, entendiendo la precisión como el acuerdo entre la autoevaluación y un criterio externo, como las notas, Eshel, Kurman (1991, citado por Gonzales, A 2007).

El autoconcepto académico por su parte, gira respecto a las capacidades y logros académicos y con base en ellos construye una visión del sí mismo, estrechamente relacionado con el logro académico, es decir, que los resultados positivos o negativos contribuirán a conformarlo. El éxito o fracaso escolar sirven para determinar en gran medida las propias posibilidades que un alumno se concede, los riesgos que afronta influyen de manera definitiva, en los resultados que obtiene Cubero & Moreno (1995, citado por Toro, S, et al, 2008).

Para desarrollar el autoconcepto académico, el estudiante lleva a cabo una doble comparación. En primer lugar, interpreta sus resultados actuales a la luz de otros previos en esa materia, los compara con los obtenidos en otras, con sus metas y con el esfuerzo realizado, Marsh, Hau, 2004; Skaalvik, (2002, citados por Gonzales, A 2007). Realiza una comparación social, a partir de diferentes marcos de referencia: la capacidad media de su colegio o aula; ciertos compañeros de clase; o determinados estudiantes ajenos al colegio. Finalmente, tiene en cuenta los pensamientos y conductas de los padres y profesores, referidos al rendimiento del estudiante.

El elevado autoconcepto académico se asocia a diferentes variables. Entre las cognitivas, destaca la utilización de estrategias de aprendizaje, de supervisión y

regulación, Rodríguez et al, (2004, citados por Gonzales, A, 2007). Como consecuencias motivacionales, correlaciona con atribuciones del éxito a causas controlables, con la simulación de las etapas para alcanzar las metas deseadas, con la orientación a metas generales de aprendizaje, Anderman et al, (1999, citados por Gonzales, A, 2007), con la valoración de las tareas para las que se siente competente. También se asocia a ciertas consecuencias conductuales positivas, como la elección de actividades, materias o seminarios referidos a aquellas áreas para las que el alumno se considera competente, Marsh &Yeung (1997, citados por Gonzales, A, 2007). Entre las variables emocionales, conviene recordar que la autoestima es el componente emocional del autoconcepto, comprobándose la existencia de una fuerte correlación entre ambos, Marsh et al., (1999, citados por Gonzales, A, 2007) el alumno disfruta aprendiendo información sobre temas para los que se considera competente.

Normalmente el niño o el adolescente con bajo autoconcepto académico suele encontrar pocas satisfacciones en el colegio, rápidamente pierde la motivación y el interés y, en cambio, emplea buena parte de sus energías en aquellos aspectos que se relacionan con los sentimientos hacia sí mismo (temores, ansiedades, problemas, relaciones con los demás, etc.). Con mucha frecuencia, las experiencias capaces de reforzar el autoconcepto están relacionadas con el colegio y, por ello, producen ansiedad con la que el adolescente lucha continuamente. De esta forma, entra en un círculo vicioso del que cada vez le resulta más difícil salir. El autoconcepto académico, al margen de su importancia general en el comportamiento escolar, marca todas las manifestaciones de la personalidad, como por ejemplo: el control emocional, la creatividad, las relaciones personales; siendo patrones de gran influencia el propio autoconcepto de sus referentes próximos: padres y maestros, que se proyectan a quienes están alrededor condicionándolos. Hoy día, la presión social (familia, escuela y ambiente) hace que los alumnos estén envueltos por la obsesión de la competencia académica y por el buen logro académico. Parte del nivel del autoconcepto del escolar viene dado por las aprobaciones o reprobaciones de sus logros escolares dadas por sus referentes significativos, especialmente los padres y profesores. Cuanto mejores calificaciones y más premios obtengan, mayores aprobaciones y,

consecuentemente, mayor nivel de autoconcepto tendrán. Son numerosas las investigaciones que han confirmado la relación positiva significativa entre todas las medidas de autopercepción y logro académico, insistiendo en que la medida del autoconcepto es el mejor pronosticador del logro académico, más aún que las medidas del C.I. y de la aptitud, Jones, Grieneeks, (1970 citados por Herrera, F, 2002); Purkey, (1970, citados por Herrera, F, 2002); Machargo (1989, citados por Herrera, F, 2002) y; Díaz; Aguado et al., (1992, citados por Herrera, F, 2002).

El autoconcepto académico es inferior en estudiantes rechazados; de ahí, que también el factor de “competencia académica” sea significativamente inferior y, por tanto, el adolescente tenga menor capacidad de autocontrol al sentirse torpe y abrumado por las tareas escolares.

Musitu (1983, citado por Herrera, F, 2002), señala que, en especial el estudiante rechazado, se encuentra ante una serie de exigencias en la escuela que lo desbordan. No puede atenderlas todas por no tener, en gran parte de los casos, capacidad suficiente, por lo que recibe una evaluación negativa del profesor y también de los padres, de lo que se desprende que no está suficientemente motivado como para controlar y asumir todo el conjunto de exigencias de los adultos (padres y profesores). Los niños en desventaja (especialmente los de las minorías) se consideran como posibles víctimas de autoconceptos bajos debido a la discriminación, la pobreza y a las condiciones poco estimulantes del medio. Se supone que estas condiciones conducen a una denigración de la autovalía; pero, a pesar de todo, algunos estudios experimentales revelan que los niños en situación de desventaja no sólo poseen autoconceptos positivos, sino que algunas veces tienen autoconceptos más altos que los grupos aventajados, Soares (1969, citado por Herrera, F,) ; Trowbridge (1970, citado por Herrera, F,); Heiss, Owens (1972, citado por Herrera, F,); Rosenberg (1973, citado por Herrera, F,), sugieren que esto ocurre así porque los niños pertenecientes a grupos en desventaja están expuestos únicamente a otras personas y vecinos en desventaja, y, de acuerdo con tales expectativas, actúan satisfactoriamente. Por el contrario, los niños de grupos aventajados tienen expectativas más altas que les sirven de referencia en su motivación, sólo porque los grupos aventajados miren a los que están en desventaja

de una forma negativa, no es suficiente razón para suponer que éstos se vean de la misma forma, Carter (1979, citado por Herrera, F.).

Autoconcepto académico y rendimiento escolar

Existe una relación positiva, generalmente significativa, entre ambos aspectos la mayoría de los estudios son de tipo correlacional y no explican si el autoconcepto es causa o consecuencia del rendimiento. Parece obvio que el alumno/a que rinde adecuadamente tendrá una opinión positiva de sí mismo, y de su capacidad como estudiante, y por el contrario, el que fracasa construye un esquema negativo de sus capacidades y posibilidades académicas. Pero, no obstante, es preciso indicar que ésta no es una relación perfecta, sino que "el autoconcepto académico positivo es condición para lograr un rendimiento académico satisfactorio, pero no es suficiente, Machargo, (1991, citado por Rojas, L, 2005).

Investigaciones como las realizadas por Miller, Behrens, Greene (1992, citado por, Cabrera, P, ; Galán, E, 2002)ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos, Zimmerman, Bandura, Martínez, Pons,(1992, citado por, Cabrera, P, ; Galán, E, 2002). Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en archa a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos, González, Pienda, (1997, citado por Cerezo, M & Casanova, F 2008); Núñez, (1995 citado por Cerezo, M & Casanova, F 2008); Este punto de vista integrativo es el que predomina en las teorías metacognitivas que en la actualidad se están elaborando.

Borkowski (1992, citado por Gonzales, J, et al, 1998) afirma que: tales teorías se vertebran a partir de dos asunciones fundamentales: 1) que cualquier acto cognitivo importante tiene consecuencias motivacionales y 2) que, además, tales consecuencias potencian futuras conductas de autorregulación, tales como ser capaces de dirigir el proceso de aprendizaje, controlar el esfuerzo que se tiene que poner en juego y manejar eficazmente las emociones.

Autoeficacia académica

La autoeficacia, denominada por Bandura (1987), ha sido definida como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado.

La investigación educativa ha centrado múltiples estudios en las creencias de autoeficacia, especialmente en el área de la autorregulación y la motivación académica.

En este sentido, los investigadores han abordado tres aspectos relacionados con el constructo de la autoeficacia:

- autoeficacia y elección de carrera, Lent & Hackett (1987, citados por Olaz, F, 2003)

- autoeficacia del profesor y práctica docente, Ashton & Webb (1986, citados por Olaz, F, 2003)

- autoeficacia de los alumnos, motivación y rendimiento académico, Pintrich & Schunk, (1995, citados por Olaz, F, 2003).

La aplicación de la teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje. Un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un elemento protector que hace aumentar la motivación y la consecución académica, Bandura et al., (1996, citados por Carrasco, M, & del Barrio, M (2002).

Autoimagen académico

Para evaluar el autoimagen académico lo hemos definido como el concepto que la persona tiene de sí misma como ser físico, o percepción de su rol específicamente de su rol académico, García & Musitu (2001, citados por, Ramos, R 2008). Se trata de un concepto íntimamente ligado al de autoestima (concepto de sí mismo/a según unas cualidades que son susceptibles de valoración)

La autoimagen académica de los niños y adolescentes, la forma en que se representan a sí mismo como estudiantes, parece afectar directamente a la autoimagen global, lo que explicaría sus importantes aplicaciones psicopatológicas. No obstante insistimos en la compleja relación bidireccional entre ejecuciones escolares, autoimagen académica y estado de ánimo. Por tanto, los afectos negativos pueden influir en las situaciones de aprendizaje, produciendo una tendencia al abandono, escasa atención a las tareas o ansiedad y tensión en las situaciones de evaluación. Pero a su vez, las dificultades escolares y la frustración pueden desencadenar tristeza y expresión. Con las investigaciones se ha comprobado que los estudiantes con deficiencias en el aprendizaje tienen síntomas de depresión significativamente superiores que los estudiantes que no presentan estas deficiencias, Miranda, et al, (2000, citados por Ezpeleta, L, 2005).

Dimensiones del autoconcepto

Dimensión social Incluye el sentimiento de pertenencia, sentirse aceptado por los iguales y sentirse aceptado por un grupo, también se relaciona con el hecho de sentirse capaz de enfrentar con éxito diferentes situaciones sociales, y solucionar conflictos interpersonales con facilidad.

Dimensión afectiva Se refiere a la autopercepción de la personalidad, como sentirse: simpático o antipático, estable o inestable, valiente o temeroso, tímido o asertivo, tranquilo o inquieto, equilibrado o desequilibrado.

Dimensión cognitiva Hace referencia a la perspectiva cognitiva asume que los autoesquemas frecuentemente implican y contienen feedback relevante procedente de otras personas (otros significativos). Las estructuras de autoconocimiento, o autoesquemas, se vuelven más elaboradas y diferenciadas a medida que se va obteniendo más información significativa. Estas generalizaciones cognitivas, como un mecanismo de selectividad, guían al individuo en la elección de aquellos aspectos de la conducta social (propia y de otros significativos) que han de tenerse en cuenta por su relevancia y, además, funcionan como marcos interpretativos para dar significado a su conducta, Purkey, Shavelson. (1986, citados por Gonzales, J, et al, 1998).

Autoconcepto y autoestima

Tras detallar los factores relativos a las definiciones, se desarrolló una clasificación de las definiciones de la autoestima basándose en dos dimensiones: los procesos de evaluación y afecto, Wells & Marwellll, (1976, citado por Montoya, B & Landero, R, 2008) psicólogos sociales como Maslow, Erich Fromm, entre otros, destacan cuatro formas para describir la autoestima así:

En éste caso la autoestima se considera como parte de uno mismo o sistema del self, normalmente la vinculada a la motivación y/o autorregulación, Mruk, (1999 citado por, Ortega, P, et al, 2001). Existe un primer componente cognitivo; la autoestima implica caracterizar algunas partes del self en términos descriptivos, poder, seguridad agencia. Implica poder preguntar qué tipo de personas es uno. En segundo lugar, existe un elemento afectivo, una valencia o grado de naturaleza positiva o negativa adherida a esas facetas identificadas, llamamos a esto alta o baja autoestima. En tercer lugar y en relación con el segundo, existe un elemento evaluador, la atribución de un valor basándose en algún modelo ideal”.

Ahora bien, se considera a la autoestima como la parte evaluativa y valorativa de nosotros mismos, constituida por el conjunto de creencias de una sobre sí mismo; posteriormente, corrobora sus definiciones afirmando que la autoestima es como la que una persona realiza y mantiene comúnmente sobre sí mismo, se expresa a través de sus actitudes de aprobación y desaprobación, indicando el grado en que cada persona se considere capaz, significativa, competente y exitosa, Coopersmith, (1981, citado por Papalia, D, 1992).

Secuencia del autoconcepto-autoestima según Coopersmith

De acuerdo con lo propuesto por Coopersmith , la génesis de la autoestima tiene la siguiente secuencia: a) Autorreconocimiento, que surge hacia los dieciocho meses de edad, cuando el niño es capaz de reconocer su propia imagen en el espejo; b) Autodefinición, que aparece a los tres años de edad, cuando el niño es capaz de identificar las características que lo describen a sí mismo, inicialmente en términos externos y hacia los seis o siete años en términos psicológicos, introyectando ya el concepto del yo verdadero (quién es) y el yo ideal (quién le gustaría ser). Mientras mayor sea la diferencia entre el yo verdadero y el yo ideal, más baja será la autoestima, y; c) Autoconcepto, que se desarrolla en la edad escolar, de los seis a los

doce años. Es el sentido de sí mismo que recoge las ideas referentes al valor personal. Dentro de este contexto, la autoestima es el sentimiento, positivo o negativo, que acompaña al autoconcepto.

Marco conceptual

Habilidades Sociales

Es tener una conducta socialmente habilidosa, es decir comportamientos emitidos en un contexto interpersonal, que exprese sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, que generalmente, resuelve los problemas inmediatos de una situación,. Lo cual sin duda es un factor que favorece también las relaciones interpersonales y crea facilidades comunicativas que pueden beneficiar aspectos sociales, académicos y de emprendimiento. Caballo, (1987, citado por León, et al, 2009)

Adquisición de habilidades sociales

El proceso de adquisición y desarrollo, se va dando a través de un complejo proceso de interacciones de variables personales, ambientales y culturales. De ahí que se adquieren mediante una combinación del proceso de maduración y de las experiencias de aprendizaje. El cual puede ser inhibido por vergüenza, miedo, o cualquier otra causa que impide a la persona a actuar de acuerdo a sus sentimientos, deseos o capacidades, de forma espontánea, para aprender conductas sociales y proporción de reforzamiento positivo recibido, o desinhibido.

Autoconcepto académico

El autoconcepto académico gira respecto a las capacidades y logros académicos y con base en ellos construye una visión del sí mismo, estrechamente relacionado con el logro académico, es decir que los resultados positivos o negativos contribuirán a conformarlo. El éxito o fracaso escolar sirven para determinar en gran medida las propias posibilidades que un alumno se concede, los riesgos que afronta influyen de manera definitiva, en los resultados que obtiene, Cubero & Moreno, (1995 citados por Toro, et al, 2008).

Autoconcepto en la adolescencia

A menudo, la adolescencia es diferenciada de otros periodos evolutivos por su característica crisis de identidad, Erickson, (1968 citado por Alcaide, M, 2009). En este periodo, con frecuencia los Jóvenes se encuentran intentando responder preguntas tales como ¿quién soy?, ¿qué haré con mi vida? y otras muchas de contenido autorreferente. Este cuestionamiento interno se manifiesta en el intento del joven por desarrollar nuevos roles identificación de preferencias ocupacionales y, especialmente, en el intento por conseguir la independencia familiar y de otros adultos significativos, aspecto este último que ya se encuentra vinculado a los niños iniciales del periodo de la adultez. La primera tarea del adolescente es el desarrollo del sentido de la propia identidad, lo cual aporta integración, Archer, (1989 citado por Alcaide, M, 2009); Berzonsky, (1990 citado por Alcaide, M, 2009); Marcia, (1980, citado por Alcaide, M, 2009)

Autoeficacia académica

La autoeficacia, denominada por Bandura (1987, citado por, Carrasco, M, & del Barrio, M, 2002), ha sido definida como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado.

La investigación educativa ha centrado múltiples estudios en las creencias de autoeficacia, especialmente en el área de la autorregulación y la motivación académica.

Autoimagen académico

Para evaluar el autoimagen académico lo hemos definido como el concepto que la persona tiene de sí misma como ser físico, o percepción de su rol específicamente de su rol académico, García & Musitu (2001, Ramos, R (2008) Se trata de un concepto íntimamente ligado al de autoestima (concepto de sí mismo/a según unas cualidades que son susceptibles de valoración)

MÉTODO

Paradigma de investigación, tipo de estudio y diseño de investigación

El presente estudio realizado fue cuantitativo, porque permitió que las variables se midan y se recolectara la información de una manera objetiva y veraz,

hechos cuyos referentes se soportan de la realidad fáctica. (Bunge y Blalock, 1971 citados por, Suarez, 2001).

El Paradigma de Investigación Cuantitativa utilizó la recolección y el análisis de datos para contestar las preguntas de investigación y para probar las hipótesis establecidas previamente. Se realizó medición numérica de las variables, y se usó estadística descriptiva para establecer con exactitud, patrones de comportamiento de ellas en la población.

Se basó en una lógica deductiva, que fue desde lo general a lo particular de las leyes y de las teorías a los datos. El análisis se inició con ideas preconcebidas, basadas en las hipótesis formuladas y fundamentado en los criterios de evaluación en la recolección y análisis de los datos teniendo en cuenta la objetividad, rigor, confiabilidad y validez. (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

El tipo de estudio realizado fue correlacional, buscó especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno analizado, detallando las tendencias de presentación de las variables en la población objeto de estudio. (Hernández Fernández & Baptista 2002). Por tanto permitió especificar los elementos medidos en cada variable desde el punto de vista científico, además describir cada una de las variables de estudio se evaluó el grado de relación entre ellas. (Sáenz & Tinoco, 1999, citados por Hernández Fernández & Baptista 2002).

La presente investigación tuvo en cuenta un diseño transversal, ya que se recolectaron los datos en un solo momento, en un tiempo único. Se utilizó para determinar la medida en que dos variables se correlacionan entre sí, es decir el grado en que las variaciones que sufre un factor se corresponden con las que experimenta el otro. Las variables pueden hallarse estrecha o parcialmente relacionadas entre sí, pero también es posible que no exista entre ellas relación alguna. (Taylor & Bogdan, 2004, citados por, García, 2008).

La investigación fue de carácter no experimental en donde no se hizo variar en forma intencional las variables independientes. Se observaron los fenómenos tal y como se presentan en el contexto natural, para después analizarlos; como señala Kerlinger (2002, citado por, Hernández Fernández & Baptista 2003) en la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar

aleatoriamente a los participantes, en la cual no se construye ninguna situación sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el equipo de trabajo.

Para la sistematización de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS V17 donde se transfirieron los resultados de las pruebas contestadas por los estudiantes y seguidamente se realizó el cruce de las variables y de los factores que las componen.

Población

Fue una población finita, ya que estuvo formada por un limitado número de sujetos, y son contables. (Levin & Rubin, 1996, citados por, Ávila, 2006), en ésta investigación la población se tomó en su totalidad, teniendo en cuenta que se la realizó con 103 estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Filipense de la Ciudad de Ipiales, que cursan los grados 9º, 10º y 11º en el periodo A de 2011.

Factores de inclusión

1. los jóvenes debían estar cursando los grados 9º, 10º y 11º en la Institución Educativa Filipense.
2. Hombres, mujeres, sin preferencia religiosa y étnica.
3. Participación voluntaria.
4. estudiantes que realizaron la escala de ansiedad y depresión de Goldberg y que en los resultados obtenidos, presentaron puntuaciones inferiores o iguales a 4 en la subescala de ansiedad y en la subescala de depresión que la puntuación obtenidas fueron igual o inferior a 3.
5. Concepto emitido por el Psicólogo de la Institución Educativa Filipense donde especifique condiciones psicológicas aptas de los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º para participar en aplicación de las pruebas incluidas en esta investigación.

Factores de exclusión

1. Estudiantes que no presentaron el consentimiento informado de sus padres de familia o acudiente.

2. Los participantes que presentaron alteraciones psicofisiológicas determinadas por los resultados de la aplicación de la escala de ansiedad y depresión de Goldberg.

3. los estudiantes que presentaron puntuaciones de 5 a 9 en la subescala de ansiedad, y 4 a 9 en la subescala de depresión.

4. Concepto emitido por el Psicólogo de la Institución educativa Filipense que demostrara que alguno de los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º presentaron algún tipo de patología, síntoma o diagnóstico psicológico parecido, por el cual lo imposibilite de la aplicación de las pruebas incluidas en esta investigación.

Técnicas de recolección

Con el fin de realizar la recolección de información se aplicaron dos instrumentos de medición de las variables psicológicas enunciadas el cual permitió identificar la relación existente entre el nivel de habilidades sociales y nivel de autoestima en los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º en el periodo A de 2011 de la Institución Educativa Filipense de la Ciudad de Ipiales.

Los instrumentos que se utilizaron fueron: cuestionario de autoconcepto académico modelo de Shavelson por García (2001) y la escala de habilidades sociales de Gismero, (2000) los cuales permitieron medir los niveles de habilidades sociales y de autoconcepto académico respectivamente. (Ver anexos 4 y 5).

Hipótesis

A continuación se presentan las hipótesis del estudio.

Hipótesis de trabajo

Existe relación positiva de las variables a mayor nivel de habilidades sociales, mayor nivel de autoconcepto académico ó menor nivel de habilidades sociales menor nivel de autoconcepto académico.

Existe relación negativa de las variables a menor nivel de habilidades sociales, mayor nivel de autoconcepto académico ó menor nivel de autoconcepto académico mayor nivel de habilidades sociales.

Hipótesis nula

No existe una relación significativa entre el nivel de habilidades sociales y el nivel de autoconcepto académico.

Hipótesis estadísticas

HE1:

 $X \text{ r } Y$

HE2:

 $R_{x, y} = 0$ $R_{x, y} = -1$ $R_{x, y} = 1$

Donde:

r = relación

X = habilidades sociales

Y = autoconcepto académico.

 $R_{x, y}$ = correlación habilidades y autoconcepto académico**Variables**

La variable, habilidades sociales, son comportamientos emitidos en un contexto interpersonal, que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente, resuelva los problemas inmediatos de una situación. (Caballo, 1987, citado por León, et al, 2009). A continuación se presenta a manera de tabla la escala de medición que permitió identificar cuando las puntuaciones obtenidas por un sujeto corresponden a los niveles alto, medio y bajo en las habilidades sociales.

Tabla. 1 escala de medición nivel alto, medio y bajo habilidades sociales.

FACTOR	NIVEL		
	Alto	Medio	Bajo
I. autoexpresión en situaciones sociales	27,17	22.72	18.27
II. defensa de los propios derechos	17.53	13.63	9.73
III. expresión de enfado o disconformidad	14.18	11.80	9.42
IV. decir no y cortar interacción	20.65	16.81	12.97
V. hacer peticiones	16.71	14.01	11.31
VI. iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	19.96	16.52	13.08
Global.	106.08	91.52	76.96

La variable autoconcepto académico se refiere a la percepción que el estudiante tiene acerca de la propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares, o la visión que tiene cada persona de sí misma en el rol como estudiante. (Kurtz, et al, 1994, citado por Rodriguez, 2009). A continuación se presenta a manera de tabla la escala de medición que permitió identificar cuando las puntuaciones obtenidas por un sujeto corresponden a los niveles alto, medio y bajo en autoconcepto académico.

Tabla. 2 escala de medición nivel alto, medio y bajo autoconcepto académico.

DIMENSIÓN	NIVEL		
	Alto	Medio	Bajo
Matemáticas	8.46	6.69	4.92
Lenguaje	8.56	6.90	5.24
Relación con Iguales	8.22	6.43	4.64
Apariencia física	8.15	6.41	4.67
Académico	8.24	6.05	3.86
Habilidad física	8.05	6.43	4.81
Relación con padres	8.32	7.13	5.94
Autoconcepto total	54.17	46.57	38.37
autocrítica	6.38	4.58	2.78

Variables de control

Según, Tuckman (1985), las define como esos factores que son controlados por el investigador para eliminar o neutralizar cualquier efecto que podrían tener de otra manera en el fenómeno observado.

Edad: cantidad de años, meses y días cumplidos a la fecha de aplicación del estudio, el indicador de esta variable se hace a partir del cálculo de la fecha de nacimiento en el documento de identidad. Se encontró consignada en los instrumentos dentro de los datos de identificación.

Género: se relaciona con los papeles masculino o femenino, que están más o menos estereotipados y contienen una fuerte connotación cultural y social. Igualmente se encontró consignada en los instrumentos dentro de los datos de identificación.

Rendimiento académico: datos referentes al alto o bajo rendimiento escolar en distintas asignaturas evaluadas por medio de los informes de notas en el último periodo académico que fueron expedidos por la Coordinación académica de la Institución Educativa Filipense de Ipiiales.

Procedimiento

A continuación se hace una descripción de las fases en las que se dividió la presente investigación.

Esta fase se relaciona con la formación del equipo investigador, la delimitación de la temática a abordar, los objetivos y la justificación.

Fase 1. Revisión teórica Planteamiento del problema

La revisión teórica estuvo encaminada hacia los siguientes temas: a) definición del concepto habilidades sociales b) definición, nivel, otras consideraciones, e investigaciones; c) definiciones teóricas de autoconcepto, componentes, niveles e investigaciones y d) tipos de investigaciones donde se encuentren involucradas las variables.

Fase 2. Caracterización metodológica

De acuerdo con el planteamiento del problema y la revisión teórica realizados, se elaboró la caracterización metodológica del estudio, en términos de tipo de investigación, diseño, población, técnicas de recolección de información, hipótesis, variables, procedimiento y plan de análisis de datos.

Fase 3. Determinar población total

A partir de los resultados obtenidos después de la aplicación de la escala de ansiedad y depresión de Goldberg y de los demás factores de inclusión se obtuvo la población total que participo en la investigación.

Fase 4. Evaluación de variables de control

Para la evaluación de las variables de edad y género fueron incluidas en los cuestionarios de las respectivas pruebas que se utilizaron en la investigación, para la variable de rendimiento académico se tuvo en cuenta las notas del último periodo académico cursado por los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º las cuales fueron proporcionadas por la Rectoría y la Coordinación Académica de la Institución Educativa Filipense.

Fase 5. Contextualización y Adaptación de los instrumentos

Escala de habilidades sociales (EHS) y cuestionario de autoconcepto académico. Los ítems se fundamentaron en tres criterios: a) coherencia, hace referencia a la conexión, relación o unión entre los ítems y el atributo a evaluar; b) pertinencia, se refiere a sí el ítem debe o no hacer parte de cada uno de los factores de la prueba; y c) redacción, y adaptación del lenguaje, se refiere a comprensibilidad del ítem para la población a la cual está dirigida la prueba, para este criterio se tuvo en cuenta la validación por 3 jueces.

Fase 6. Ficha técnica de los instrumentos de recolección de información

Escala de ansiedad y depresión de Goldberg

Ficha técnica: La Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg es tanto una prueba de detección, con usos asistenciales y epidemiológicos, como una guía del interrogatorio. Se trata de un test que no sólo orienta el diagnóstico hacia ansiedad o depresión (o ambas en casos mixtos), sino que discrimina entre ellos y dimensiona sus respectivas intensidades.

Desarrollo y validación del cuestionario Multidimensional de Autoconcepto Académico de Shavelson por Andrés García (2001).

Ficha técnica: La pertinencia del uso de este cuestionario se determinó después de la revisión de diferentes cuestionarios que miden autoconcepto académico. Se consideró que permite identificar los elementos fundamentales del autoconcepto académico como son la autoimagen y autoeficacia.

EL Estudio presentado por Dr. García (2001), que se denomina “el Desarrollo y validación de un cuestionario Multidimensional de autoconcepto de Shavelson”, muestra que la escala multidimensional para la evaluación del autoconcepto académico está basada en el modelo de Shavelson, ha sido elaborada y validada en lengua española con una muestra de alumnos adolescentes escolarizados en escuelas rurales, 2001, donde demostró eficacia en el momento de reporte de los resultados.

Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2001)

Ficha técnica. Este cuestionario compuesto por 33 elementos explora la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan a esas actitudes. La información que ofrece el cuestionario queda contenida en factores como: Defensa de los propios derechos del consumidor; Tomar iniciativas con el sexo opuesto; Expresión de opiniones, sentimientos o peticiones; Decir "no" o defender los propios derechos; Expresarse en situaciones sociales; Cortar una interacción; Capacidad de hacer cumplidos y Expresión de enfado o disconformidad.

Fase 7. Aplicación y sistematización de la información

Escala de ansiedad y depresión de Goldberg.

Se aplicó esta prueba a los 103 estudiantes correspondientes a los grados 9º, 10º y 11º con el fin de descartar algún síntoma referente a presentar ansiedad y depresión que pudieran sesgar la información recolectada.

Cuestionario Multidimensional de Autoconcepto Académico de Shavelson por Andrés García (2001).

Esta prueba se aplicó a 52 estudiantes que fueron seleccionados previamente después de la aplicación de la escala de ansiedad y depresión. El cuestionario de autoconcepto académico tiene como finalidad medir el nivel alto, medio y bajo, además de evaluar cada uno de los factores que lo componen como son: autoconcepto en matemáticas, autoconcepto en lenguaje, apariencia física, relación con iguales, habilidad física, relación con padres y académico general.

Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2001)

Se aplicó a 52 estudiantes correspondientes al grado 9º, 10º y 11º permitiendo medir el nivel alto, medio y bajo en habilidades sociales, además evaluó cada uno de los factores que la componen como: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacción, hacer peticiones, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Elementos éticos y bioéticos de la investigación

La Psicología es una ciencia sustentada en la investigación, se tomó como referencia la Ley 1090 de 2006, en la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología y se dicta el Código Deontológico y Bioético. Para el desarrollo de esta investigación se toma como referentes las siguientes disposiciones:

Del Título II “Disposiciones Generales”, teniendo en cuenta el artículo 2 de los principios generales como lo es el de Confidencialidad: en el cual se plantea que “los psicólogos mantendrán suficientemente informados a los usuarios tanto del propósito como de la naturaleza de las valoraciones, de las intervenciones educativas o de los procedimientos de entrenamiento y reconocerán la libertad de participación que tienen los usuarios, estudiantes o participantes de una investigación”. Además se trabajará bajo el principio de Investigación con participantes humanos en el cual la “decisión de acometer una investigación descansa sobre el juicio que hace cada psicólogo sobre cómo contribuir mejor al desarrollo de la Psicología y al bienestar humano. Tomada la decisión, para desarrollar la investigación el psicólogo considera las diferentes alternativas hacia las cuales puede dirigir los esfuerzos y los recursos. Sobre la base de esta consideración, el psicólogo aborda la investigación respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan y con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humanos” (Ley 1090 de 2006).

Del Título III “De la actividad profesional del psicólogo” el cual “considera el ejercicio de la profesión de psicólogo toda actividad de enseñanza, aplicación e indicación del conocimiento psicológico y de sus técnicas específicas en a) Diseño, ejecución y dirección de investigación científica, disciplinaria o interdisciplinaria, destinada al desarrollo, generación o aplicación del conocimiento que contribuya a la comprensión y aplicación de su objeto de estudio y a la implementación de su quehacer profesional, desde la perspectiva de las ciencias naturales y sociales” (Ley 1090 de 2006).

Por último del Capítulo VII “De La Investigación Científica, La Propiedad Intelectual y Las Publicaciones”, se toma en cuenta: Artículo 49. “Los profesionales de la psicología dedicados a la investigación son responsables de los temas de estudio, la metodología usada en la investigación y los materiales empleados en la

misma, del análisis de sus conclusiones y resultados, así como de su divulgación y pautas para su correcta utilización. Artículo 50. Los profesionales de la psicología al planear o llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes; Artículo 51. Es preciso evitar en lo posible el recurso de la información incompleta o encubierta; Artículo 52. En los casos de menores de edad y personas con incapacidad, el consentimiento respectivo deberá firmarlo el representante legal del participante; Artículo 55. Los profesionales que adelanten investigaciones de carácter científico deberán abstenerse de aceptar presiones o condiciones que limiten la objetividad de su criterio u obedezcan a intereses que ocasionen distorsiones o que pretendan darle uso indebido a los hallazgos” (Ley 1090 de 2006).

RESULTADOS

Etapa 1. Aspectos formales

En esta fase se procedió a especificar la población participante en el estudio. Además de las variables establecidas, previamente para el desarrollo del proceso se recolectó información como: género, edad, rendimiento académico y grado escolar siendo en el estudio variables de control que se tuvieron en cuenta a la hora de analizar los datos recolectados.

De acuerdo con el reporte obtenido por la Rectoría y Coordinación académica de la Institución Educativa Filipense de Ipiales y para el periodo académico A de 2011 son 103 estudiantes que se encontraban matriculados en los grados 9°, 10° y 11°, el rango de edad en que se encuentran los estudiantes es de 13 a 18 años, en el grado noveno hay veintinueve estudiantes las edades de estos estudiantes es de 13 a 14 años, en el grado décimo 41 estudiantes cuyas edades oscilan principalmente entre los 15-16 años y en once 33 estudiantes edades que están comprendidas entre los 15-16 años y 17-18 años.

Tabla 3: *Descripción de población por edad, y grado escolar.*

		Edad			Total
		13-14	15-16	17-18	
Grado	9°	21	8	0	29
	10°	9	27	5	41
	11°	-	11	22	33
Total		30	46	27	103

Se estableció que el porcentaje más alto de estudiantes se encuentran matriculados en el grado décimo con 41 estudiantes, seguido por los estudiantes matriculados en el grado once 33, y en el grado noveno 29, de los cuales el 28% son hombres y el 72% mujeres como se puede observar en la tabla 4.

Tabla 4: *Descripción de población por grado escolar y género.*

	Género		Total
	Masculino	Femenino	
Grado 9°	11	18	29
10°	12	29	41
11°	6	27	33
Total	29	74	103

La clasificación del rango de edades se estableció bajo la teoría del desarrollo de Ginzberg (1972, citado por Santrock, J 2003), teoría que se acomoda a la clasificación de los estudiantes que participaron en la investigación de acuerdo a los rangos de edad y de los intereses en cada etapa del desarrollo así: "teoría del desarrollo sobre la elección en la adolescencia" quién considera que los adolescentes progresan desde la evaluación de sus intereses de 11 a 13 años de edad, a la evaluación de sus capacidades de 15 a 16 años de edad. A los 17 y 18 años, el pensamiento cambia a elecciones menos subjetivas por más realistas.

A esta población se aplicó la prueba de Goldberg que consta de dos subescalas una de ansiedad y otra de depresión con 9 items cada una, administrados en un espacio de 25 minutos aproximadamente, para la obtención de los resultados se tuvo en cuenta la operacionalización de la prueba.

Los estudiantes excluidos mediante la aplicación de la escala de Goldberg fueron nueve del grado 9°, diecisiete del grado 10° y veinticinco del grado 11°, presentándose mayor exclusión en el grado once, implicando esta exclusión en los estudiantes mayor atención en estas variables que probablemente son la causa de distintos problemas sociales y escolares en los adolescentes como son: conflictos familiares, deserciones estudiantiles, bajo rendimiento académico, trastornos afectivos, conductas suicidas entre otros.

Los estudiantes que fueron excluidos mediante la aplicación de la prueba corresponden a 29 hombres y 74 mujeres, el mayor número de exclusión por ansiedad y depresión se presenta en mujeres debido a que la mayoría de los estudiantes pertenecen al género es femenino y en el grado once es donde más población de este género se presentó. Como se puede observar en la tabla 5.

Tabla 5. *Descripción de resultados población excluida prueba Goldberg por género.*

	Género		Total
	Masculino	Femenino	
Excluidos	7	44	51

Las edades de la población excluida se encuentran entre los 13- 14 años el 22%, de 15-16 años 41% y 17-18 años 37%, de los cuales el 14% son hombres y 86% son mujeres. Como se aprecia en la tabla 6.

Tabla 6. *Descripción de resultados población excluida prueba Goldberg por edad.*

	Edad			Total
	13-14	15-16	17-18	
Excluidos	11	21	19	51

Después de haber aplicado la escala de ansiedad y depresión de Goldberg, se pudo determinar la población definitiva que participó en el proceso de la investigación dando como resultado la inclusión de 52 estudiante, además se tuvo en cuenta el concepto emitido por el Psicólogo de la Institución Educativa quién expuso que ninguno de los estudiantes presenta alguna condición física y psicológica que le impida involucrarse en la investigación. (Ver anexo 6).

La población definitiva o incluida en el estudio representa el 50.48% de la población total, distribuidos de la siguiente manera: veinte del grado 9º, veinticuatro del grado 10º y ocho del grado 11º, cuyas edades están comprendidas entre los 13- 14 años diecinueve estudiantes, de 15-16 años veinticinco estudiantes y 17-18 años ocho estudiantes, de los cuales son veintidós hombres y treinta mujeres, Se estableció que el porcentaje más alto de participación se presentó en el grado décimo, seguido por los estudiantes de grado noveno y once. Al analizar estas cifras se puede inferir que se contó con 50.48% de los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de la Institución Educativa Filipense para continuar con el proceso de investigación. Los datos se pueden observar en la tabla 7.

Tabla 7. *Descripción de incluidos por grado escolar*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	9°	20	38.5	38.5	38.5
	10°	24	46.2	46.2	46.2
	11°	8	15.4	15.4	15.4
	Total	52	100.0	100.0	100.0

Etapa 3. Contextualización y adaptación de los instrumentos

En la Escala de Habilidades Sociales (EHS) y Cuestionario de Autoconcepto Académico los ítems se fundamentaron en tres criterios: a) coherencia, hace referencia a la conexión, relación o unión entre los ítems y el atributo a evaluar; b) pertinencia, se refiere a que el ítem debe o no hacer parte de cada uno de los factores de la prueba; y c) redacción, y adaptación del lenguaje, se refiere a comprensibilidad del ítem para la población a la cual está dirigida la prueba, para este criterio se tuvo en cuenta la validación por 3 jueces. En la Escala de Habilidades Sociales fueron seleccionados 13 ítems y del Cuestionario Multidimensional de Autoconcepto Académico igualmente 13 ítems para modificar. La tabla 10 muestra la forma como fue calificado el criterio de redacción y adaptación del lenguaje establecido para los ítems de cada prueba.

Tabla 8. *Descripción de la evaluación por jueces para el criterio*

Calificación	Valoración
3	El aspecto evaluado se cumple satisfactoriamente.
2	El aspecto evaluado se cumple parcialmente, debería mejorarse.
1	El aspecto evaluado no se cumple.

Una vez realizada la validación por tres jueces, se procedió a determinar la versión definitiva de las pruebas. (Ver anexos 4 y 5).

Las puntuaciones que las pruebas recibieron se describen en la siguiente tabla.

Tabla 9. *Descripción puntuaciones según jueces*

Escala de habilidades sociales	Cuestionario multidimensional de
--------------------------------	----------------------------------

autoconcepto académico			
Juez	Calificación	Juez	Calificación
1	95	1	100
2	80	2	77
3	95	3	93
Promedio	90%	Promedio	90%

Etapa 4. Aplicación y sistematización

Después de haber obtenido la población definitiva de 52 estudiantes que participaron en la investigación se procedió a la aplicación de las pruebas definitivas como son: la Escala de Habilidades Sociales de Gismero, (2000) y el cuestionario multidimensional de autoconcepto académico de García, (2001), donde se tuvo en cuenta el consentimiento informado previamente firmado por los padres de familia o acudientes, quienes autorizaron contestar las pruebas. El espacio determinado para la aplicación fueron los salones de clase de cada grado escolar en la Institución educativa Filipense y los datos obtenidos se tabularon en el paquete de office Excel 2007, teniendo en cuenta las plantillas de corrección de cada prueba, seguidamente se sistematizaron en el programa estadístico SPSS v17 en español. Los datos descriptivos de cada una de las variables se pueden observar más adelante, junto con las variables de control que se tuvieron en cuenta en la investigación.

En cuanto al nivel medio en habilidades sociales, dieciséis estudiantes que corresponden al 31% de la población evaluada tuvieron este nivel de ellos el 12% son hombres y el 19% son mujeres, encontrándose 19% en grado noveno, el 8% en el grado décimo y el 4% en once, se observó que de todos los evaluados, siete estudiantes obtuvieron nivel alto en habilidades sociales lo que corresponde al 13%; de ellos el 8% fueron hombres y 5% mujeres; el 5% pertenece al grado décimo, mientras que el grado noveno y once presentan un 4% lo que demuestra que no hay una diferencia representativa en estos dos grados, esto se puede observar en la tabla 10.

Tabla 10. *Descripción niveles de Habilidades Sociales por género.*

		Genero		
		Masculino	Femenino	Total
HHSS	9°	12	17	29
	10°	6	10	16
	11°	4	3	7
Total		22	30	52

En cuanto a los niveles de habilidades sociales en la tabla 11 se puede observar que veintinueve estudiantes obtuvieron un nivel bajo, dieciséis estudiantes nivel medio y siete nivel alto en. En esta misma tabla también se observa que con mayor frecuencia las puntuaciones se encuentran en niveles bajos; de los 29 estudiantes evaluados 8 pertenecen a grado noveno, 10 a décimo y 4 a once.

Tabla 11. *Descripción niveles de Habilidades Sociales por grado escolar.*

HHSS	Grado			Total
	9°	10°	11°	
Bajo	8	17	4	29
Medio	10	4	2	16
Alto	2	3	2	7
Total	20	24	8	52

En cuanto a los niveles de habilidades sociales por grado escolar en la tabla 12 se puede observar que veintinueve estudiantes obtuvieron un nivel bajo, dieciséis estudiantes nivel medio y siete nivel alto en. En esta misma tabla también se observa que la edad que con mayor frecuencia se encuentran está entre los 15- 16 años en niveles bajos; de los 29 estudiantes, en el nivel medio de dieciséis estudiantes que obtuvieron este nivel ocho se encuentran en el rango de edad de 13-14 años mientras que en el nivel alto s siete estudiantes presentaron este nivel con una equidad en todos los rangos de edades que se tuvieron en cuenta en el estudio. Cómo se puede observar en al siguiente tabla.

Tabla 12. *Descripción niveles de Habilidades Sociales por edad*

Edad

HHSS	13-14	15-16	17-18	Total
Bajo	8	17	4	29
Medio	8	6	2	16
Alto	3	2	2	7
Total	20	24	8	52

Respecto a las notas académicas 44 estudiantes obtienen un promedio alto, mientras que el promedio superior y básico se encuentra en 8 estudiantes, es decir, que mientras el nivel de habilidades sociales es bajo el rendimiento académico es alto. En el nivel medio de habilidades sociales el promedio de notas más representativo es alto con 11 estudiantes, seguido del superior con 4 estudiantes y 1 en el promedio básico. En el nivel bajo de habilidades sociales y lo concerniente a las notas académicas el promedio característico es alto con un 6 estudiantes, seguido tan sólo con 2 estudiantes en el superior. Lo anterior puede verse en la tabla 13.

Tabla 13. *Descripción niveles de Habilidades Sociales con notas académicas.*

HHSS	Notas académicas			Total
	Superior	Alto	Básico	
Bajo	1	27	1	29
Medio	4	11	1	16
Alto	1	6	-	7
Total	6	44	2	52

En cuanto al nivel de autoconcepto académico se pudo establecer que treinta y cinco estudiantes obtuvieron un nivel bajo en autoconcepto académico, de los cuales el 33% son hombres y 35% mujeres lo que permite inferir que hay una población homogénea quienes obtuvieron este nivel.

En cuanto al nivel medio de autoconcepto académico se observa que diecisiete estudiantes corresponden al 33%, en donde el 10% son hombres y el 23% son mujeres, de los cuales el 6% están en grado noveno, 19 % en el grado décimo y el 8% en once, el promedio de notas más representativo es alto con un 27%, seguido únicamente del superior con 6%.

No se presentaron puntuaciones en el nivel alto de autoconcepto académico por parte de los estudiantes, lo que permite afirmar que no existen niveles altos de autoconcepto académico en los estudiantes de los grados 9°, 10° y 11° en la Institución Educativa Filipense. Como se aprecia en la tabla 14.

Tabla 14. Descripción de niveles de autoconcepto académico con género.

		Género	
		Masculino	Femenino
AUTO ACADÉMICO	Bajo	17	18
	Medio	5	12
Total		22	30

En cuanto a los niveles de autoconcepto académico en la tabla 15 se puede observar que treinta y cinco estudiantes obtuvieron un nivel bajo, diecisiete estudiantes nivel medio. En esta misma tabla también se observa que con mayor frecuencia las puntuaciones se encuentran en niveles bajos; de los 35 estudiantes evaluados 17 pertenecen a grado noveno, 14 a décimo y 4 a once.

Tabla 15. Descripción de niveles de autoconcepto académico con grado escolar.

		Grado			Total
		9°	10°	11°	
AUTO ACADEMICO	Bajo	17	14	4	35
	Medio	3	10	4	17
Total		20	24	8	52

En la tabla 16 se observa el rango de edad en que se encuentra el nivel bajo de 13-14 años 13 estudiantes, de 15-16 años 17 estudiantes y de 17-18 años 5 estudiantes. En el nivel medio el rango de edad más predominante en que se encuentran los estudiantes es de 15- 16 años, mientras que el rango de 13-14 años 13 estudiantes y de 17- 18 años 5 estudiantes, es decir, que los estudiantes de grado décimo presentan mayor frecuencia en el nivel medio, de ahí que el rango de edad predominante es de 15- 16 años.

Tabla 16. Descripción de niveles de autoconcepto académico con edad.

		Edad			Total
		13 - 14	15-16	17-18	
AUTO ACADEMICO	Bajo	13	17	5	35
	Medio	6	8	3	17
Total		19	25	8	52

Con respecto a las notas académicas 30 estudiantes obtienen un promedio alto mientras que el nivel bajo de autoconcepto académico es significativamente bajo con un promedio de frecuencia de 35 estudiantes, en el promedio superior 6 estudiantes presentaron este nivel y en el básico 2 estudiantes, es decir, que mientras el nivel de autoconcepto académico es representativamente bajo el rendimiento académico es considerablemente alto. Esto puede verse en la tabla 17.

Tabla 17. Descripción de niveles de autoconcepto académico con notas académicas.

		Notas			Total
		Superior	Alto	Básico	
AUTO ACADÉMICO	Bajo	3	30	2-	35
	Medio	3	4	-	17
Total		6	44	2	52

En la prueba de autoconcepto académico se identifican siete factores que posibilitan la obtención de un conocimiento propio y detallado de cada uno de ellos, relacionándolos con las variables de control género y grado escolar. En la Tabla 20 se observa que veinticuatro estudiantes obtuvieron un nivel bajo en el área de matemáticas, siendo este factor el más predominante en la puntuación baja, de los cuales el 21% corresponden al género masculino y 25% al género femenino, de ellos 13 estudiantes corresponden al grado noveno, 10 estudiantes a décimo y 1 estudiante a once, mientras que en el nivel alto solo lo representan siete estudiantes del grado décimo.

Tabla 18. Descripción factor matemáticas- prueba de autoconcepto académico

		Matemáticas			Total
		Bajo	Medio	Alto	
		Recuento			
Género	Masculino	11	6	5	22
	Femenino	13	9	8	30
Grado	9	13	5	2	20
	10	10	7	7	24
	11	1	3	4	8
Total		24	15	13	52

La Tabla 19 muestra que veintiún estudiantes obtuvieron un nivel bajo en el área de lenguaje el nivel medio está representado por veinte estudiantes 39%, notando que no hay una tendencia significativa, siendo el grado décimo quien tuvo mayor representatividad en nivel bajo, seguido por el nivel medio con 20 estudiantes y el alto con tan sólo 11 estudiantes.

Tabla 19. *Descripción factor de lenguaje - prueba de autoconcepto académico*

		Lenguaje			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Genero	Masculino	15	7	-	22
	Femenino	6	13	11	30
Grado	9°	8	9	3	20
	10°	11	6	7	24
	11°	2	5	1	8
Total		21	20	11	52

La Tabla 20 indica que treinta y un estudiantes obtuvieron un nivel medio en el factor relación con compañeros, siendo este factor el más predominante, de ellos 13 corresponden al género masculino y 18 al género femenino, quienes corresponden al grado noveno el 2 estudiantes, a décimo 14 estudiantes y a once 5 estudiantes, mientras que el nivel alto se encuentran 13 estudiantes, observándose a estos dos niveles como los más destacadas en este factor.

Tabla 20. *Descripción factor de relación con compañeros – prueba de autoconcepto académico*

		Compañeros			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Genero	Masculino	1	13	8	22
	Femenino	7	18	5	30
Grado	9	5	12	3	20
	10	3	14	7	24
	11	-	5	3	8
Total		8	31	13	52

En la Tabla 21 se observa que veintiocho estudiantes obtuvieron un nivel medio en apariencia física 53%, siendo este factor el más predominante, de los cuales 11 estudiantes corresponden al género masculino y 17 estudiantes al género femenino, correspondientes tanto al grado noveno y décimo 11 estudiantes y a once 6 estudiante, observándose que en estos dos niveles se presenta la mayor puntuación en este factor.

Tabla 21. Descripción factor de apariencia física- prueba de autoconcepto académico.

		Apariencia física			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Genero	Masculino	5	11	6	22
	Femenino	4	17	9	30
Grado	9	5	11	4	20
	10	2	11	11	24
	11	2	6	-	8
Total		9	28	15	52

La Tabla 22 muestra que veinticinco estudiantes obtuvieron un nivel medio en autoconcepto académico general, siendo este factor el más sobresaliente, de ellos 9 estudiantes corresponden al género masculino y 16 estudiantes al género femenino, quienes corresponden al grado noveno 12 estudiantes, a décimo 10 estudiantes y a once 3 estudiantes mientras que el nivel alto 20 estudiantes presentan este nivel

observándose que en estos dos niveles se demuestra la mayor puntuación en este factor.

Tabla 22. *Descripción factor autoconcepto académico general- prueba de autoconcepto académico.*

		Académico			Total
		Bajo	Medio	Alto	
		Recuento			
Genero	Masculino	4	9	9	22
	Femenino	3	16	11	30
Grado	9	4	12	4	20
	10	2	10	12	24
	11	1	3	4	8
Total		7	25	20	52

La Tabla 23 muestra que veintisiete estudiantes obtuvieron un nivel bajo en habilidad física 52%, mientras que el nivel medio está representado por diecinueve estudiantes, notando que existe una diferencia significativa, de ellos el grado décimo tiene mayor representación en el nivel bajo con 13 estudiantes y en el nivel medio 8 estudiantes.

Tabla 23. *Descripción factor habilidad física- prueba de autoconcepto académico.*

		Hab. Física			Total
		Bajo	Medio	Alto	
		Recuento			
Género	Masculino	8	11	3	22
	Femenino	19	8	3	30
Grado	9	12	7	1	20
	10	13	9	2	24
	11	2	3	3	8
Total		27	19	6	52

En la Tabla 24 se muestra que treinta y cuatro estudiantes obtuvieron un nivel bajo en el factor de relación con padres, presentando una alta significancia, mientras que el nivel medio y alto está representado por nueve estudiantes respectivamente.

Tabla 24. Descripción factor relación con padres- prueba de autoconcepto académico.

		Relación con padres			Total
		Bajo	Medio	Alto	
		Recuento			
Género	Masculino	15	3	4	22
	Femenino	19	6	5	30
Grado	9	11	3	6	20
	10	17	5	2	24
	11	6	1	1	8
Total		34	9	9	52

En la prueba de habilidades sociales se identifican seis factores que posibilitan la obtención de un conocimiento propio y detallado de cada uno de ellos, relacionándolos con las variables de control género y grado escolar se puede observar a continuación.

La Tabla 25 muestra que veintiséis estudiantes obtuvieron un nivel medio en el factor de autoexpresión 50%, siendo este factor el más predominante, de ellos 12 estudiantes corresponden al género masculino y 14 estudiantes al género femenino, de los cuales 11 estudiantes corresponden al grado noveno, 10 estudiantes a décimo y 5 estudiantes a once, mientras que 17 estudiantes presentan nivel alto en este factor, observándose que en estos dos niveles se presenta la mayor puntuación en autoexpresión.

Tabla 25. Descripción factor autoexpresión - prueba de habilidades sociales

		Auto - expresión			Total
		Bajo	Medio	Alto	

		Recuento			
Genero	Masculino	3	12	7	22
	Femenino	6	14	10	30
Grado	9	3	11	6	20
	10	6	10	8	24
	11	-	5	3	8
Total		9	26	17	52

En la Tabla 26 se muestra que treinta y ocho estudiantes obtuvieron un nivel medio en el factor defensa de los propios derechos 73%, presentando una alta significancia, mientras que el nivel bajo y alto está representado por 11 estudiantes y 3 estudiantes respectivamente.

Tabla 26. Descripción factor defensa de los propios derechos - prueba de habilidades sociales

		Defensa de derechos			Total
		Bajo	Medio	Alto	
		Recuento			
Género	Masculino	5	17	0	22
	Femenino	6	21	3	30
Grado	9	3	15	2	20
	10	8	16	-	24
	11	-	7	1	8
Total		11	38	3	52

La Tabla 27 muestra que veinticuatro estudiantes obtuvieron un nivel bajo en el factor expresión de enfado y en el nivel medio diecisiete estudiantes, notando que no hay una tendencia significativa, tanto en el grado noveno y décimo hay mayor porcentaje en el nivel bajo en este factor.

Tabla 27. Descripción factor expresión de enfado- prueba de habilidades sociales

		Expresión de enfado			Total
		Bajo	Medio	Alto	
		Recuento			

		Recuento			
Género	Masculino	8	9	5	22
	Femenino	16	8	6	30
Grado	9	10	5	5	20
	10	10	11	3	24
	11	4	1	3	8
Total		24	17	11	52

La Tabla 28 muestra que treinta y tres estudiantes obtuvieron un nivel medio en el factor “decir no” siendo este nivel el más predominante, de ellos 13 estudiantes corresponden al género masculino y 20 estudiantes al género femenino, quienes corresponden al grado noveno 14 estudiantes, a décimo 16 estudiantes y a once 3 estudiantes, mientras que el nivel bajo muestra una representatividad de 12 estudiantes, observándose que en éstos dos niveles se presenta la mayor puntuación en este factor.

Tabla 28. Descripción factor decir no- prueba de habilidades sociales

		Decir no			Total
		Bajo	Medio	Alto	
		Recuento			
Género	Masculino	6	13	3	22
	Femenino	6	20	4	30
Grado	9	2	14	4	20
	10	8	16	-	24
	11	2	3	3	8
Total		12	33	7	52

La Tabla 29 muestra que veinticinco estudiantes obtuvieron un nivel medio en hacer peticiones, siendo este nivel el más predominante, de ellos 10 estudiantes corresponden al género masculino y 15 estudiantes al género femenino, quienes corresponden al grado noveno 11 estudiantes, a décimo 13 estudiantes y a once 1 estudiante, mientras que en el nivel bajo muestra una representatividad de 10 estudiantes, observándose que en éstos dos niveles se presenta la mayor puntuación en este factor.

Tabla 29. Descripción factor hacer peticiones - prueba de habilidades sociales

		Hacer peticiones			Total
		Bajo	Medio	Alto	
		Recuento			
Genero	Masculino	6	10	6	22
	Femenino	4	15	11	30
Grado	9	3	11	6	20
	10	3	13	8	24
	11	4	1	3	8
Total		10	25	17	52

En la Tabla 30 se muestra que veinticuatro estudiantes obtuvieron un nivel medio y bajo en el factor relación con el sexo opuesto, siendo estos los valores más significativos del factor.

Tabla 30. Descripción factor relaciones con el sexo opuesto - prueba de habilidades sociales

		Rel. sexo opuesto			Total
		Bajo	Medio	Alto	
		Recuento			
Genero	Masculino	8	10	4	22
	Femenino	16	14	-	30
Grado	9	8	11	1	20
	10	12	10	2	24
	11	4	3	1	8
Total		24	24	4	52

Etapa 5. Correlación de variables

Para identificar la existencia o ausencia de correlación entre las dos variables de estudio, Autoconcepto Académico y Habilidades Sociales, se trabajó con tablas de

contingencia y la prueba de correlación de Spearman. La razón de utilizar este coeficiente es que fue una medida de correlación para variables en un nivel de medición ordinal, de tal modo que los individuos pueden ordenarse por rangos. (Hernández, et al, 2006); además de cumplir con los criterios de evaluación que este exige, mientras que la Chi cuadrada y el coeficiente de Pearson no cumplen con los criterios de evaluación en la investigación.

Una vez obtenida las puntuaciones brutas de las dos pruebas se realizó la correlación de las puntuaciones totales de cada prueba. La Tabla 31 indica que de los 29 estudiantes que obtuvieron nivel bajo en la escala de habilidades sociales, 23 tienen un nivel bajo de autoconcepto y 6 tienen nivel medio. De los 16 estudiantes con nivel medio de Habilidades Sociales, 10 tienen autoconcepto bajo y 6 tienen autoconcepto medio. Por último, de los 7 estudiantes que obtuvieron nivel alto en Habilidades Sociales, 2 de ellos puntuaron bajo en Autoconcepto y 5 puntuaron medio.

Tabla 31. *Niveles en Autoconcepto Académico respecto a niveles en Habilidades Sociales*

		Autoacademico			
		Bajo	Medio	Total	
HHSS	Bajo	Recuento	23	6	29
		Frecuencia	23.0	6.4	9.0
	Medio	Recuento	10	6	16
		Frecuencia	10.4	5.6	16.0
	Alto	Recuento	2	5	7
		Frecuencia	2.0	5.0	7.0
Total		Recuento	35	17	52
		Frecuencia	35.0	17.0	52.0

Se puede observar en la Tabla 32 que la de correlación de Spearman para Autoconcepto Académico y Habilidades Sociales fue de 0.108, con significación de 0.447, por lo tanto se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula: no existe una relación significativa entre el nivel de habilidades sociales y el nivel de autoconcepto académico.

Tabla 32. *Correlación Autoconcepto y Habilidades Sociales*

			HHSS	AUTOACADEMICO
Rho de Spearman	de Hhss	Coeficiente de correlación	1.000	.108
		Sig. (bilateral)	.	.447
		N	52	52
Autoacademico		Coeficiente de correlación	.108	1.000
		Sig. (bilateral)	.447	.
		N	52	52

Por otra parte, se realizó la correlación de la variable autoconcepto académico cada factor de Habilidades Sociales. El único factor que arrojó como resultado una correlación significativa de 0,318 para un nivel de significancia de 5% con un valor $p = 0,022$, fue la defensa de los derechos. Como lo anterior se muestra en la tabla 33.

Tabla 33. *Correlaciones para Autoconcepto Académico con Factores de Habilidades Sociales.*

Factor HHSS	Correlación	Valor P.
	Autoacademico	
Autoexpresión	0,215	0,126
Defensa derechos	0,318	0,022
Expresión enfado	-0,093	0,511
Decir no	-0,033	0,816
Hacer peticiones	-0,108	0,448
Interacción con el sexo opuesto	-0,032	0,824

Aunque se encontró una correlación entre el autoconcepto académico y la defensa de los derechos, ésta fue baja, indicando que el valor predictivo de dicha correlación es bajo. Por lo tanto, no se puede afirmar con certeza que un estudiante con un nivel dado de autoconcepto, presentará ese mismo nivel en su puntuación en el factor defensa de los derechos.

De igual manera se tomó en cuenta que para la correlación de autoimagen académica, se tomó el factor apariencia física, el cual mide autoimagen, para

correlacionarlo con habilidades sociales, encontrando un valor de 0.212, el cual no es significativo, indicando que el valor predictivo de dicha correlación es bajo. Por lo tanto no se puede afirmar con certeza que un estudiante con un nivel dado de apariencia física, presentará ese mismo nivel en su puntuación en habilidades sociales.

Para la correlación de autoeficacia académica, se tomó el factor relación con compañeros y académico general, los cuales miden autoeficacia, para correlacionarlo con habilidades sociales, encontrando un valor de 0.238 y 0.042, respectivamente los cuales no son significativos, indicando que el valor predictivo de dicha correlación es bajo. Por lo tanto no se puede inferir que un estudiante con un nivel dado de relación con compañeros o académico general, presentará ese mismo nivel en su puntuación en habilidades sociales.

Por último se realizó la correlación de Habilidades Sociales respecto a cada factor del Autoconcepto académico. Como se indica en la Tabla 34, no se encontraron correlaciones significativas.

Tabla 34. *Correlaciones para Habilidades Sociales con los factores de Autoconcepto Académico.*

Factor Autoconcepto	Correlación	Valor P.
Académico	HHSS	
Matemáticas	0,148	0,295
Lenguaje	-0,242	0,084
Compañeros	0,238	0,090
Apariencia física	0,212	0,131
Académico	0,042	0,770
Habilidad física	0,028	0,843
Padres	-0,070	0,623

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos tanto de la aplicación de la Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg, Escala de Habilidades Sociales de Gismero y el Cuestionario Multidimensional de Autoconcepto Académico de García, como de la

descripción realizada de cada una de las variables implicadas en el estudio, además de la relación encontrada entre dichas variables, se realiza la revisión teórica respectiva llegando a la presente interpretación.

A la población total de 103 estudiantes, se les aplicó la escala de Goldberg, se observó que la mitad de la población 45.5%, presenta características o síntomas propios de ansiedad y depresión, dicha escala pretende dimensionar las respectivas intensidades en cada subescala (Goldberg, et al, 1998). Por ello al encontrar puntuaciones superiores a 4 en la subescala de ansiedad y 3 en la subescala de depresión, que es el umbral determinado por la prueba, se puede afirmar que esta población presenta características o síntomas propios de ansiedad y depresión, hecho que permite inferir que dichos niveles pueden estar afectando directamente a las habilidades sociales, puesto que se considera a Wolpe, (1997) cuando define entre los muchos aspectos que destaca, que las habilidades sociales son la expresión adecuada dirigida a otra persona que no es la respuesta de ansiedad; a partir de esto se infiere, que los niveles de ansiedad encontrados pueden estar impidiendo a los estudiantes actuar de acuerdo a sus sentimientos, deseos o capacidades de forma espontánea para aprender conductas sociales y la ansiedad es una causa de inhibición de estas conductas. Además los resultados de la prueba de Goldberg, que describen los síntomas de ansiedad y depresión encontrados, muestran la importancia de realizar mayores estudios de prevalencia e incidencia de estas variables en esta población, por sus altos índices de correlación con la conducta suicida o los intentos de suicidio en adolescentes; conductas muy recurrente en los últimos años, cometidas por población adolescente y joven de la ciudad de Ipiales, contexto donde se realizó la presente investigación, datos determinados por el observatorio del delito (2007).

Con respecto a los resultados descriptivos de la población incluida 52 estudiantes, que corresponde al 50.5 % de la población total y teniendo en cuenta los criterios de evaluación, se observa que se mantienen estables las características que se habían referido en la población total, se identifica como la mayor parte de los estudiantes de 9º, 10º y 11º son mujeres con un 58% y los hombres con un 42%, evidenciándose mayor participación en el género femenino, lo que puede explicarse por el hecho de que la Institución Educativa Filipense en sus inicios prestaba el

servicio a población femenina y que hace algunos años se abrió el servicio a una población masculina, siendo hoy en día una Institución Educativa de carácter mixto en la ciudad de Ipiales. De igual manera es importante destacar que en el grado noveno hubo mayor población incluida al haber obtenido menores niveles de ansiedad y depresión determinados por la prueba de Goldberg, al contrario del grado once, donde se presentó mayor exclusión de estudiantes que en su mayoría fueron mujeres, hecho que de igual manera es relevante, puesto que se debe prestar atención para posibles investigaciones relacionadas con otras variables. El hecho de haber sido excluida el 49.5% de la población total, se destaca como un acontecimiento de cuidado puesto que de igual manera es preciso que se realicen investigaciones y estudios en cuanto a síntomas de ansiedad y depresión en estos grados escolares, con el fin de determinar posibles problemas psicológicos y sociales que se puedan desencadenar a futuro y que pueden estar relacionados con la salud mental.

Continuando con la descripción, se observa que la mayor parte de estudiantes participantes se encuentran en un rango de edad de 15- 16 años, siendo la edad máxima 18 años y la mínima 13 años, esto implica que los estudiantes se encuentran en la etapa de evaluación por capacidades, teniendo en cuenta la clasificación que hace Ginzberg (1972, citado por Santrock 2003). Es decir que esta tendencia de rango poblacional, está demostrando que muy probablemente las elecciones emitidas en cada una de las pruebas en las cuales participaron fueron influidas según la evaluación de las capacidades, dejando a un lado los intereses, pero con carencia de objetividad.

Después de analizar los puntajes obtenidos por los estudiantes en la Escala de Habilidades Sociales se observa que la mayor prevalencia en los resultados fue el nivel bajo con el 56%, siendo los estudiantes del grado décimo quienes tuvieron mayor frecuencia de puntuación del 33%, con una mayoría de estudiantes pertenecientes al género femenino. Esto permite inferir que un déficit en habilidades sociales en los estudiantes de la Institución Filipense puede estar repercutiendo de diferentes maneras en la persona, las consecuencias pueden ser psicológicamente graves como inhibición social, aislamiento, ansiedad, inseguridad, baja autoestima, entre otras. La adolescencia es una etapa en el desarrollo de los seres humanos, en la

que el individuo debe encausar múltiples tareas que implica relaciones interpersonales y debe desarrollar habilidades para resolver problemas de manera independiente; se debe hacer amigos, compañeros, aprender a conversar con sus pares o iguales, utilizar los recursos más importantes con los que cuenta un adolescente que es el sentimiento de valía. (Marsellach, 2000). En otras palabras se está construyendo lo que serán las relaciones más significativas y estables de la vida, como son las relaciones sociales que encausarán al éxito a largo plazo. Es fundamental entonces la buena adquisición de habilidades sociales en el contexto escolar de esta Institución, de ahí que la Institución tome medidas que le permitan actuar frente a los resultados, como una herramienta para el desarrollo personal e interpersonal, además del desarrollo de las capacidades propias que se alcanzan cuando se poseen ideales habilidades sociales, descritas anteriormente.

Además es importante tener en cuenta que existe una puntuación de 31% en nivel medio y que la mayoría de este porcentaje se encuentra en el grado 9º, lo que hace significativo considerar el mantenimiento de conductas asertivas propias de las habilidades sociales y reforzarlas con el fin de elevarlas a un nivel más óptimo. Frente al nivel alto se observa que existe una puntuación débil con el 13%, aunque siendo así, tiene una tendencia positiva, pues representa el nivel óptimo de presentar habilidades sociales, lo que implica la existencia de un avance en el proceso formativo en las interacciones sociales, relación con compañeros y amigos, capacidad de expresar emociones, sentimientos y actitudes favorables que facilitan la intercambio social.

Frente a la variable autoconcepto académico la cual fue evaluada por medio del Cuestionario Multidimensional, se observa que el nivel que presenta mayor frecuencia es el nivel bajo con un 67%, con una prevalencia en los rangos de edad de 13-14 y 15-16 años, seguido por el nivel medio con un 33%. Respecto del nivel alto se puede apreciar que no existe ningún porcentaje, es decir, que ningún estudiante obtuvo nivel alto en autoconcepto académico, por ello el conjunto de actitudes en relación consigo mismo que gira alrededor de capacidades y logros se encuentra en déficit, por lo que permite inferir que los estudiantes poseen un menor factor de competencia, menor capacidad de autocontrol, la percepción de sí mismo en el logro

académico es contraria al logro académico real, el cual se encuentra en un promedio alto, donde están ubicados el 58% de los estudiantes; es probable entonces que este alto promedio en las notas académicas se deba a que los estudiantes están en una continua competencia por sacar buenas notas, lo que los lleva a obtenerlas, más que a la percepción misma de sentirse o destacarse como un buen estudiante, además el 33%, presentan regulares actitudes consigo mismos, regular percepción en capacidades y logros y regular satisfacción de éstos, sin embargo, a pesar de que están ubicados en el nivel medio, es preciso reforzarlos y potencializarlos para generar bienestar en los estudiantes en el contexto escolar, familiar y social.

Con respecto a los resultados descriptivos de cada uno de los factores que compone las pruebas, específicamente en este caso a los factores del Cuestionario Multidimensional de Autoconcepto Académico y que fueron relacionados con las variables de control género y grado, se observa que en las áreas de matemáticas y lenguaje, el concepto que tienen los estudiantes de sí mismos en estas asignaturas, son bajas, podría pensarse entonces que éstos factores tienen una de las principales puntuaciones del resultado total de la prueba, es decir que se observa una significancia inferior en el autoconcepto académico, pero este fenómeno no es congruente al analizar el resultado del rendimiento académico el cual es alto. Esta inconsistencia difiere con los postulados de Cubero & Moreno (1995, citados por Toro, et al 2008); Bandura (1992, citado por Cabrera & Galán, 2002), al igual que Machargo (1991, citado por Rojas, 2005) quienes señalan que los resultados ya sean positivos o negativos en el logro académico ayudan conformar la percepción que se tenga de sí mismo de acuerdo a los resultados obtenidos; sin embargo Rodríguez (2004), afirma que las consecuencias motivacionales influyen en la orientación al autoconcepto académico, es decir que este fenómeno se puede explicar desde el hecho que la parte emotiva interfiere en el gusto o agrado por las matemáticas y el lenguaje en los estudiantes de la Institución Educativa Filipense de Ipiales.

Otros componentes que presentan una puntuación extremadamente baja son los factores de la relación con padres y factor de habilidad física, destacándose al grado décimo con mayor prevalencia dentro de esta puntuación, esto refuerza lo encontrado anteriormente desde el postulado de Marsh & Yeung (1997, citados por

Gonzales, 2007) quienes señalan como variable emocional a la autoestima como un componente del autoconcepto, es decir que los niveles bajos totales de la prueba están influidos por las variables de tipo emocional, lo que consiente reafirmar la correlación encontrada en estos factores. Además permite inferir que el porcentaje obtenido en el factor de relación con los padres, el cual evalúa la imagen que el alumno tiene de sí mismo en relación a su rol dentro del seno de la familia está deteriorado y el cual puede estar focalizando otras perturbaciones psicológicas. En este contexto, el papel fundamental es el de "hijo" y en este sentido, los adolescentes se encuentran en una fase evolutiva psicosocial complicada para construir una imagen coherente de sí mismos como hijos. (García, 2001).

Para abordar la autoimagen académica se observa que el factor de apariencia física evalúa el concepto que tiene de sí mismo el adolescente en relación a su aspecto físico, por ejemplo, "los demás piensan que soy guapo", "soy atractivo físicamente".

Los niveles de esta dimensión a estas edades, se encuentran muy relacionados con los niveles de autoimagen encontrados en las relaciones interpersonales. De ahí que se observa que un 53% está en un nivel medio y 29% en un nivel alto lo que permite afirmar que la autoimagen académica se encuentra en un nivel medio alto y por lo tanto en cuanto mayor es esta dimensión, mayor es también la imagen general que tiene de sí mismo el adolescente.

Así mismo en el componente de la relación con compañeros se observa que está en un nivel medio, y alto con un, dentro de este componente se puede definir que el concepto que el adolescente tiene de sí mismo en relación a su capacidad para hacer amigos, así como para mantenerlos esta en un nivel medio alto. Por lo que es necesario recalcar que este es un índice claro de la importancia que el grupo de iguales tiene dentro de la construcción del yo del adolescente. (García, 2001).

De igual manera el factor de autoconcepto académico general que se construye no sólo en función de los logros obtenidos, sino también como consecuencia de un proceso de comparación social se presenta en el nivel medio y en el nivel alto, lo que permite inferir que el alumno tiene un concepto académico de sí mismo medio alto, aunque contradictoriamente su percepción de desempeño en materias como matemáticas, lenguaje y habilidad física sea bajo, así como las

expectativas de los padres y profesores. Además se destaca que el autoconcepto académico general y la relación con compañeros constituyen la autoeficacia académica demostrando que estas se encuentran en un nivel medio alto, es decir que las cualidades internas como la confianza en las propias habilidades para desempeñar diversas conductas adaptativas son buenas. (Bandura 1977, citado por Mangrulkar, et al, 2001).

A partir del análisis realizado en cada uno de los factores de autoconcepto académico es posible concluir que la formación del autoconcepto está evaluada desde la posición de Eshel & Kurman (1991, citados por Gonzales, 2007) quienes señalan que dentro del autoconcepto académico es necesario precisar la presión como el acuerdo entre la autoevaluación y un criterio externo, en este caso las notas; entendido como la percepción que tiene un estudiante, está mediado desde los logros, expectativas motivacionales en el rol de estudiante y otra desde las notas académicas obtenidas, dicho nivel del autoconcepto académico descrito anteriormente está evaluado más desde las expectativas motivacionales del rol como estudiante de la Institución Filipense.

Con respecto a los factores de la segunda prueba Escala de Habilidades Sociales y que fueron relacionados con las variables de control como género y grado, se observa que en el componente defensa de los propios derechos refleja que la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones se encuentra en un nivel predominantemente medio, seguida por el nivel bajo, igualmente el factor de expresión de enfado o disconformidad está en un nivel bajo, seguido de un nivel medio, permitiendo inferir que los estudiantes al momento de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas actúan de forma moderada. Es decir que la puntuación baja media indica la moderada capacidad de expresar enfado, sentimientos negativos justificados o desacuerdo con otras personas, siendo congruente con los resultados de la prueba total, evidenciándose un déficit en habilidades sociales. En este sentido, el nivel en que una determinada habilidad va a ser importante o funcional depende de la frecuencia con que la persona emplee dicha habilidad. (Kelly, 1992, citada por Gallego, 2008).

En cuanto al factor decir no y cortar interacciones se observa que está en un nivel predominantemente medio, es decir, que los estudiantes reflejan en un nivel medio la habilidad para cortar interacciones así como el negarse a prestar algo cuando les disgusta hacerlo. Así mismo el factor de relación con el sexo opuesto se encuentra una equidad en el nivel medio como el bajo, de ahí que la mayoría son mujeres a quienes se les dificulta entablar relaciones con el sexo opuesto y tan sólo unos pocos sean hombres, es decir que las mujeres se perciben con mayores dificultades a la hora de entablar relación con los hombres, sugiriendo que a la mayoría de ellos se les facilita comunicarse con las mujeres, pero esto también se puede explicar de acuerdo a un el análisis inicial, donde se resalta la escasa población masculina en la Institución Educativa, por lo que las pocas percepciones obtenidas permiten generalizar los resultados.

Frente al factor de autoexpresión en situaciones sociales se identifica que se encuentra en el nivel medio y alto, lo que refleja la capacidad en los estudiantes de expresión de forma espontánea y sin ansiedad de una forma aceptable, en distintos tipos de situaciones sociales. Así mismo en el factor de hacer peticiones se identifica que se encuentra en un nivel medio y alto, lo que significa que la expresión de peticiones a otras personas de algo que desean los estudiantes es también aceptable, sea a un amigo o en situaciones de consumo, a partir de esto y con la puntuación total de la prueba escala de habilidades sociales, se considera relevante la definición de Caballo (1987, citado por León, et al, 2009) con la que más se identifican los resultados obtenidos, en cuanto a que éste señala a la conducta socialmente habilidosa como el conjunto de comportamientos emitidos por un individuo los cuales permiten expresar sentimientos, deseos, opiniones y derechos; por lo que fundamenta una lógica del análisis realizado factor por factor con la obtención del puntaje total según nivel bajo y medio en la escala de habilidades sociales. Es decir que los estudiantes de la Institución Educativa Filipense presentan niveles bajos de habilidades sociales, lo que se interpreta como la dificultad de emitir conductas hábiles socialmente, dificultad a la hora de expresar sus sentimientos, opiniones y derechos.

De acuerdo a la correlación de las variables, los puntajes totales de la escala de habilidades sociales y del cuestionario multidimensional de autoconcepto

académico y de los resultados obtenidos en la presente investigación se rechaza la hipótesis de que un alto nivel de autoconcepto académico tiene correlación con el alto nivel de habilidades sociales, es decir que no es directamente proporcional la correlación.

De esta manera se puede retomar la información que se hizo en la recolección teórica, más puntualmente el estudio de la Lic. Ximena Peres (2008), sobre la caracterización del nivel de habilidades sociales en adolescentes, quien reconoce que el déficit en las habilidades sociales repercute en dificultad de habilidades propias que son observadas en el rendimiento escolar; de igual manera Zabala, M, et al, (2008), realizaron un estudio correlacional sobre habilidades sociales, inteligencia emocional y aceptación social con adolescentes escolarizados en México, encontrando que existe una alta correlación positiva entre estas tres variables. A partir de esto se puede interpretar que si bien es cierto no se encontraron estudios precisos de correlación de habilidades sociales con autoconcepto académico, dichos estudios anteriormente mencionados enmarcan características propias de las variables de este estudio, como es el describir el comportamiento de las variables o su relación con aspectos propias de ellas como lo es el logro académico y el autoestima, estas investigaciones describen relaciones directamente proporcionales, lo cual difieren de este estudio al encontrar resultados contrarios a estas conclusiones.

El hecho de que solamente un factor de habilidades sociales muestra correlación con el nivel de autoconcepto puede explicarse si se toma en cuenta la amplitud de ambos conceptos, por lo cual sería necesario reconocer la influencia de múltiples factores que no fueron objeto de estudio de esta investigación. Pero además dichos resultados pueden estar variando debido a que la muestra en el presente estudio fue reducida con el 50.5% de la población total, lo que permite analizar hipotéticamente que si éste margen de población se aumentara, dicho nivel de correlación se incrementaría o la tendencia en el porcentaje de correlación aumentaría, determinando así ya una significancia en el resultado.

Además como se puntualizó en la revisión teórica, la mayoría de los estudios que encuentran correlación significativa entre autoconcepto académico y rendimiento escolar, no explican si el autoconcepto es causa o consecuencia del rendimiento pero

se reconoce que ésta no es una relación perfecta, sino que "el autoconcepto académico positivo es condición para lograr un rendimiento académico satisfactorio, pero no es suficiente" (Machargo, 1991, citado por Rojas, 2005). Los resultados de la presente investigación no concuerdan con estas afirmaciones, pero es escasa la información respecto a los factores que pueden explicar estos hallazgos, o la interacción o influencia que éstos pudieron ejercer para afectar los resultados.

No se encontró correlación entre el nivel de habilidades sociales, autoeficacia y autoimagen académica en las puntuaciones de los estudiantes que participaron en la presente investigación. Altos niveles de habilidades sociales no influyen en la autoeficacia o la autoimagen académica.

CONCLUSIONES

Después de realizar todo el proceso investigativo se llega a las siguientes conclusiones.

Al analizar la correlación entre el nivel de habilidades sociales y el nivel de autoconcepto académico, se descarta la hipótesis de trabajo número 1, puesto que no existe una relación significativa entre estas variables, sin embargo al realizar el análisis se encuentra, que para la correlación hecha entre los factores de habilidades sociales con autoconcepto académico, el factor de defensa de derechos obtuvo una significancia del 0.318 siendo baja, se denota el grado de coeficiente de correlación, que de forma parcial cumple la hipótesis uno. Pero no se puede afirmar con certeza que un estudiante con un nivel dado de autoconcepto, presentará ese mismo nivel en su puntuación en el factor defensa de los derechos.

De igual manera, se descarta la hipótesis de trabajo número 2, ya que no se encontraron coeficientes de correlación negativos, entre el nivel de habilidades sociales y el nivel de autoconcepto académico, de igual manera en la relación que se estableció en cada prueba con los factores de cada una de ellas, no se encontró coeficientes de correlación significativos por lo tanto se acepta la hipótesis nula.

No se acepta la hipótesis estadística número uno al encontrarse coeficientes de correlación positiva no significativa entre el nivel de habilidades sociales y el nivel de autoconcepto académico y su vez se acepta de forma parcial la hipótesis estadística 2 la proposición de que la relación entre habilidades sociales y autoconcepto académico es igual a cero dependiendo que el resultado obtenido no se desprende significativamente de este umbral, mas se descarta la premisa de correlación positiva y negativa.

Es importante agregar que se ha cumplido con cada uno de los objetivos específicos propuestos, puesto que se ha determinado el nivel de relación autoeficacia académica con los niveles de habilidades sociales. La relación encontrada se especifica a continuación: frente a la relación entre autoconcepto académico general, relación con compañeros que son los factores que miden autoeficacia, con niveles de habilidades sociales, se concluye que no existe una relación significativa entre estas competencias, sin embargo se destaca el coeficiente de correlación del factor relación

con compañeros de 0.238 como un indicador, aunque bajo existente, pero no se puede afirmar con certeza que un estudiante con un nivel dado en el factor de relación con compañeros, presentará ese mismo nivel en su puntuación en el nivel de habilidades sociales.

Con respecto a autoimagen académico se concluye que no existe una relación significativa entre estas competencias, puesto que frente a la relación entre apariencia física que es el factor que mide la autoimagen, con niveles de habilidades sociales se obtiene un 0.212 lo que indica un nivel bajo de significancia y por lo tanto no se puede afirmar que un estudiante con un nivel dado en el factor de apariencia física, presentará ese mismo nivel en su puntuación en el nivel de habilidades sociales.

Por otra parte se observa que los resultados obtenidos de los niveles de autoconcepto académico relacionados con las variables de control, como edad, género y rendimiento académico y más específicamente esta última se encontró que mientras que la prueba señala que existe un nivel predominantemente bajo las notas académicas se encuentran en porcentajes altos y superiores, destacando esta relación puesto que difieren con los postulados de Cubero & Moreno (1995, citados por Toro, et al 2008); Bandura (1992, citado por Cabrera & Galán, 2002), al igual que Machargo (1991, citado por Rojas, 2005) quienes señalan que los resultados ya sean positivos o negativos ayudan conformar la percepción que se tenga de sí mismo de acuerdo a los resultados obtenidos; sin embargo señalamos a Rodríguez (2004), quien afirma que las consecuencias motivacionales influyen en la orientación al autoconcepto académico, es decir que la parte emotiva interfiere en el gusto o agrado por asignaturas o en su percepción de rol de hijo, en los estudiantes de la Institución Educativa Filipense de Ipiales.

Se destaca que los niveles de percepción de las asignaturas de matemáticas y lenguaje se encuentran con niveles bajos, y que estas no son congruentes con sus notas de rendimiento académico real, puesto que estas se encuentran en porcentajes altos y superiores.

Se destaca que los niveles de percepción en su rol de hijo en su relación con sus padres, la cual esta evaluada por el factor de relación con padres es significativamente bajo, lo cual es un valor para tenerlo en cuenta en la institución

educativa. Mientras que el factor de relación con compañeros esta en un nivel medio alto, lo que puede arrojar herramientas de análisis en estudios o programas de intervención que se adelanten en temas de familia y relaciones sociales.

De igual manera se destaca a los factores de autoexpresión, defensa de derechos y decir no dentro de los factores de la prueba que mide habilidades sociales, en sus niveles medio, como importantes pero no excelentes, debido que demuestran un mejor nivel en estas áreas a diferencia en lo encontrado en el factor de relación con el sexo opuesto, que se encuentra con un nivel bajo significativo.

Por lo tanto se concluye que se cumple el objetivo general del estudio, al poder establecer la naturaleza de la relación entre el nivel de habilidades sociales y el nivel de autoconcepto académico.

RECOMENDACIONES

En búsqueda de la utilidad de este estudio para la Institución Educativa en el que se ejecutó, es importante destacar los estudios transversales que permiten identificar los niveles de habilidades sociales y autoconcepto académico, desde sus diferentes factores, como también la relación entre estas variables, de tal manera que permitan un análisis que determine que se refuercen o se administren cambios dentro de los procesos educativos, lo cual a futuro se podría generalizar hacia a otras instituciones educativas de la ciudad de Ipiales, además del conocimiento que se aporta a la ciencia de la psicología en tratar dichas variables y después de determinar las anteriores conclusiones se recomienda en base de lo encontrado.

Incluir en próximos estudios otras variables para establecer si hay correlación entre ellas y el autoconcepto académico y las habilidades sociales. Sería interesante establecer si existe o no correlación entre la presencia de trastornos afectivos y el autoconcepto académico.

Incluir en estudios similares, poblaciones con mayor margen total, para establecer si de alguna medida esta variable difiere en la correlación encontrada entre el autoconcepto académico y las habilidades sociales. Sería interesante establecer si existe o no correlación en otras características de población, como otras instituciones educativas del mismo contexto.

Diseñar, desarrollar y evaluar programas de intervención orientados al fortalecimiento de las habilidades sociales de estos estudiantes.

Diseñar, desarrollar y evaluar programas de intervención orientados al fortalecimiento del autoconcepto académico de estos estudiantes.

Diseñar, desarrollar y evaluar programas de intervención orientados a la disminución de la prevalencia de trastornos afectivos en estos estudiantes.

Hacer estudios transversales y longitudinales que incluyan estas variables. y otras variables que puedan estar influyendo en el desarrollo personal de los estudiantes Ipiales en el contexto educativo

Diseñar, desarrollar y evaluar programas de intervención orientados al desarrollo personal como complemento de enseñanza en las asignaturas de Lenguaje y matemáticas.

Diseñar, desarrollar y evaluar programas de intervención orientados al desarrollo personal como complemento educativo, aspectos como escuela de padres, que permita mejorar esas percepciones de rol de hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ávila, H. (2006) *Introducción a la metodología de la investigación*. Edición electrónica. Documento recuperado el 12 de Junio de 2010. Disponible en <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/>.
- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta*, Universidad de Granada. Documento recuperado el 15 de Mayo de 2010 en: <http://books.google.com/books?isbn=8426709710>
- Bandura, (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Documento recuperado el 12 de Julio de 2010 en: http://www.tesisenxarxa.net/tesis_uib/available/tdx.../tapj1de1.pdf
- Cabrera, P; Galán, E. (2002). *Satisfacción y rendimiento académico*. *Revista Psicodidactica*, numero 014. Documento recuperado el 15 de Junio de 2010: Disponible en: <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501406.pdf>
- Camacho, I. (2002). *Relación entre autoconcepto del maestro en alumnos con rendimiento académico alto y bajo que cursan el sexto grado de educación primaria en el estado de colima*. Documento recuperado 8 de Junio de 2010 en: <http://digeset.ucol.mx/tesis.../pdf/irene%20camacho%20morales.pdf>
- Gallego, O, (2008). *Descripción de las habilidades sociales en estudiantes de psicología de una institución de educación superior*. Documento recuperado el 16 de Mayo de 2010 en: www.iberamericana.edu.co/app/Docs/psin1v1art6.pdf
- García, B, (1998). *Autoestima Traducción y validación del Inventario de Autoestima de Coopersmith Forma Escolar para niños de colegios de estrato socioeconómico medio de la ciudad de Guatemala*. Documento recuperado el 10 de Junio de 2010: <http://www.tesis.ufm.edu.gt/psicologia/1998/55079/tesis.htm>.
- García, R. (2001), *Desarrollo y validación de un cuestionario multidimensional de autoconcepto de Shavelson*. Documento recuperado el 14 de Junio de 2010 en: http://www.aidep.org/03_ridep/r11/r112.pdf
- Gismero, E (2000). *Escala de habilidades sociales EHS*. Tea ediciones España. S.A
- Goldberg, et al, (1998). *Escala de ansiedad y depresión EDAG*.

- Gonzales, A (2007). *Modelos de motivación académica: una visión panorámica*. Documento recuperado en Junio 12 de 2010 en: <http://http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/texto.html>
- Hernández, Et al, (2003). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Mc Graw Hill
- Herrera, F. (2002). *Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural*. Documento recuperado el 10 de Agosto de 2010 en: <http://www.rioei.org/deloslectores/627Herrera.PDF>
- León, et al, (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la facultad de ciencias de la salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta Colombia. Documento recuperado el 8 de Junio de 2010 en: http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicología/IMG/pdf/3_-_No._9.pdf
- Mangrulkar, et al, (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Documento recuperado en 12 de Julio de 2010 en: <http://www.paho.org/spanish/hpp/hpf/adol/habilidades.pdf>
- Marsellach, G (2000). *Relación padres adolescentes*. Documento recuperado en 8 de julio de 2010 en: http://perso.wanadoo.es/.../f-065_relacion_padres_-_adolescentes.htm
- Mortis, et al. (2006). *Paradigma de investigación cuantitativa*. Instituto tecnológico de Sonora. Documento recuperado en 28 de Noviembre de 2006. Disponible en: http://www.biblioteca.itson.mx/.../paradigmas_investigacion_cuantitativa/p1.htm
- Papalia D, Olds SW. (1992). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*, 5ª edición. : McGraw-Hill; 461-462.
- Ríos, S. (2007). *Intervención psicológica para adolescentes: ámbitos educativos y de la salud*. Libro electrónico. Bogotá
- Rodriguez, S (2009). *Autoconcepto académico*. Documento recuperado el 10 de Mayo de 2010 en <https://www.xing.com/.../el-autoconcepto-academico-19209264/>

Rojas, L. (2005). *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico*. Universidad de Chile. Documento recuperado el 14 de Mayo de 2010 en: http://www.emp-virtual.com/Metodologia/Tesis/rojas_1.pdf

Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. Séptima edición. Mc Graw Hill. Pág. 427.

Suarez, P. (2001). *Metodología de la investigación diseños y técnicas*. Documento recuperado el 10 de Mayo de 2010 en: <http://www.scribd.com/doc/7294857/Metodologia-Investigacion-pedro-a-suarez>

Toro, S. (2008). Estilos educativos parentales, revisión. Bibliográfica y reformulación teórica. Documento recuperado el 16 de Mayo de 2010 en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/988/1086

Wolpe, A, (1977), *Definición de habilidades sociales*. Documento recuperado el 16 de Mayo de 2010 Disponible en: www.ulpgc.es/descargadirecta.php?codigo_archivo=4615

ANEXOS

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN INFORMADA PARA PADRES O ACUDIENTES

¿Cuál es el nombre de la investigación?

Relación existente entre los niveles de habilidades sociales y autoconcepto académico en estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de la Institución Educativa Filipense.

¿En qué consiste esta investigación?

El objetivo de este estudio es determinar la relación entre las habilidades sociales y el autoconcepto académico en los estudiantes, teniendo en cuenta variables de control como género, nivel educativo, edad, rendimiento académico lo cual servirá para precisar el análisis de los resultados.

¿Quién es el responsable de esta investigación?

Este proyecto es adelantado por los Psicólogas Egresados Gloria Ximena Andrade Luna y Jaime Darío Rosero Bernal y asesorado por la psicóloga Especialista Adriana Perugache Rodriguez, como parte del trabajo de grado para la optar el título de Psicólogas por la Universidad de Nariño.

¿Por qué se hace esta investigación?

Esta investigación busca aportar información sobre cada una de las variables que independientemente como sean los resultados sirva para fortalecer o modificar conductas asociadas con las variables de investigación que permitan mejor las relaciones interpersonales en los estudiantes, al igual que dichos resultados serán reportados a las directivas y profesorado de la institución educativa para que conozcan como son las habilidades sociales y el autoconcepto académico en los estudiantes y se generen procesos de atención, fortalecimiento y mejora por parte de la unidad psicológica de la institución, gestando con esta investigación la iniciativa de crear investigación con los adolescentes del municipio.

Para seleccionar a los participantes de esta investigación, se tendrá en cuenta los factores de inclusión aplicando una escala de ansiedad y depresión, de tal manera que los estudiantes que no presenten características o síntomas ansiedad y depresión puedan participar en la estudio.

¿Qué deben hacer las personas que participan en esta investigación?

Responder las pruebas psicológicas que evalúan: el nivel de habilidades sociales y autoconcepto académico. La prueba se aplicará en una sola jornada durante el horario de clase, si la institución así lo permite.

¿Qué molestias o riesgos puede llegar a tener quien participe en la investigación?

La aplicación de la prueba no genera riesgos para el participante.

¿Por qué se hace esta investigación con adolescentes y jóvenes?

Porque se busca realizar un abordaje descriptivo y social en estudiantes adolescentes con el fin conocer como se presentan y si se relacionan los niveles de habilidades sociales y autoconcepto académico.

¿Qué beneficios se obtienen de esta investigación?

El beneficio es colectivo ya que al finalizar se proporcionaran estimaciones certeras y objetivas acerca de esta conducta que a su vez evitará casos nuevos.

¿Qué pasa si mi hijo no quiere participar o si yo no quiero que él participe en la investigación?

Ante todo la participación es voluntaria; Para que un estudiante participe deberá cumplir con los requisitos de autorización informada.

¿Qué pasa si mi hijo o yo no queremos participar en la investigación, pero él ya respondió los cuestionarios?

Si el estudiante o sus padres deciden retirarse de la investigación, el equipo procederá a eliminar los datos obtenidos y a destruir el cuestionario respondido, sin que ello acarree ninguna consecuencia, no quedara registro de nombres ya que la participación es anónima.

AUTORIZACIÓN INFORMADA

Si su decisión es que su hijo(a) PARTICIPE en la investigación, por favor diligencie lo que hay continuación.

Por medio de la presente autorizo que _____, quien está bajo mi custodia legal, participe en la investigación denominada “relación existente entre los niveles de habilidades sociales y autoconcepto académico”

Declaro que he leído y comprendido el documento informativo, y que se me han aclarado los aspectos relacionados con el objetivo, los participantes, el procedimiento, los posibles riesgos y molestias y los beneficios que implica esta investigación.

Declaro que no he sido sometido a ningún tipo de presiones y que mi decisión de participar en esta investigación es completamente voluntaria.

Entiendo que conservo los derechos de retirarme del estudio en cualquier momento, de que la información será manejada de manera confidencial, de hacer preguntas en cualquier momento y de ser informado de datos relevantes de la investigación, en los términos que se expresan en el documento informativo.

En constancia se firma en Ipiales, a los ____ días, del mes de _____, del 2011.

Escala de ansiedad y depresión Goldberg

Edad: _____

Genero: _____

Grado escolar: _____

Escala de EADG – (Escala de ansiedad - depresión)	Si/No
Subescala de ansiedad	
1. ¿Se ha sentido muy excitado, nervioso o en tensión?	
2. ¿Ha estado muy preocupado por algo?	
3. ¿Se ha sentido muy irritable?	
4. ¿Ha tenido dificultades para relajarse?	
Si hay 2 o más respuestas afirmativas, continuar preguntando	
Subtotal	
5. ¿Ha dormido mal, ha tenido dificultades para dormir?	
6. ¿Ha tenido dolores de cabeza o nuca?	
7. ¿Ha tenido los siguientes síntomas: temblores, hormigueos, mareos, sudores, diarrea?	
8. ¿Ha estado preocupado por su salud?	
9. ¿Ha tenido alguna dificultad para quedarse dormido?	
TOTAL ANSIEDAD	

≥ 4 : Ansiedad probable

Subescala de depresión	Si/No
1. ¿Se ha sentido con poca energía?	
2. ¿Ha perdido el interés por las cosas?	
3. ¿Ha perdido la confianza en usted mismo?	
4. ¿Se ha sentido desesperanzado, sin esperanzas?	
Si hay respuestas afirmativas a cualquiera de la preguntas anteriores, continuar preguntando	
Subtotal	
5. ¿Ha tenido dificultades para concentrarse?	
6. ¿Ha perdido peso? (a causa de su falta de apetito)	
7. ¿Se ha estado despertando demasiado temprano?	
8. ¿Se ha sentido usted enlentecido?	
9. ¿Cree usted que ha tenido tendencia a encontrarse peor por las mañanas?	
TOTAL DEPRESIÓN	

Ítems definitivos del cuestionario multidimensional de autoconcepto académico

Anota **V** (Verdadero) ó **F** (Falso) en el cuadro que aparece al frente de cada pregunta, según sea el caso. Recuerda contestar con sinceridad cada una de las preguntas

Agradecemos su colaboración.

Grado escolar: _____

Género: M_____ F_____

Edad: _____

1.- Me va bien en los ejercicios de matemáticas.	
2.- Aprendo rápidamente las asignaturas.	
3.- Soy muy rápido/a corriendo.	
4.- La mayoría de mis amigos/as son más guapos/as que yo.	
5.- A mis compañeros les gustan mis ideas.	
6.- Me resulta difícil hablar con mi madre	
7.- Odio leer.	
8.- Siempre hago lo que tengo que hacer.	
9.- Creo que seré capaz de aprobar la próxima evaluación de matemáticas	
10.- Saco buenas notas.	
11.- Me gusta leer.	
12.- Tengo unas manos bonitas	
13.- Tengo muchos amigos y amigas.	
14.- Mis padres siempre me están peleando.	
15.- Creo que seré capaz de aprobar la próxima evaluación de lenguaje.	
16.- Me agrada toda la gente que conozco.	
17.- Tengo buenas notas en matemáticas.	
18.- Nunca conseguiré sacar buenas notas.	
19.- Soy un/a buen/a deportista.	
20.- Soy feo/a.	
21.- A mis compañeros/as les gusta cómo soy.	

22.- Discuto mucho con mis padres.	
23.- Tengo una letra bonita.	
24.- Las personas nunca me han peleado por nada.	
25.- Me gustan las clases de matemáticas.	
26.- Estoy contento con mis notas.	
27.- Soy de los/las últimos/as que llegan a la meta en las carreras cortas.	
28.- Creo que tengo un pelo bonito.	
29.- Siempre digo la verdad	
30.- Mis compañeros (as) me eligen para jugar y hacer deporte.	
31.- Mis padres me quieren mucho.	
32.- Creo que leo bien.	
33.- Me enfado algunas veces.	
34.- Odio las matemáticas.	
35.- Hago bien los ejercicios del colegio.	
36.- Soy torpe para la mayoría de los deportes.	
37.- Creo que tengo unos ojos bonitos.	
38.- Saco buenas notas en educación física	
39.- A los/las chicos/as les gusta jugar conmigo	
40.- Soy obediente en casa.	
41.- Me gusta escribir.	
42.- A veces dejo para mañana lo que tenía que hacer hoy.	
43.- Me gusta resolver problemas de matemáticas.	
44.- Soy lento/a en acabar los ejercicios del colegio.	
45.- Me gusta participar en carreras.	
46.- Me gusta como son mis piernas.	
47.- Me llevo bien con mis compañeros/as.	
48.- Mis padres siempre me llevan la contraria.	
49.- Soy de los/las que peor lee de mi clase.	
50.- A veces tengo ganas de decir groserías y cosas malas.	

51.- Las matemáticas son fáciles para mí.	
52.- La mayoría de los compañeros (as) de mi salón son más inteligentes que yo.	
53.- Resisto mucho sin cansarme haciendo deporte.	
54.- Creo que tengo una nariz bonita.	
55.- Creo que los/las compañeros/as de mi clase me quieren.	
56.- Mis padres están contentos con las cosas que hago.	
57.- Soy de los/las que peor escribe de la clase.	
58.- Siempre sé lo que hay que decir.	
59.- Soy de los/las que peor hacen los ejercicios de matemáticas de la clase.	
60.- Soy bueno/a en la mayoría de las asignaturas.	
61.- Salto mucho.	
62.- Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo.	
63.- Muchos/as de mis compañeros/as quieren que sea su amigo/a.	
64.- Mis padres y yo pasamos mucho tiempo juntos.	



Habilidades Sociales y Autoconciencia

Grado escolar:	Edad:	Género: M ___ F___
----------------	-------	--------------------

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

RESPOSTAS REDONDEANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE SER O DE ACTUAR COMPRUEBE QUE RODEA LA LETRA EN LA MISMA LÍNEA DE LA FRASE QUE HA LEIDO

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer ridículo
2. Me cuesta llamar por teléfono a tiendas, oficinas, etc.
3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado voy a la tienda a devolverlo
4. Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.
5. Si un vendedor insiste en mostrarme un producto que no quiero comprar, me cuesta mucho decirle que no.
6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que presté
7. Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al mesero y pido que me la hagan de nuevo
8. A veces no sé que decir a personas atractivas del sexo opuesto
9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir
10. Tiendo a guardar mis opiniones para mi mismo.
11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir una tontería
12. Si estoy en cine y alguien me molesta con su conversación, me cuesta mucho pedirle que se calle
13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callar a manifestar abiertamente lo que yo pienso
14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.
15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden no sé como negarme
16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto.
17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.
18. Si veo en una fiesta una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar una conversación con ella.
19. Me cuesta mucho expresar mis sentimientos a los demás.
20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales
21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.
22. Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.
23. Si un amigo habla mucho, nunca sé cómo pedirle que deje de hablar
24. Cuando decido que no quiero volver a salir con una persona, me cuesta mucho comentarle mi decisión.
25. Si a un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.
26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.
27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita.
28. Me avergüenzo cuando alguien del sexo opuesto dice que le gusta algo de mi físico.
29. Me cuesta expresar mi opinión en grupo (en clase, reuniones, etc.)
30. Cuando alguien se "mete" en la fila hago como si no me diera cuenta
31. Me cuesta mucho expresar ira o enfado hacia personas del sexo opuesto aunque tenga motivos justificados
32. Muchas veces prefiero ceder, callarme o "quitarle del medio", para evitar problemas con otras personas.
33. Si hay alguien que no me agrada, pero que me llama varias veces para que salgamos, no sé cómo negarme a sus invitaciones.

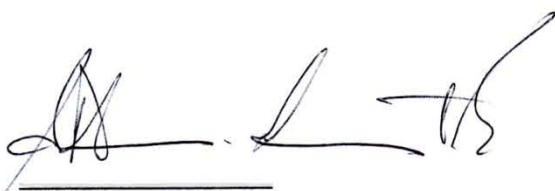
**El suscrito Psicólogo Jorge Álvaro Prieto Recalde
de la Institución Educativa Filipense de la ciudad de Ipiales,**

CERTIFICA QUE

Los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de la Institución Educativa Filipense, no presentan ningún problema comportamental, cognitivo o patológico que los determine como impedidos para presentar un cuestionario, escala o prueba psicológica, por lo que doy crédito de que se puede adelantar la aplicación de la prueba Escala de Habilidades Sociales de Gismero y el Cuestionario Multidimensional del Autoconcepto Académico, por parte de los psicólogos egresados de la Universidad de Nariño.

En constancia se firma en Ipiales a los diecinueve (19) días del mes de marzo del 2011, a petición de los interesados.

Atentamente,



**Jorge Álvaro Prieto Recalde
Psicólogo Clínico
C.C.Nº 87.713.117 de Ipiales**

