

**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO**

**FACULTAD DE MEDICINA HUMANA  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**



**“CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y HABILIDADES SOCIALES EN  
ALUMNOS DE SECUNDARIA SEGÚN GÉNERO Y GESTIÓN  
EDUCATIVA EN TRUJILLO”**

**TESIS  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**AUTOR:** Br. Emersson R. Sichez Nieto

**ASESORA:** Dra. María A. Chamorro Maldonado

Trujillo – Perú

2019

## **PRESENTACIÓN**

Señores miembros del jurado calificador.

Cumpliendo con las disposiciones vigentes emanadas por el Reglamento de Grados y títulos de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Medicina, Escuela Profesional de Psicología, someto a vuestro criterio profesional la evaluación del presente trabajo de investigación titulado “Clima social familiar y habilidades sociales en alumnos de secundaria según género y gestión educativa en Trujillo”, elaborado con la finalidad de obtener el título de licenciado en psicología. Convencido de que se le otorgará el valor justo y mostrando apertura a sus observaciones, les agradezco con anticipación las sugerencias y observaciones que brinden a la investigación.

Trujillo, 11 de Abril de 2019.

Bachiller. Emersson R. Sichez Nieto

## DEDICATORIA

*A Dios por permitir realizar mis estudios, cuidarme y bendecirme en todo momento.*

*A mi familia por brindarme el apoyo pertinente y oportuno.*

*A la Dra. Asunción Chamorro, por su asesoría en esta investigación.*

## **AGRADECIMIENTO**

A mi familia por su gran apoyo y comprensión a lo largo de todos los años de estudios.

A los docentes de la Universidad Privada Antenor Orrego por brindarme sus enseñanzas y sabios conocimientos profesionales.

A los directivos de las instituciones educativas que permitieron el acceso a la población de estudio.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN .....	ii
DEDICATORIA .....	iii
AGRADECIMIENTOS .....	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO .....	v
ÍNDICE DE TABLAS .....	vii
RESUMEN .....	viii
ABSTRACT .....	ix
<b>1. CAPÍTULO I MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. PROBLEMA.....</b>	<b>11</b>
1.1.1. Delimitación del problema.....	11
1.1.2. Formulación del problema .....	13
1.1.3. Justificación del estudio .....	13
1.1.4. Limitaciones.....	14
<b>1.2. OBJETIVOS .....</b>	<b>15</b>
1.2.1. Objetivo general.....	15
1.2.2. Objetivos específicos .....	15
<b>1.3. HIPÓTESIS .....</b>	<b>15</b>
1.3.1. Hipótesis general.....	15
1.3.2. Hipótesis específicas .....	15
<b>1.4. VARIABLES E INDICADORES .....</b>	<b>16</b>
1.4.1. Variable 01.....	16
1.4.2. Variable 02.....	17
<b>1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN .....</b>	<b>17</b>
1.5.1. Tipo de investigación.....	17
1.5.2. Diseño de investigación .....	17
<b>1.6. POBLACIÓN Y MUESTRA.....</b>	<b>18</b>
1.6.1. Población.....	18
1.6.2. Muestra .....	19
1.6.3. Muestreo .....	21
<b>1.7. TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....</b>	<b>22</b>
1.7.1. Técnica.....	22
1.7.2. Instrumentos.....	22
<b>1.8. PROCEDIMIENTO.....</b>	<b>24</b>

<b>1.9. ANALISIS ESTADÍSTICO .....</b>	<b>25</b>
<b>2. CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1. ANTECEDENTES.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>32</b>
2.2.1. CLIMA SOCIAL FAMILIAR.....	32
2.2.2. HABILIDADES SOCIALES.....	42
2.2.3. GÉNERO .....	58
2.2.4. GÉSTIÓN EDUCATIVA .....	63
2.2.5. ADOLESCENCIA.....	68
<b>2.3. MARCO CONCEPTUAL .....</b>	<b>72</b>
<b>3. CAPÍTULO III RESULTADOS .....</b>	<b>73</b>
<b>4. CAPÍTULO IV ANALISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>83</b>
<b>5. CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>93</b>
<b>5.1. Conclusiones .....</b>	<b>94</b>
<b>5.2. Recomendaciones .....</b>	<b>96</b>
<b>6. CAPÍTULO VI REFERENCIAS Y ANEXOS .....</b>	<b>97</b>

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Dimensiones de la Escala de Clima social familiar .....	16
<b>Tabla 2:</b> Dimensiones de la escala de Habilidades Sociales .....	17
<b>Tabla 3:</b> Tamaño poblacional según gestión educativa .....	18
<b>Tabla 4:</b> Tamaño de la muestra según gestión educativa .....	19
<b>Tabla 5:</b> Tamaño de la muestra según colegios .....	20
<b>Tabla 6:</b> Tamaño de la muestra según género .....	20
<b>Tabla 7:</b> Tamaño de la muestra según edad.....	21
<b>Tabla 8:</b> Nivel de clima social familiar según género y tipo de gestión educativa en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo. ....	74
<b>Tabla 9:</b> Nivel de Habilidades sociales según género y tipo de gestión educativa en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo. ....	75
<b>Tabla 10:</b> Correlación del clima social familiar y las habilidades sociales según género y gestión educativa en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo.....	76
<b>Tabla 11:</b> Correlación entre las habilidades sociales y el clima social familiar a través de dimensiones en estudiantes mujeres del nivel secundario de la ciudad de Trujillo.....	77
<b>Tabla 12:</b> Correlación entre las habilidades sociales y el clima social familiar a través de dimensiones en estudiantes en estudiantes varones del nivel secundario de la ciudad de Trujillo. ....	78
<b>Tabla 13:</b> Correlación entre las habilidades sociales y el clima social familiar a través de dimensiones en estudiantes de escuelas públicas de nivel secundario de la ciudad de Trujillo. ....	79
<b>Tabla 14:</b> Correlación entre las habilidades sociales y el clima social familiar a través de dimensiones en estudiantes de escuelas privadas de nivel secundario de la ciudad de Trujillo. ....	80
<b>Tabla 15:</b> Comparación del clima social familiar y de las habilidades sociales según género en alumnos de secundaria de instituciones educativas de Trujillo. ....	81
<b>Tabla 16:</b> Comparación del clima social familiar y de las habilidades sociales según tipo de gestión educativa en alumnos de secundaria de instituciones educativas de Trujillo. ....	82

## **RESUMEN**

Esta investigación correlaciona el clima social familiar y las habilidades sociales en alumnos de secundaria según género y gestión educativa en Trujillo. Se utilizó la Escala de Clima Social Familiar y la Escala de Habilidades Sociales. La muestra fue de 269 estudiantes de 1° a 5° de secundaria de cinco colegios. Se usó Pearson para medir el grado de asociación y U de Mann Whitney para establecer diferencias significativas. Los hallazgos demostraron una fuerte asociación entre el clima social familiar y las habilidades sociales según el género y la gestión educativa. Se halló un nivel medio de clima social familiar. En habilidades sociales, los varones presentaron mejores niveles; según la gestión educativa no se encontró diferencias significativas pues ambas puntuaron bajo.

**PALABRAS CLAVES:** Familia, conducta socialmente habilidosa, adolescentes,  
gestión educativa

## **ABTRACT**

This research correlates the family social climate and social skills in secondary school students according to gender and educational management in Trujillo. The Family Social Climate Scale and the Social Skills Scale were used. The sample was of 269 students from 1st to 5th year of high school from five schools. Pearson was used to measure the degree of association and Mann Whitney U to establish significant differences. The findings demonstrated a strong association between family social climate and social skills according to gender and educational management. An average level of family social climate was found. In social skills, males present better levels; According to the educational management, there are no differences in the differences

**KEYWORDS:** Family, socially skilled behavior, adolescents, Education

management

# **CAPÍTULO I**

## **MARCO METODOLÓGICO**

## 1.1. PROBLEMA

### 1.1.1. Delimitación del problema

Al igual que muchas otras especies, el ser humano desde que nace llega a un mundo social, compuesto por una inmensa red humana, en la cual busca hacerse un espacio. Para lograrlo necesita el apoyo de su familia, la misma que sirve como red primaria de interacción, en donde aprende una serie de destrezas que permiten establecer vínculos emocionales, cooperar, desarrollar un sentido de identificación y asumir roles, con el objetivo de algún día, desarrollar relaciones más complejas e íntimas de amistad y amor, y así dar origen a su propia familia. Estas destrezas son conocidas como habilidades sociales, un conjunto de conductas llevadas a cabo dentro de un proceso de interacción en donde se pone de manifiesto actitudes, pensamientos y sentimientos de un modo socialmente aceptados (Caballo, 2007).

Sin embargo, estas habilidades, sencillas en definición, pero complejas en su ejecución, se muestran poco desarrolladas en gran cantidad de la población mundial. Y es que el no socializar adecuadamente ha incrementado el número de personas solitarias. En Reino Unido, se ha fundado el primer ministerio de la soledad, una política que busca hacer frente a este mal que aqueja a más de nueve millones de personas de ese país (BBC, 2018). En Estados Unidos, un artículo publicado por la revista Harvard Business Review, señala que cerca del 40% de su población adulta dice sentirse sola. La situación no varía mucho en Japón, en donde se ha acuñado la palabra *kozoku* que significa “grupo solitario” para referirse a las personas en tales condiciones (ARCADIA, 2018).

En Perú esta problemática aparece vinculada a muchos problemas de salud mental en los adolescentes. Recientes investigaciones del Grupo Farmacéutico Sanofi-Perú revelan que en nuestro país uno de cada ocho adolescentes presentan problemas de salud mental (Cluster Salud, 2017). Nada más en Lima, en los distritos de Los Olivos y San Martín de Porres, el 47% de adolescentes estudiantes de escuelas públicas, tienen problemas de retraimiento, el 28% presentan problemas para acatar normas y el 26% somatiza emociones negativas (Andina, 2016). Más al norte, en el departamento de La Libertad, los estudiantes de algunas escuelas públicas del distrito de Trujillo, tienen problemas para relacionarse con el sexo opuesto, decir no, cortar

interacciones, hacer peticiones y hacer valer sus derechos como consumidor (Reyes, 2017).

La importancia de estas habilidades es tal, que un déficit de estas, no solo origina problemas de salud mental como se pensaba, sino también problemas físicos. Así lo demuestra un reciente estudio llevado a cabo por la Universidad de Arizona en donde se evaluaron a 775 personas, con edades entre 18 y 91 años con déficit de habilidades sociales, los cuales presentaron mayores niveles de estrés, soledad y una deplorable salud mental y física (Angúlo, 2017). En opinión del Dr. Chris Segrin, jefe del Departamento de Comunicación de dicha universidad, los efectos de la soledad sobre la salud son comparables con los daños provocados por el tabaquismo o la obesidad. En nuestro país, según estudios del Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado-Hideyo Noguchi, el 8,6% de los adolescentes residentes en Lima, han presentado al menos un episodio depresivo en algún momento de su vida (Cluster Salud, 2017).

Para los expertos, la raíz del problema radica en el proceso de adquisición de estas habilidades, las cuales se ven afectadas por la influencia de los medios de comunicación, la proliferación de plataformas virtuales que reemplazan las interacciones cara a cara, pero principalmente debido a una interacción familiar poco eficiente. Así lo demuestra un estudio llevado a cabo por la Universidad San Martín de Porres de la ciudad de Lima, la misma que asegura que tales síntomas obedecen, entre otras razones, a que los padres, en su mayoría pasan muchas horas fuera del hogar a causa del trabajo y además emplean pautas de crianza poco apropiadas (Andina, 2016).

Y es que el reciente crecimiento de una cultura individualista ha hecho propicio el surgimiento de padres interesados más en sus propios asuntos que en sus hijos (Kail y Cavanaugh, 2006). Contrario a lo que se podría pensar, dado los avances tecnológicos, mejores condiciones socioeconómicas y la disminución del número de hijos por familia, ésta parece haberse vuelto un tanto disfuncional. No es de extrañar entonces que el clima familiar y por ende social se vea también afectado (Álvarez, 2012). Gran parte de esta crisis familiar se debe a la reducción de la estabilidad (Díaz, 2003), es cada vez más frecuente una marcada inestabilidad familiar que desencadena en ruptura y posterior disolución del matrimonio a través de la separación y el divorcio, el cual es reflejo de una marcada incapacidad de comunicación (Álvarez, 2012). Informes del Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (INEI) señalan

que, en el año 2015, a nivel nacional se inscribieron 86 mil 191 matrimonios y 13 mil 757 divorcios. De este último La Libertad ocupa el tercer lugar con 687 divorcios, superado solo por la provincia constitucional del Callao (1170) y Lima (9 649). Sin embargo, no es necesario un divorcio para poder afirmar la existencia de un mal ambiente familiar. La comunicación, los conflictos, la desunión, y la poca organización familiar son también síntomas de un inadecuado ambiente familiar y son muchas las investigaciones que apuntan este como el principal causante de las deficiencias en la interacción social, más aun tratándose de adolescentes, un período en donde la aceptación social es de suma importancia. De esta forma la familia se convierte en un factor crucial para el éxito o fracaso en cualquier tipo de interacción, puesto que las condiciones intrínsecas de la familia hacen propicio la aparición y/o desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes (Zavala, 2017).

Parte de este fenómeno social, como se mencionó con anterioridad, se ha podido apreciar en ciertos colegios de secundaria del distrito de Trujillo, en donde los estudiantes revelan un gran déficit de habilidades sociales que se traduce en la dificultad o miedo a hablar en público, pedir explicación a los docentes, poca participación en actividades escolares, problemas para interactuar con los compañeros, expresar opiniones, etc. Ante esta situación resulta pertinente la ejecución de la presente investigación con la finalidad de conocer el grado de relación entre las habilidades sociales y el clima socio-familiar teniendo en consideración el género de los estudiantes y la gestión educativa a la cual pertenecen.

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

¿Cómo se relaciona el clima social familiar y las habilidades sociales en alumnos de secundaria según género y gestión educativa en Trujillo?

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

La presente investigación fue motivada por la presencia de múltiples reportes de docentes de varias escuelas públicas y la propia observación en dichas instituciones, donde se comprobó que muchos de los alumnos presentan problemas para relacionarse con sus compañeros y profesores ya que les resulta difícil hacer un cumplido, defender sus opiniones, pedir ayuda, pedir permiso, etc. Y es que, dado el alto índice de

problemáticas relacionados con las habilidades sociales, es que resulta pertinente abordar dicho tema.

Por ello la siguiente investigación cuenta probablemente con un valor teórico, puesto que las conclusiones obtenidas permitirán apoyar aún más ciertos modelos teóricos, así como resolver algunas interrogantes asociadas a dicha temática y brindar una relativa porción de información sobre el tema a un determinado sector de la población al menos a nivel local. Además, permitirá observar el comportamiento de las variables de estudio con la finalidad de analizar sus variaciones a lo largo del tiempo y hacer predicciones a futuro. Posee además implicancias prácticas, ya que, a partir de los resultados obtenidos, se podrán diseñar y ejecutar programas de prevención e intervención acorde a las características de la población. Por último, metodológicamente la investigación ayudará a realizar mejoras en la forma de investigar, puesto que sugiere formas más adecuadas de estudiar el comportamiento de las variables involucradas. Esta investigación, a diferencia de las habituales, no es un simple estudio correlacional trabajado en una población, muchas veces proveniente de una sola institución educativa, sino que también es un estudio comparativo, al tomar en cuenta variables como el género de los participantes y el tipo de gestión educativa (pública y privada) al cual pertenecen, pocas veces tomada en cuenta en las investigaciones de pregrado.

#### **1.1.4. Limitaciones**

- Los resultados alcanzados en el estudio no serán generalizables a otras poblaciones.
- La investigación se limitará a obtener resultados en base a la teoría de R.H. Moos & E.J. Trickett y Gismero, E. para las variables Clima Social Familiar y Habilidades Sociales, respectivamente.

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1. Objetivo general**

Determinar la relación entre el clima social familiar y las habilidades sociales en alumnos de secundaria según género y gestión educativa en Trujillo.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar los niveles del clima social familiar en alumnos de secundaria según género y gestión educativa en Trujillo.
- Identificar los niveles de Habilidades Sociales en alumnos de secundaria según género y gestión educativa en Trujillo.
- Establecer la relación que existe entre el Clima Social familiar a través de sus dimensiones (relaciones, desarrollo y estabilidad) y las habilidades sociales a través de sus dimensiones (autoexpresión de situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto) en alumnos de secundaria según género y gestión educativa en Trujillo.

## **1.3. HIPÓTESIS**

### **1.3.1. Hipótesis general**

H<sub>1</sub>: Existe relación significativa entre el clima social familiar y las habilidades sociales en alumnos de secundaria según género y gestión educativa en Trujillo.

### **1.3.2. Hipótesis específicas**

- H<sub>1</sub>: Existe relación significativa entre el Clima Social familiar a través de sus dimensiones (relaciones, desarrollo y estabilidad) y las habilidades sociales a través de sus dimensiones (autoexpresión de situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, iniciar interacciones positivas con el

sexo opuesto) en alumnos de secundaria según género y gestión educativa en Trujillo.

## 1.4. VARIABLES E INDICADORES

### 1.4.1. Variable 01

Clima Social Familiar, fue medido a través de la Escala de Clima Social Familiar de R.H. Moos & E.J. Trickett 1982 y adaptada por Zapata (2013).

*Tabla 1: Dimensiones de la Escala de Clima social familiar*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>SUBESCALAS</b>
Relaciones	Cohesión
	Expresividad
	Conflicto
Desarrollo	Autonomía
	Actuación
	Intelectual-cultural
	Social-reactivo
	Moralidad-religiosidad
Estabilidad	Organización
	Control

*Fuente: Manual del (FES) de R.H. Moos & E.J. Trickett 1982*

## 1.4.2. Variable 02

Habilidades Sociales, será medida a través de la escala de Habilidades Sociales (EHS) Gismero, E y adaptada por Méndez (2016)

*Tabla 2: Dimensiones de la escala de Habilidades Sociales*

DIMENSIONES
Autoexpresión de situaciones sociales
Defensa de los propios derechos como consumidor
Expresión de enfado o disconformidad
Decir no y cortar interacciones
Hacer peticiones
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto

*Fuente: Manual de EHS de Gismero 3° edición.*

## 1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN

### 1.5.1. Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo no experimental ya que no pretende manipular deliberadamente las variables de estudio, sino más bien observar y describir las relaciones entre dos o más constructos (Hernandez, Fernández y Baptista, 2006, pp. 105).

### 1.5.2. Diseño de investigación

El presente estudio adopta un diseño descriptivo correlacional puesto que pretende asociar dos o más variables y conocer el grado de relación entre ellas en un contexto determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, pp. 213).

A continuación, el esquema del diseño:

$$W \ominus X \ominus Y \ominus Z$$

Donde:

**W** (Clima social familiar)

**X** (Habilidades sociales)

**Y** (Género)

**Z** (Gestión educativa)

## 1.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

### 1.6.1. Población

La población estuvo constituida por 4 481 estudiantes de nivel secundaria entre varones y mujeres procedentes de cinco colegios entre públicos y privados del distrito de Trujillo que cumplieron con los criterios de inclusión y de exclusión, cuya distribución según gestión educativa se presenta en la siguiente tabla.

*Tabla 3: Tamaño poblacional según gestión educativa.*

<b>Gestión</b>			
<b>Educativa</b>	<b>Colegio</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
Pública	Femenino	1139	25,42
	Masculino	2194	48,96
	Mixto	430	9,60
Privada	Femenino	625	13,95
	Mixto	93	2,08
TOTAL		4481	100%

*Fuente. Datos alcanzados en el estudio.*

Se aprecia en la tabla n° 3, que el mayor porcentaje de participantes proviene de escuelas públicas diferenciadas o segregadas, es decir instituciones exclusivas de varones y mujeres, con el 48% y 25% respectivamente. El tercer lugar lo ocupa otra institución diferenciada como es la I.E. particular de mujeres con el 13,95%. Los últimos puestos son ocupados por dos colegios mixtos con el 9,60%; y el 2,08%.

## 1.6.2. Muestra

Para determinar el tamaño de muestra se usó la fórmula siguiente:

$$n = \frac{N * Z^2 * PQ}{(N - 1) * E^2 * Z^2 * PQ}$$

P : Proporción de elementos con la característica de interés.

Q : Proporción de elementos sin la característica de interés (Q=1-P).

Z : Valor de la distribución normal estándar para un nivel de confianza especificado

E : Error de muestreo

N : Tamaño de población

n : Tamaño de muestra

Asumiendo una confianza del 95%, (Z=1.96), un error de muestreo de 5,79% (E=0.0579), y una varianza máxima (PQ=0.25, con P=0.5 y Q=0.5) para asegurar una muestra lo suficientemente grande respecto al tamaño de la población (N=4481), reemplazamos los datos:

$$n = \frac{4481 * 1.96^2 * 0.25}{(4481 - 1) * 0.0579^2 + 1.96^2 * 0.25}$$

$$n = 269$$

Por tanto, la muestra estuvo conformada por 269 estudiantes, cuya distribución según gestión educativa se muestra en la tabla n° 4.

*Tabla 4: Tamaño de la muestra según gestión educativa*

Gestión educativa	Frecuencia	%
Pública	164	61
Privada	105	39
Total	269	100%

*Fuente. Datos alcanzados en el estudio*

La tabla n° 4 revela el porcentaje de estudiantes provenientes de escuelas públicas (61%) y privadas (39%).

*Tabla 5: Tamaño de la muestra según colegios*

<b>Colegio</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
<b>Privada</b>		
Mixto	55	20.4
Femenino	50	18.9
<b>Pública</b>		
Mixto	44	16.4
Masculino	91	33.8
Femenino	29	10.8
<b>TOTAL</b>	<b>269</b>	<b>100%</b>

*Fuente. Datos alcanzados en el estudio*

En la tabla n° 5 se aprecia que el 33.8 % de los participantes provienen de un colegio público masculino, el 20.4% de un colegio privado mixto, el 18,9% de un colegio privado femenino, el 16.4% de un colegio público mixto y el 10.8% de un colegio público femenino

*Tabla 6: Tamaño de la muestra según género*

<b>Sexo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Masculino	144	54
Femenino	125	46
<b>Total</b>	<b>269</b>	<b>100%</b>

*Fuente. Datos alcanzados en el estudio.*

Se aprecia en la tabla n° 6 un total de 269 sujetos de los cuales un 54% son varones, mientras que el 46% son mujeres.

Tabla 7: Tamaño de la muestra según edad

Edad	Frecuencia	%
12-13	106	39.4
14-15	111	41.3
16-17	52	19.3
Total	269	100%

Fuente. Datos alcanzados en el estudio

La tabla n° 7 permite apreciar que el 41.3% de los participantes tienen una edad de 14 a 15 años; el 39.4% entre 12 a 13 años; y por último el 19.3% con edades entre 16 a 17 años.

### 1.6.3. Muestreo

Se empleó la técnica de muestreo estratificado, el cual es un muestreo de tipo probabilístico, donde cada uno de los estudiantes que formaron parte de la población, en cada uno de los estratos, presentaron la misma probabilidad de formar parte de la muestra y se aplicó dada la homogeneidad de los elementos que conforman los estratos de la población en estudio, para los objetivos de la investigación, usando como criterio de estratificación el sexo y el tipo de gestión educativa (Schaefer y Mendenhall, 2007, p.152).

#### Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados de 1° a 5° año de secundaria de las cinco instituciones educativas que participan en el estudio.
- Estudiantes con edades de 12 a 17 años.
- Estudiantes que estuvieron presentes durante los días que se aplicaron los cuestionarios.

#### Criterios de exclusión

- Estudiantes que no entregaron los cuestionarios completamente resueltos.
- Estudiantes de inclusión educativa.
- Estudiantes de intercambio.
- Estudiantes de otra nacionalidad.

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

### **1.7.1. Técnica**

Se utilizó la técnica psicométrica.

### **1.7.2. Instrumentos**

#### **Escala de Clima Social Familiar (F.E.S)**

Esta escala, creada por Moos & Trickett en 1974 y adaptada por Zapata (2013), mide las características socioambientales y las relaciones personales en familia. La administración de la prueba puede ser individual o colectiva con una duración de 20 minutos y ofrece baremos para la forma individual o en grupo familiar. Esta escala posee 03 dimensiones y 10 sub escalas:

**Relaciones:** Dimensión que mide el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Comprende las siguientes 03 sub escalas: Cohesión (Co) el cual mide el grado en el que los miembros del grupo familiar están compenetrados y se apoyan entre sí; Expresividad (Ex) mide el grado en el que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y expresar directamente sus sentimientos; Conflicto (Ct) encargada de medir el grado en el que se expresan libre y abiertamente la cólera, la agresividad y conflicto entre los miembros de la familia.

**Desarrollo:** Dimensión que evalúa la importancia que tiene dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados o no, por la vida en común. Comprende las siguientes 05 sub escalas: Autonomía (Au) grado en el que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones; Actuación (Ac) grado en que las actividades escolares o laborales se enmarcan en una estructura orientada a la acción o competición; Intelectual – Cultural (IC) grado de interés en las actividades de tipo político, intelectuales, culturales y sociales; Social – Recreativo (SR) grado de participación en diversas actividades de esparcimiento; Moralidad-Religiosidad (Mr) importancia que se le da a las prácticas y valores de tipo ético y religiosos.

**Estabilidad:** Dimensión que mide la estructura y organización de la familia y el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros.

Comprende 02 sub escalas: Organización (Or) importancia que se le da en el hogar a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia; Control (Cn) grado en el que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.

Para la estandarización se usó el método de consistencia interna. La muestra usada para el proceso de confiabilidad fue de 200 adolescentes conformada por estudiantes de los colegios Alberto Alva Ascurra y Víctor Raúl Haya de la Torre del distrito de Víctor Larco. La edad de los participantes fue de 11 a 17 años.

Así mismo la escala adaptada, muestra altos índices de validez de constructo en las tres dimensiones: Relaciones (0,59); Desarrollo (0,86); y Estabilidad (0,63). También muestra altos índices de confiabilidad obtenido mediante Kuder-Richardson (KR-20): Relaciones (0,40); Desarrollo (0,62); y Estabilidad (0,42). Por último, ofrece baremos de dimensiones y subescalas en puntuaciones percentiles y eneatis.

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

Esta escala creada por Gismero, E. y adaptada por Méndez (2016), mide las habilidades sociales en adolescentes y adultos. Consta de 06 indicadores: autoexpresión de situaciones sociales; defensa de los propios derechos como consumidor; expresión de enfado o disconformidad; decir no y cortar interacciones; hacer peticiones; iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Su administración puede ser individual o colectiva, con una duración de 10 a 16 minutos. Está compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo. Consta de 4 alternativas de respuesta, desde No me identifico en absoluto y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos. A mayor puntaje global el sujeto expresa más habilidades sociales y capacidades de aserción en distintos contextos. Ofrece baremos en puntaje percentil para adolescentes y adultos según sexo. Esta escala posee 06 dimensiones: Autoexpresión de situaciones sociales: Mide la capacidad de expresarse de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales. Defensa de los propios derechos como consumidor: Mide la capacidad de expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo (no dejar colarse a alguien en una faja o en una tienda, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, pedir descuentos, devolver un objeto defectuoso, etc. Expresión de enfado o disconformidad: Mide la capacidad de poder

expresar enfado o sentimientos negativos justificados y/o desacuerdos con otras personas. Decir no y cortar interacciones: Mide la capacidad para cortar interacciones que no se quiere mantener, ya sea con un vendedor o con amigos, así como también negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo. Hacer peticiones: Mide la capacidad de hacer peticiones a otras personas, de algo que deseamos ya sea a un amigo o en situaciones de consumo. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto: Mide la capacidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y de poder hacer espontáneamente un cumplido o un halago al hablar con alguien.

Los ítems son de tipo Likert y ofrecen 4 alternativas de respuesta donde A significa “no me identifico en absoluto”; “la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría”; B significa “no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra”; C significa “me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así”; y D significa “muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos”. Las respuestas anotadas por el sujeto, se corrigen utilizando la plantilla de corrección, basta colocar encima de la hoja de respuesta del sujeto y otorgar el puntaje asignado según la respuesta que haya dado el sujeto. Las respuestas a los elementos que pertenecen a una misma subescala están en una misma columna y por tanto solo es necesario sumar los puntos conseguidos en cada escala y anotar esa puntuación directa (PD) en las seis subescalas y su resultado se anotaran también en la casilla que está debajo de las anteriores. Con el puntaje total, estas puntuaciones se transforman con los baremos correspondientes. Los baremos se obtuvieron de una muestra de 321 Adolescentes de ambos sexos de escuelas públicas de nivel secundario del distrito de Florencia de Mora. La escala presenta un índice de confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0,843 obtenida mediante el método de consistencia interna. La Validez de Constructo se obtuvo mediante los métodos Ítem-Test que varía de 0,212 a 0,461; Ítem Factor, de 0,200 a 0,448; y Factor-Test de 0,208 a 0,792, con apreciaciones de Aceptable a Muy bueno.

## **1.8. PROCEDIMIENTO**

Para la siguiente investigación se envió, a los directivos de las diferentes instituciones educativas del distrito de Trujillo previamente seleccionadas, las cartas de presentación en la que se informó los objetivos de investigación y se solicitó la respectiva autorización para la ejecución del estudio. Por sugerencia de los propios

directivos de cada institución educativa no se hizo la entrega del consentimiento informado a padres de familia. Luego se procedió a la aplicación de cada uno de los cuestionarios.

## **1.9. ANALISIS ESTADÍSTICO**

Para el análisis de los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario de clima social familiar y la escala de habilidades sociales, se realizó una exhaustiva revisión de cada uno de los cuestionarios con el fin de descartar aquellos que estén incompletos o presenten errores en su resolución. Luego se asignó un código de identificación a cada cuestionario y se procedió a crear una hoja de cálculo de Excel, en donde fueron ingresados para su posterior análisis estadístico. Para ello se hizo uso de las siguientes funciones estadísticas:

- Prueba estadística de Kolmogórov-Smirnov, para verificar la normalidad de los datos y decidir la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas para el posterior análisis correlacional.
- Pearson, para medir el grado de asociación entre las variables de estudio.
- U de Mann Whitney para medir diferencias significativas en muestras independientes.

**CAPÍTULO II**  
**MARCO REFERENCIAL**  
**TEÓRICO**

## **2.1. ANTECEDENTES**

### **A nivel internacional**

Arguelles, et al. (2014) investigaron la influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente en la ciudad de México. La muestra estuvo formada por 146 adolescentes con edades de 15 a 19 años. Se utilizó el cuestionario “Como es tu familia / su familia” y la escala de adaptación social (SASS). Las conclusiones de estudio revelan que, en cuanto al clima familiar, tanto hombres como mujeres presentan promedios altos en lo referente a la dimensión “cohesión” y confirma el accionar clave de la familia en el proceso de ajuste y adaptación de los adolescentes.

Cabrera (2013) investigó el desarrollo de las habilidades sociales en adolescentes varones. La muestra estuvo constituida por 10estudiantes con edades de 15 a 18 años de un centro municipal de formación artesanal de Guayaquil. Se utilizó la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein y el Test de Asertividad de Rathus. Los hallazgos demuestran un bajo nivel de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, la agresividad y el adecuado manejo del estrés.

Hernández (2015) investigó la relación entre el clima social familiar y el rendimiento académico de los alumnos de los estudiantes del noveno grado del Colegio Adventista Libertad de la ciudad de Bucaramanga de Colombia. La muestra fue de 79 estudiantes de ambos sexos con edades de 13 a 17 años. Para medir el clima social familiar se utilizó la Escala de Clima Social Familiar (FES), de R. H. Moos. y E. J. Trickett (1989) y para medir el rendimiento académico la Prueba Saber que se aplica en Colombia como exigencia del Ministerio de Educación. Los hallazgos demostraron que existe un 53,17% de estudiantes con bajo clima social familiar.

### **A nivel nacional**

Zavala R. (2017) investigó el clima social familiar y las habilidades sociales en una muestra de 310 adolescentes del 5° de secundaria del asentamiento humano José Carlos Mariátegui del distrito de San Juan de Lurigancho en Lima. Los instrumentos utilizados fueron la Escala del clima social en la familia (FES), de R. H. Moos y E. J.

Trickett y la lista de chequeo conductual de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein. Los resultados mostraron una relación significativa entre las variables de estudio lo cual sugiere que las condiciones intrínsecas de la familia hacen propicio la aparición y/o desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes.

Díaz, E y Jáuregui, C. (2014) en su estudio descriptivo correlacional, investigaron el clima social familiar y las habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Bagua Grande. La muestra de estudio estuvo constituida por 95 estudiantes con edades de 15 a 17 años. Se utilizó la Escala del clima social en la familia (FES), de R. H. Moos y E. J. Trickett y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero. Los hallazgos demostraron que, aunque a nivel general, no existe relación significativa entre las dimensiones del clima social familiar y las habilidades sociales; a nivel de dimensiones se encontró una relación significativa entre la dimensión Relación (FES) y el factor Expresión de enfado o disconformidad (EHS).

Aquize, E y Nuñez, J. (2015) investigaron el clima social familiar y la adaptación de conducta en estudiantes de secundaria. La muestra estuvo conformada por 307 estudiantes, con edades de 14 a 16 años, pertenecientes al quinto grado de secundaria de la Gran Unidad Escolar Las Mercedes de la ciudad de Juliaca. Los instrumentos utilizados fueron la Escala del clima social familiar (FES), de R. H. Moos y E. J. Trickett y el Inventario de Adaptación de Conducta (IAC). Los resultados demostraron que el 49,1% de los estudiantes puntúan en un nivel promedio para la Escala del clima social familiar y el 14,5% perciben su clima familiar como malo y solo el 6% de los estudiantes lo percibe como excelente.

Matalinares et al. (2010) investigaron la relación entre las dimensiones del Clima Familiar y la agresividad en una muestra de 237 alumnos de cuarto y quinto de secundaria de ambos sexos, con edades entre 14 - 18 años de edad, procedentes de diversos colegios nacionales de Lima. Se utilizó el Inventario de hostilidad de Buss-Durkee, de A. H. Buss (1957) y adaptado a nuestro país por Carlos Reyes R. en 1987, y la Escala del clima social en la familia (FES), de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptada por Cesar Ruiz Alva y Eva Guerra Turín (1993). Los resultados mostraron que, el 85.2% de alumnos, respecto a la dimensión desarrollo del clima social familiar, alcanzan un nivel bajo, demostrando así ausencia de condiciones favorables para el

desarrollo de la autonomía, la seguridad en sí mismos, el desarrollo intelectual y participación de actividades lúdicas, al interior de sus familias.

Guerrero, Y. (2014) investigó el clima social familiar, inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos del quinto año de secundaria de las instituciones públicas de Ventanilla. La muestra estuvo conformada por 604 estudiantes de ambos sexos, con edades de 15 a 17 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala del clima social en la familia (FES), de R. H. Moos y E. J. Trickett, el Inventario de inteligencia emocional de Baron ICE, y para medir el rendimiento académico se usó el registro de notas. Los resultados encontrados muestran que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al clima social familiar a través de sus dimensiones: Relaciones, Desarrollo y Estabilidad, lo cual demuestra que ambos sexos perciben las interacciones familiares de similar forma.

### **A nivel local**

Reyes (2017) realizó un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en 132 varones y 151 mujeres, todos ellos estudiantes de secundaria de un colegio nacional de Huamachuco con edades entre los 12 y 17 años. Se usó la Escala de habilidades sociales (EHS) de Gismero, E. y adaptada por Ruiz, C y Quiroz, M en 2012. El estudio concluyó que existen diferencias a nivel general, en las habilidades sociales de los varones y las mujeres. Prueba de ello es la diferencia significativa en las dimensiones: iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto y expresión de enfado o disconformidad. En términos de porcentajes, a nivel general, las habilidades sociales tanto en hombres como mujeres, alcanzan niveles bajos, con porcentajes que oscilan entre 37,7% y 50%. Los hombres alcanzaron porcentajes entre 42,4% y 50% en dimensiones como: defensa de los propios derechos como consumidor; decir no y cortar interacciones; hacer peticiones; e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Las mujeres alcanzaron porcentajes que oscilan entre 37% y 41% en dimensiones como: autoexpresión de situaciones sociales; defensa de los propios derechos como consumidor; hacer peticiones; e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Gamarra (2017) en su estudio sobre el Clima social familiar y la motivación escolar, trabajó con una muestra de 257 alumnos de nivel secundaria, procedentes de una I.E. nacional de la ciudad de Trujillo y cuyas edades oscilaban entre 12 y 18 años. Se hizo uso de dos instrumentos: la Escala del clima social en la familia (FES), de R. H. Moos. y E. J. Trickett, adaptada por Cesar Ruiz Alva y Eva Guerra Turín (1993) y el Test de Motivación Escolar (MEES) de los autores: Maldonado, M; De la Cruz, R; Acuña, F; Goicochea, A; Rojas, F; y Salirrosas, R. Los hallazgos demostraron que en dicha población de alumnos predomina un bajo nivel de clima social familiar a nivel general, mientras que a nivel de dimensiones se alcanzaron niveles por debajo de la mitad, con porcentajes que oscilan entre 43,2% y 45,5%, quedando así demostrado que la mayoría de los estudiantes perciben negativamente sus interacciones sociales como resultado de una dinámica familiar negativa.

Morán (2018) realizó un estudio descriptivo comparativo de las habilidades sociales en estudiantes de colegios nacionales y privados con una muestra de estudiantes de 170 y 133 respectivamente. La edad de los participantes fue de 12 a 17 años. Se usó la Escala de Habilidades Sociales (E.H.S.) de Gismero (1997). Los resultados mostraron diferencias significativas en las Habilidades Sociales de ambas poblaciones de estudio.

Jara (2017) investigó el clima social familiar y resiliencia en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo. La muestra estuvo constituida por 176 estudiantes varones y mujeres, con edades entre 15 y 17 años del 4° a 5° grado de secundaria. Se utilizó la Escala de Clima Social Familiar (FES) de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptada por Cesar Ruiz Alva y Eva Guerra Turín (1993) y la Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA) de Prado, R y Del Águila, M. El estudio determinó la existencia de un clima social familiar en un nivel medio tanto a nivel general como en sus dimensiones.

Sánchez (2016) investigó el clima social familiar y las habilidades sociales en una muestra de 128 estudiantes de una I.E pública de secundaria de la ciudad de Trujillo. Se utilizó la Escala de Clima Social Familiar (FES) y el Cuestionario de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero. Los resultados revelan una estrecha relación entre las dimensiones de Clima Social Familiar y Habilidades Sociales, lo cual indica que un

inadecuado clima familiar influye negativamente en las habilidades sociales de los adolescentes.

Solano (2012) investigó el Clima social familiar en relación con la convivencia y disciplina en el aula en alumnos de educación secundaria del distrito de El Porvenir. La muestra estuvo conformada por alumnos de 3° a 5° año de secundaria con edades de 14 - 17 años. Se administró la Escala del clima social en la familia (FES), de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptada por Cesar Ruiz Alva y Eva Guerra Turín (1993) y el Cuestionario de Convivencia y disciplina del aula de Edmundo Arévalo. Las conclusiones a la que arribó el estudio demuestran que los alumnos del tercer, cuarto y quinto año alcanzan un nivel medio en las dimensiones de: relación, desarrollo y estabilidad del clima social familiar. De otro lado en la dimensión relación del clima social familiar, el 37,9% de hombres y el 26% de mujeres perciben su dinámica familiar en términos favorables la gran mayoría de veces. Por último, en la dimensión denominada estabilidad del clima social familiar, tanto hombres como mujeres alcanzan un nivel medio con un 33,3% y 25,3% respectivamente.

Tafur (2016) realizó un estudio correlacional entre el Clima Social Familiar y Asertividad en alumnos de cuarto y quinto de secundaria de un colegio nacional del distrito La Esperanza. La muestra la formaron 140 alumnos, varones y mujeres. Se utilizó la Escala de Clima Social Familiar (FES) de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptada por Cesar Ruiz Alva y Eva Guerra Turín (1993) y la Escala de Asertividad (ADCA-1) de García y Magaz (1995). Los hallazgos demostraron que existe predominio de un nivel alto en los indicadores de Cohesión y Organización del clima Social Familiar.

## 2.2. MARCO TEÓRICO

### 2.2.1. CLIMA SOCIAL FAMILIAR

#### **Definición de familia**

La familia como grupo social, es una de las instituciones más antiguas de la humanidad y ha suscitado siempre un gran interés en la comunidad científica. Es un término que ha aparecido en diferentes investigaciones, la mayoría procedentes de la sociología, cuyas primeras aproximaciones la definían según su función, estructura y dinámica. Es quizá esta la razón por la cual no existe una definición única. A continuación, revisaremos algunas importantes definiciones que se han hecho a través de las décadas.

Baron y Byrne (2005) señalan que la familia es el primer entorno en el cual cada individuo aprende a relacionarse con otras personas, las cuales determinarán el establecimiento de relaciones en la vida adulta. Esta primera definición nos aproxima a nociones básicas que tenemos sobre las primeras etapas del desarrollo humano en donde el recién nacido, al igual que todos los mamíferos, no puede cuidar de sí mismo, siendo necesario que otro individuo de su especie le brinde los cuidados pertinentes para sobrevivir. En ese sentido Light, Keller y Calhoun (1991) señalan a la familia como el primer ambiente cuyas reglas y valores adopta el niño como propios, y en la cual se sustenta para evaluar su comportamiento. Esto remarca la importancia de la familia como un agente socializador la cual a través de sus distintos miembros empapa al ser humano sobre aspectos de su propia cultura.

Para otros autores como Estévez, Jiménez, y Musito (2007) la familia es una unidad económica y social, formada al menos por uno o más padres y sus hijos en la cual cada uno de los miembros tiene derechos y obligaciones los unos con los otros. Esta definición nos lleva a pensar en la familia como un ente social que ha estado siempre condicionada por factores sociales y económicos tales como el ingreso económico, el nivel de educación y el empleo, los cuales en cierto modo se convierten en una medida que permiten comparar el estatus socioeconómico de las familias.

En ese sentido Kendall (2011) afirma que la familia debe ser entendida como institución social, una estructura que alberga creencias y reglas muy bien organizadas. De esta manera podemos entender que la familia es una de tantas instituciones sociales básicas como la religión, educación, gobierno, milicia y economía, que comparte vínculos ideológicos y comportamentales que organiza la vida de los sujetos que la

conforman, mediante jerarquías bien definidas, como marido-esposa, padre-hijo y hermana-hermano. Aunque por lo general los miembros de una familia suelen vivir bajo el mismo techo, la residencia común puede no ser una característica de todas las familias, más aún en tiempos actuales donde los hijos adolescentes o jóvenes adultos deben mudarse de ciudad para asistir al colegio o la universidad (Ember C, Ember M y Peregrine, 2004). Este fenómeno se puede apreciar con mayor frecuencia en sociedades industrializadas en donde los modelos económicos del estado fomentan la individualidad por encima del bien común, a diferencia de los países preindustrializados en donde las condiciones socioeconómicas obligan a los parientes a permanecer dentro de la familia incluso cuando ya son adultos.

Sin embargo, algo que es indiscutible es que todo ser humano nace de la unión de otros dos seres humanos puesto que la necesidad de socializar es inherente a su naturaleza y en ella está contenida la necesidad de reproducción, razón por la cual, en distintas partes del mundo, las personas tienden a formar vínculos familiares. De allí la razón por la cual Shaefer (2012) define a la familia como un ente universal, presente en todas las culturas, pero diferente en cada una de ellas y que se compone por un grupo de personas vinculadas por lazos sanguíneos, de adopción, o de un acuerdo matrimonial, cuya principal función es la reproducción y la de velar por la integridad de sus miembros. De esta definición se puede inferir que existe dos tipos de lazos principales que definen una familia: vínculos de afinidad, como el matrimonio y la adopción; y vínculos de consanguinidad, como es la filiación entre padres e hijos o hermanos. No obstante la convivencia o unión de hecho en una pareja podría ser considerada como un vínculo de afinidad, dado que en algunos países de Latinoamérica el estado reconoce ciertos derechos legales como el poder acceder a la pensión por fallecimiento de uno de los convivientes, entre otros.

Por último, según el sociólogo alemán Niklas Luhmann la familia, no es un conjunto de personas, sino más bien un sistema de elementos organizados que funcionan como una estructura comunicativa, en donde cada persona es un punto activo en el proceso de comunicación (Cadenas, 2015). Esta definición nos recuerda a la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy, autor que define a la familia como un sistema autónomo y abierto constituido por un número variable de miembros o elementos en interacción dinámica.

Como se ha podido apreciar existe al menos dos grandes grupos que definen a la familia. Uno de ellos la define a partir de su composición, en un intento de estudiar

cada elemento que conforma la familia. El segundo, desde un enfoque más práctico intenta darle una utilidad a la familia y la define según las funciones que cumple. No obstante, partiendo de estas definiciones podemos afirmar entonces que la familia es un medio organizado, en el cual se aprende una serie de conductas y valores culturales que permiten al sujeto su integración social dentro de un grupo.

Ahora bien, centrándonos en la estructura de la familia existen diferentes formas de clasificación, sin embargo, la más usual en la literatura es la ontogenética. Según Ember et al. (2004) existen diferentes tipos de familias: la “familia matrifocal”, cuando está formada solo por uno de los progenitores, en este caso la madre; “familia nuclear”, cuando existen ambos cónyuges; “familia polígama”, cuando el varón tiene dos o más esposas al mismo tiempo y por último la “familia extensa” la cual es una de las variantes predominantes, generalmente constituida por la pareja casada y uno o más de los hijos casados. Este tipo de familia también puede estar conformada por dos hermanos y sus respectivas familias, etc., y puede llegar a ser muy grande abarcando hasta tres o cuatro generaciones. Algunos de estos tipos de familia dadas por este autor no corresponden a nuestra realidad social. Sin embargo, en algunas regiones de oriente medio y algunas pocas de Europa y Norteamérica, existen las familias polígamas. Algo que si puede afirmarse es que últimamente algunos autores han reconocido otros tipos de familia como la familia sin hijos por elección y la familia de acogida, en la cual el estado por razones de urgencia entrega la custodia temporal o permanente de menores de edad a determinadas familias.

De otro lado examinando la familia desde su funcionamiento, podemos apreciar de cerca las diversas actividades que como agente social viene cumpliendo dentro y fuera del núcleo familiar desde hace miles de años atrás pues el origen de la familia es tan antiguo como el de la humanidad. Mucho antes del surgimiento de la psicología como disciplina científica, la sociología se ha ocupado del estudio de los fenómenos en las sociedades humanas. Desde una dimensión sociológica, el Funcionalismo surgido en Inglaterra en 1930 de la mano de Émile Durkheim, Herbert Spencer, Bronislaw Malinowski y Robert Merton, abrió el camino para la investigación antropológica, determinado por un utilitarismo concedido a las acciones que rigen y mantienen el orden de la vida familiar y social. De esta manera William F. Ogburn, señala que la familia, tradicionalmente, ha cumplido diferentes funciones, las cuales otras instituciones, con el paso del tiempo, han ido asumiendo como es el caso de la formación religiosa y la educación, ahora asumidas por la iglesia y la escuela

respectivamente (Shaefer, 2012). Según William, la familia aún mantiene seis principales funciones: reproducción, protección, socialización, afecto y compañerismo, regulación del comportamiento sexual, y provisión de estatus social. La función de reproducción constituye una constante fuente de generación de individuos que reemplaza a los fallecidos, manteniéndose así la existencia de la sociedad. La función de protección, atiende a la vulnerabilidad del ser humano al nacer, por lo cual es indispensable el cuidado y educación que brinda la familia. La función socializadora de la familia permite a los hijos aprender el lenguaje, valores, normas y formas de comportarse propias de su cultura, gracias a la interacción con los padres y otros miembros de la familia. En cuanto a la regulación del comportamiento sexual, los límites de lo que es bueno y malo en el campo sexual, está determinado por los estándares establecidos por la familia y pueden variar según la época y la cultura. Por ejemplo décadas atrás, en norteamérica el uso de trajes de baño por mujeres era considerado como un disturbio público y en países de América latina a las mujeres no les estaba permitido la convivencia antes del matrimonio. La familia también cumple la función de provisión de afecto y compañerismo al proporcionar una fuente de seguridad, afecto, bienestar a sus miembros, ayudándoles a ser adultos satisfechos y seguros. Por último la familia cumple la función de proveer un estatus social ya que cada miembro hereda un pasado como la raza, origen étnico, la reputación de los ancestros, bienes económicos, etc. Todo ello nos posiciona en un lugar dentro de la estratificación social y ello incide en la capacidad para obtener oportunidades de educación y trabajo.

Otro de los autores que hablan sobre la función de la familia es el sociólogo estadounidense Talcott Parson, uno de los más recientes representantes de la escuela funcionalista en América, y quien propuso que la socialización primaria y la estabilización de la personalidad, son dos de las principales funciones de la familia (Giddens y Sutton, 2013). La socialización primaria, decía Parson, sucede durante los primeros años de vida, en donde los niños aprenden las normas básicas de su cultura a fin de construirse y desarrollarse. En cambio la estabilización de la personalidad, tiene lugar en la vida adulta, cuando un hombre y una mujer deciden unirse en matrimonio. Así la familia recién creada, funciona como una herramienta que brinda asistencia emocional y mantiene sana, madura y estable, la personalidad de cada miembro.

Otros autores también han destacado mucho el rol que cumple la familia como agente de socialización, pues la familia es el primer ambiente que acoge al ser humano

al nacer. En su interior tiene lugar la adquisición de la cultura social mediante un proceso de aprendizaje continuo en la que se enseña a cada individuo a adaptarse al entorno donde vive (Sánchez, 2008). Hay que tener en cuenta el marco cultural a la hora de establecer las funciones de la familia puesto que en cada cultura los roles sociales varían. Aun así al interior de la familia cada uno de los principales miembros de la familia cumple diferentes funciones de socialización. La madre al ser la primera persona en establecer una relación sensorial con el bebé, brinda las primeras experiencias afectivas necesarias para el desarrollo de la seguridad y confianza. El padre representa la figura de autoridad, mientras que los hermanos configuran una fuente inagotable de socialización a través de largas horas de juego donde se ensayan conductas sociales básicas como la empatía, la cooperación, el aceptar derrotas, entre otros.

### **Definición de clima social familiar**

Como ha podido observarse líneas arriba el estudio de la familia está constantemente evolucionando, generando cambios en el conocimiento científico de diversas disciplinas a través de modelos explicativos y métodos de investigación más complejos e interdisciplinarios. Gracias a estos adelantos de investigación, hoy podemos entender muchos de los fenómenos que tienen lugar en la familia, desde la propia naturaleza del individuo hasta el ambiente físico donde habita. Los escenarios que nos rodean afectan nuestro diario vivir más de lo que solemos creer e inciden en nuestras relaciones interpersonales. A este conjunto de condiciones que caracterizan las circunstancias o situaciones sociofamiliares, se le conoce como “ambiente” o “clima” social familiar. Existen distintas definiciones al respecto. A través de la revisión bibliográfica se ha definido el clima social familiar como la estructura y organización de la familia, así como las relaciones interpersonales que establecen sus miembros, los cuales pueden permitir o no el desarrollo personal, la comunicación e interacción (Kemper, 2000; como se citó en Rojas, 2015, p.52). Según esta definición se plantea que la familia es un ente en la cual se establecen vínculos de confianza, protección y seguridad y en donde además cada persona comparte experiencias, sucesos y transmite ideas y valores acerca de su cultura.

Para Isaza y Henao (2011) es un tipo de ambiente, el cual comprende aspectos psicosociales, institucionales, funcionales y estructurales de la familia. Estos autores reconocen a la familia como un organismo social que realiza funciones culturales,

políticas y económicas y cuyo principal fin es la de mantener el orden social a través de reglas o normas sociales, así como también a través de las costumbres, tradiciones, tabúes, etc.

De acuerdo con Moos (2000) como se citó en Rojas (2015), el clima social familiar es “toda aquella situación social que sucede al interior de la familia” (p.52). El autor no especifica las características de aquella situación social, por lo que se entiende que comprende un conjunto de circunstancias que se dan lugar en un determinado momento y que influyen positiva o negativamente en la vida de las personas que componen una familia.

Como se ha podido apreciar en estas breves definiciones, queda claro la existencia de una convergencia de ideas al definir el clima social familiar, el cual podría entenderse sencillamente como un fenómeno que tiene lugar al interior de un proceso de interacción entre dos o más individuos. Aunque algunos teóricos hagan mayor énfasis en aspectos estructurales que en los funcionales, no se puede negar la importancia de ambos aspectos en la conformación del clima social familiar. En este estudio abordaremos el tema del clima social familiar a partir de la definición dada por Moos, teniendo en cuenta las interacciones interpersonales, la organización, la estructura, el desarrollo personal y otros aspectos que comprende el ambiente familiar.

### **Teoría del clima social familiar**

La Escala de Clima Social Familiar de R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett tiene como soporte a la teoría del Clima Social de Rudolf Moos, la cual tiene a la psicología ambiental como base teórica (Kemper, 2000 como se citó en Rojas 2015; Santisteban, 2015). La psicología ambiental es un campo relativamente nuevo pero que desde 1960 viene siendo desarrollada por la psicología. Sus orígenes se remontan a la década de los 40' cuando los psicólogos Roger Barker y Herbert Wright fundaron la Estación Psicológica, un instituto de investigación situado en Midwest, Kansas, con el objetivo de conocer, como decía Holahan (2012), la influencia de los ambientes físicos naturales sobre la conducta de las personas en situaciones cotidianas. Pero no es hasta décadas más tarde en 1960 cuando empieza a progresar rápidamente con las investigaciones de M. Powell Lawton, Kurt Lewin y años más tarde Charles J Holahan, uno de los mayores referentes en estos tiempos y en quien nos basaremos para describir este campo de estudio. Este autor sostiene que la psicología ambiental es “un área que estudia las complejas relaciones entre las personas y los ambientes físicos que habitan”

(Holahan, 2012, p.20). Él creía que el ambiente influye en las personas a nivel conductual, emocional y comportamental, y a menudo reflejan aspectos significativos de la personalidad e identidad de la persona (la decoración de la casa, la disposición de los muebles, los colores de las paredes de las habitaciones, etc.); incluso configura la elección de amistades, puesto que los lazos de amistad con frecuencia se establecen entre personas próximas respecto al lugar en donde viven (edificio, vecindario, urbanización).

Tras años de estudios Holahan logró establecer algunas características de la psicología ambiental, las cuales están en función de la forma de investigación que utiliza. Así estableció cinco grandes características: enfoque adaptativo, perspectiva holística, rol activo - participación interdisciplinaria, orientación aplicada, y el uso de diferentes métodos de investigación.

Desde su enfoque adaptativo, la psicología ambiental estudia la conducta humana a partir de la forma como las personas se adaptan al medio donde viven y como lo utilizan para lograr satisfacer todas sus necesidades (adaptarse a ambientes ruidosos, sobrepoblados, con excesivo tráfico, altas o bajas temperaturas, etc.). Dicho proceso adaptativo a su vez incluye procesos psicológicos como la atención, memoria, lenguaje, etc., que entran en juego en la relación ambiente-humano. Su perspectiva holística, considera el ambiente y la conducta humana como un todo indivisible. Otra característica es el rol activo, que se hace evidente en la forma como las personas utilizan su creatividad, aprendizaje y otras funciones para modificar su ambiente. Su participación interdisciplinaria, hace posible el involucramiento de diversas disciplinas como la sociología, geografía, economía y arquitectura. Posee además una orientación aplicada, que busca, paralelamente, la resolución de problemas prácticos y a la vez desarrollar nuevas teorías. Por último, se caracteriza por el uso de diferentes métodos de investigación que van desde pruebas de laboratorio hasta pruebas de campo con el fin de adaptar la forma de investigación a las exigencias del medio ambiente que se está investigando.

### **Dimensiones del clima social familiar**

Un aspecto importante del modelo teórico del clima social familiar, es el énfasis que hacen los autores en la aplicación de aspectos prácticos mediante la ejecución de diseños de investigación que permitan la medición de la variable. El modelo de Moos

aplica los principios ambientalistas al clima social familiar y señala tres dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad (Moos, 2000 como se citó en Rojas, 2015).

La primera dimensión denominada “relaciones”, está constituida por el grado de cohesión entre cada uno de sus miembros para comunicarse y apoyarse mutuamente; la expresividad, basada en la capacidad de exteriorizar sentimientos, pensamientos y emociones en la medida que la familia lo permita; y el conflicto, el cual apunta a la forma de afrontar y expresar abiertamente los sentimientos que surgen ante un problema. Como puede observarse en esta dimensión Moos se enfoca en aspectos relacionales de los miembros de la familia en los cuales existe una correspondencia afectiva surgida a partir de una unidad de sus elementos cuyo equilibrio funcional está en función al grado de intercomunicación de sus miembros.

“El desarrollo”, involucra aspectos como la autonomía, el cual es el grado de seguridad e independencia para tomar decisiones propias; la actuación, la cual apunta a actividades escolares y laborales con características competitivas; lo intelectual-cultural, relacionada con el interés por actividades políticas, sociales y culturales; lo social-recreativo, que tiene que ver con el grado de participación en actividades de ocio; y lo moral-religioso, referido a las prácticas de tipo religioso y ético. En esta dimensión Moos apunta a capacidades estrictamente personales cuya adquisición dependerá de aspectos económicos, sociales y culturales propios de cada familia.

La última dimensión, “estabilidad”, está referida a la forma de edificación y organización familiar. Está constituida por dos elementos: la organización, relacionada con la importancia que se da a la planificación y organización de actividades en familia; y el control que vienen a ser las reglas y procedimientos acordados, que rigen y dirigen el rumbo de la vida familiar. En esta última dimensión, el autor da a entender que un estado estacionario de la familia requiere de un estricto orden y sólidos principios que circunscriban las conductas adecuadas de todos los miembros de tal manera que se mantenga un óptimo ambiente.

### **Características del clima social familiar**

Al examinar las características del clima social familiar, Rojas (2014) recoge conceptos de diversos autores que describen algunas de ellas. Aquí presentamos, las que a nuestro entender son las cinco principales:

Propósito de entendimiento: cuando los padres se esfuerzan y se interesan genuinamente por los asuntos de sus hijos y reconocen sus virtudes, valores y

habilidades, contribuyen a la creación de un ambiente favorable para la salud mental de los hijos.

**Comunicación:** como habíamos visto antes, ésta es una herramienta fundamental en todo tipo de relación. Al estar los padres e hijos en constante comunicación, cada miembro está al tanto de los sucesos que pueden afectar el ambiente familiar o el estado emocional de uno de sus miembros. De esta manera el afectado recibe a tiempo la ayuda necesaria, se minimizan las consecuencias y se evitan futuras dificultades.

**Comportamiento estable:** imaginemos que nuestro reloj despertador un día suene a las siete de la mañana, al día siguiente a las ocho, y al siguiente a las seis. Es muy probable, que esto nos traiga problemas ya que no se “comporta” con estabilidad. Dar estabilidad a las cosas evita el caos y confusión. Si el comportamiento de los padres no se rige por reglas claras y estables sino según su estado de ánimo de ese momento, es muy probable que los hijos se sientan confundidos y no sepan cómo reaccionar, o en otros casos pasen por encima de ellos. Para un buen clima familiar las reglas deben obedecerse siempre y los castigos no deben “saltarse” si alguien las incumple. Esto favorece el desarrollo de un comportamiento estable en los hijos.

**Amor:** cuando los miembros de una familia son capaces de desprenderse de actividades que implican sentimientos egoístas, entonces estarán contribuyendo al surgimiento de sentimientos altruistas como el amor, el cual permite interesarse por los demás sin esperar beneficio alguno.

Por último, la unión, un elemento ligado al anterior, puesto que cuando los integrantes de una familia se aman, suelen pasar mucho tiempo juntos fortaleciendo así la unión familiar.

### **Clima social familiar y adolescencia**

Es ampliamente conocido que el período de la adolescencia es una transición muy compleja y que puede resultar muy estresante para la gran mayoría de familias. Al encontrarse el adolescente en una etapa de maduración física, cognitiva y emocional, las interacciones con los miembros de la familia suelen verse alterados en diversos aspectos. La primera de ellas es la comunicación, puesto que el reciente crecimiento de anhelo de independencia, mayor privacidad, así como el aumento de horas con los amigos, hace que las interacciones cara a cara con los padres disminuya significativamente. Sumado a ello algunos estudios señalan que la mayoría de

adolescentes cuestionan permanentemente la autoridad de los padres, lo cual generalmente conlleva a tensas discusiones que dañan la confianza entre padres e hijos. De esta forma surge en los miembros de la familia una gran dificultad para la expresión de sentimientos y pensamientos, acortando aun más las posibilidades de comunicación. La escasa comunicación familiar algunas veces puede generar en los adolescentes problemas de interacción en la escuela y en la sociedad en conjunto. Muy por el contrario aquellos cuya familia fomenta la comunicación y la vinculación emocional, poseen mejores relaciones personales (Musitu y Murgui, 2005, como se citó en Casas y Ceñal, 2005). Otro aspecto que se ve afectado es la cohesión familiar. A medida que los hijos van creciendo y se vuelven cada vez más autónomos, la ayuda de los padres disminuye. Esto se ve reflejado en acciones cotidianas en las que antes requería ayuda como el prepararse los alimentos, operar los electrodomésticos, comprar algún producto, ir a algún lugar por su cuenta, etc. Esta aparente autonomía recién adquirida es percibida por los padres como un estado de “maduración” que los convierte casi en adultos autosuficientes y cuyas capacidades ya no requieren de la ayuda parental. Este error de pensamiento lleva muchas veces a los padres a descuidar el tiempo que se invierte en tratar temas de carácter afectivo como pueden ser los miedos e inseguridades del adolescente hacia su futuro, el estrés académico y las relaciones sociales. La intensidad de estas conductas puede variar según la edad, el género u otros factores. No obstante (Gómez, 2008) señala tres períodos determinantes: La primera es la adolescencia temprana, etapa en la cual los hijos demuestran desinterés hacia los padres y buscan la compañía de los compañeros generalmente del mismo sexo y en donde ya empieza a ponerse a prueba la autoridad de los padres. La segunda etapa es la adolescencia media, en donde los hijos cuestionan la autoridad de los padres y los conflictos familiares se intensifican. En la última etapa denominada adolescencia tardía los hijos vuelven a establecer cierta proximidad con sus padres la cual se había perdido al finalizar la niñez. Así mismo en esta etapa el adolescente empieza a edificar su propio sistema de valores e identidad personal.

Sin embargo un punto cuestionable de estos postulados, es la ausencia de los rangos de edad que abarcaría cada período, los cuales según otros autores probablemente serían de 11-13 años adolescencia temprana; 14-16 años adolescencia media y 17-19 años adolescencia tardía (Casas y Ceñal, 2005).

## 2.2.2. HABILIDADES SOCIALES

### Definiciones

A lo largo de los años se ha definido las habilidades sociales de distintas formas, e incluso le llaman de distintas maneras. Algunos teóricos le denominan competencia social, otros conducta asertiva, destreza social, conducta interactiva, etc. Su estudio, tuvo origen en Estados Unidos en 1949 con las investigaciones de Andrew Salter sobre la asertividad y quien años mas tarde sería considerado como uno de los fundadores de la terapia de conducta (Huaman, 2016). Cabe mencionar que en aquellos años la asertividad no tenia la misma connotación que se le da en esta época. Mas bien se pensaba que era un rasgo de personalidad que algunas personas tenían y otras no. Principalmente autores contemporaneos la reconocen como un estilo de comunicación en la cual un individuo no agrede ni es sometido a la autoridad de otros.

Continuando los estudios de Salter, Wolpe en 1958 empleó el termino “asertivo” para definir habilidad social (Caballo, 2007) y años mas tarde en 1977 la definiría como una expresión adecuada de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad (Torres, 2014). Esta definición nos habla de habilidad social en términos de una dualidad existente en donde entra a tallar la participación de dos principios antagónicos. De esa forma la existencia de la asertividad depende de la inexistencia de la ansiedad. En otras palabras basta con anular la ansiedad para considerar a un individuo como alguien asertivo. En definitiva esta definición no es del todo precisa puesto que la ausencia de ansiedad no implica la anulación de otras emociones poco relacionadas a la asertividad como son la ira o el desagrado.

Posteriormente Zigler y Phillip, usarían el termino competencia social, en sus estudios con adultos institucionalizados (Gismero, 1996). Sin embargo estos autores al utilizar el termino competencia social sugieren la existencia de ciertas destrezas básicas para llevar a cabo determinadas conductas prosociales, dejando así la duda de cual sería la finalidad de aquellas conductas. No obstante Phillip aclararía este punto al dar una definición mas precisa de las habilidades sociales al referirse a ellas como el grado en que una persona es capaz de comunicarse con otros, de tal manera que logre satisfacer sus propios derechos, necesidades, placeres y obligaciones sin transgredir, estos mismos aspectos, en otras personas (Caballo, 2007). Esta definición es un poco mas precisa, sin embargo algo a tener en cuenta es que estas conductas

están sujetas a factores culturales, así que lo que puede ser asertivo para una población, no lo es para otras.

Sin embargo, mientras que en Norteamérica, el estudio de las habilidades sociales estuvo centrado en un enfoque clínico demostrando la importancia de las relaciones interpersonales en la aparición de trastornos psiquiátricos, desde Inglaterra, su estudio se sustentó en la psicología social y ocupacional, con la propuesta de un modelo de competencia social, basado en las similitudes entre la conducta social y la ejecución de habilidades motoras (Ovejero, 1990). Así lo demuestran los estudios de los ingleses Argyle y Kendon, para quienes la habilidad social incluía la capacidad de coordinación y organización de mecanismos sensoriales, centrales y motores, en torno a una situación social (Carrillo, 2015). Esta visión, probablemente haya tenido su origen en una extrapolación de la terminología y principios relacionados a los procesos industriales provenientes de la revolución industrial que tuvo origen en Gran Bretaña y que trajo consigo un gran crecimiento no solo social y económico sino también tecnológico y científico.

Por otro lado actualmente la mayoría de autores concuerda en que estos términos usados para definir habilidad social, aunque parecidos, tienen diferente connotación y deberían ser estudiados por separado. No obstante hallar una definición consistente de este constructo, resulta casi imposible, puesto que las conductas que se consideran “socialmente aceptable” varían según la situación, cultura, sexo, edad, etc. No obstante en años recientes se les ha definido como aquellas destrezas ligadas a la conducta social que permiten la interacción con nuestros iguales (Peñañiel y Serrano, 2010), y que a la vez, es de gran beneficio para el mismo sujeto (Combs y Slaby, 1977, p.162; como se citó en Carrillo, 2015) en la medida que genere nuevas situaciones de aprendizaje, que favorezcan la adquisición de nuevas destrezas y permitan al individuo ser socialmente competente (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2000). Dicha competencia, precisa tener la capacidad de controlar lo que se piensa, siente y se hace, de tal manera que sea posible la expresión de sentimientos, pensamientos y deseos que mejoren y mantengan el refuerzo social (Rich y Schroeder, 1976; como se citó en Carrillo, 2015). La comprensión de las habilidades sociales en base a estos tres planos: cognitivo, emocional y conductual, era algo imposible en décadas anteriores. La mayoría de investigaciones, influenciadas por el conductismo, solo tomaban en cuenta factores comportamentales, sin embargo ahora, existe un mayor equilibrio, llegando incluso a considerar un cuarto componente como es el fisiológico.

Partiendo de la idea de que las habilidades sociales están circunscritas a los tres primeros componentes descritos anteriormente, se puede decir entonces que son un “conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana” (Carrillo, 1991; como se citó en López, Iriarte y González-Torres, 2006, p.5). En esta misma línea Caballo (2007) nos ofrece una definición más compleja, al afirmar que son conductas llevadas a cabo dentro de un proceso de interacción en donde se pone de manifiesto actitudes, pensamientos y sentimientos de un modo socialmente aceptado con la finalidad de resolver problemas inmediatos y prevenir futuros.

Así mismo, según Elena Gismero, las habilidades sociales son un conjunto específico de respuestas de carácter verbal y no verbal que expresan sentimientos, pensamientos y actitudes, de una manera asertiva dentro de un contexto interpersonal (Gismero, 2000; como se citó en Chamaya, 2017).

Como puede observarse, la mayoría de las definiciones dadas por estos autores señalan que las habilidades sociales son destrezas relacionadas con la expresión de la conducta, es decir la forma como exteriorizamos opiniones, sentimientos, deseos, etc.; y la consecuencia de dicha conducta en relación a los demás, el cual constituye el reforzamiento social. No obstante para fines de este estudio nos basaremos en las definiciones teóricas de Elena Gismero respecto a la variable habilidades sociales.

### **Teoría de las habilidades sociales**

Las habilidades sociales han sido objeto de estudio de diferentes enfoques psicológicos. La escala de habilidades sociales (EHS) tiene como soporte teórico el modelo de las clases de respuesta de Elena Gismero, la cual concibe a la habilidad social como el equivalente de conducta asertiva. De esta manera, la autora nos da una clara definición de conducta asertiva al considerarla como un conjunto de habilidades específicas aprendidas que se emiten o no en una situación interpersonal en particular y que está determinado por elementos personales y ambientales (Gismero, 2010). Ella plantea la existencia de tres componentes: dimensión conductual, dimensión cognitiva y dimensión situacional.

La dimensión conductual, explica Gismero hace referencia tan solo a contenidos verbales e implica el comportamiento asertivo de cuatro patrones de respuesta: la capacidad para decir no, capacidad para pedir favores o hacer peticiones, capacidad para expresar sentimientos positivos y/o negativos, y la capacidad para

iniciar, mantener y terminar conversaciones. Como puede apreciarse estos cuatro componentes son la base a partir de la cual construiría luego las seis dimensiones utilizadas en su escala.

Por dimensión cognitiva, incluye la forma como se percibe cada situación social haciendo hincapié en las expectativas, valores y auto verbalizaciones que definen y hacen único a cada persona. Gismero resalta la importancia de este elemento cuando explica que en ocasiones puede suceder que una conducta asertiva sea omitida debido a pensamientos de autopercepción muy negativos. Cabe resaltar que casi siempre el pensamiento precede a la conducta y si se tiene una idea errónea o una percepción que no corresponde a la realidad, muy probablemente la conducta no será la mas apropiada.

Por último la dimensión situacional, ella entiende que es todo aquel escenario o situaciones que facilitan o dificultan la exteriorización de una conducta asertiva. Con esta definición es posible afirmar que no toda conducta asertiva lo es siempre. Eso dependerá de variables como la edad, el sexo, nivel de confianza, lugar, situación, entre otros.

No obstante algunas recientes investigaciones como los de Chamaya (2017) afirman que la escala de Habilidades Sociales de Gismero, desde un enfoque multidimensional recoge principios de la teoría del aprendizaje social, los modelos interactivos y de la psicología social.

Empezando con la descripción de estas bases teóricas, tenemos a la teoría del aprendizaje social de Bandura o también llamada teoría cognoscitiva social, es conocida por refutar los principios del conductismo al demostrar que los seres humanos no necesitan ejecutar una acción y modificar su conducta en base a un reforzador para aprender, sino mas bien, como afirma Schunk (2012) con el solo hecho de observar a otros. Este autor señala un aspecto primordial en todo proceso de aprendizaje el cual es la experiencia. Esta es una de las herramientas que permite al ser humano obtener conocimientos empíricos acerca del mundo que lo rodea y en base a ello aprender la formas de comportarse según su propia cultura.

De acuerdo con la teoría antes mencionada, las habilidades sociales son conductas aprendidas (Lorenzo y Reyes, 2011) mediante la observación y tiene lugar dentro de un contexto social, donde se adquieren conocimientos, habilidades, creencias y actitudes (Schunk, 2012) a través de cuatro diferentes mecanismos de aprendizaje (Kelly, 2004; como se citó en Lorenzo y Reyes, 2011): el reforzamiento directo, el

aprendizaje por observación o modelado, la retroalimentación interpersonal y las expectativas cognitivas.

El desarrollo de las habilidades sociales depende del reforzamiento directo que haya recibido el individuo, y esta a su vez depende de las valoraciones que hace el propio sujeto sobre su conducta y las circunstancias en las que han tenido lugar. En el aprendizaje por observación o modelado, se desarrollan nuevas competencias sociales de acuerdo a la observación que se hace de los modelos mas próximos o con el cual se identifica. La edad y el sexo del modelo así como características personales, influyen en el aprendizaje observacional. El tercer mecanismo de aprendizaje es la retroalimentación interpersonal, conocido también como feedback, el cual tiene la particularidad de fortalecer una conducta socialmente aceptada (feedback positivo) o por el contrario debilitar una conducta negativa (feedback negativo). El último mecanismo tiene que ver con las expectativas cognitivas de la persona, toda creencia sobre la probabilidad de afrontar con éxito una determinada situación basándose en resultados de éxito o fracaso anteriores en situaciones similares.

Otro modelo teórico según Chamaya (2017) en el cual se basa Gismero, es el modelo interactivo. Este modelo sostiene que la conducta socialmente habilidosa es el producto de una serie de procesos cognoscitivos que incluyen la correcta percepción y procesamiento de estímulos, dentro de un contexto de interacción social, con el fin de ejecutar la mejor conducta (León-Rubio, Medina, Cantero y Gil, 2016). Este modelo sugiere la presencia de una reciprocidad entre dos o más sujetos que se inicia en un proceso comunicacional que implica el envío y recepción de mensajes, lo cuales requieren de un proceso de edición mental que tenga en cuenta los patrones culturales del individuo a fin de emitir la conducta más acertada en cada situación social.

Esos procesos cognitivos, señala Mc Fall (1985) como se citó en León, et al. (2016) son tres: habilidades de decodificación, habilidades de decisión y habilidades de codificación. Las habilidades del primer grupo implican, por parte del individuo, la capacidad de aplicar una serie de reglas del código de mensaje para obtener la forma primitiva de este, con el objetivo de darle una interpretación, basado en sus esquemas cognitivos. Las del segundo grupo, sugieren un proceso de elaboración de una posible respuesta que el sujeto considera es la más adecuada. Las del último grupo implican un proceso en el cual, usando una serie de códigos, la posible respuesta se transforma en un mensaje que constituye conductas observables sensibles a una retroalimentación positiva y socialmente aceptada. Estos procesos que señala Mc Fall parecieran estar

influenciados por la teoría de la comunicación en donde se plantea la existencia de diversos elementos en el proceso comunicativo como es la presencia de un emisor, un receptor y un canal o medio que sirve para transmitir el mensaje.

### **Dimensiones de las habilidades Sociales**

Lazarus (1973) fue uno de los primeros en determinar las dimensiones conductuales de las habilidades sociales a partir de las principales clases de respuesta: decir “no”, pedir favores y hacer peticiones, expresar sentimientos positivos y negativos, y por último iniciar, mantener y terminar conversaciones (Ortego, López, y Álvarez, 2011). Posteriormente, basadas en estas cuatro, se han agregado mas dimensiones. Gismero (2010) en su escala de habilidades sociales propone 06 dimensiones:

Autoexpresión de situaciones sociales, el cual la describe como la capacidad para expresar emociones y pensamientos de una forma espontánea y sin ansiedad en distintos contextos y con diferentes individuos ya sean amigos, familiares o superiores.

Defensa de los propios derechos como consumidor: Mide la capacidad de expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo (no dejar colarse a alguien en una fija o en una tienda, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, pedir descuentos, devolver un objeto defectuoso, etc.

Expresión de enfado o disconformidad, el cual implica la capacidad de poder expresar enfado o sentimientos negativos justificados y/o desacuerdos con otras personas.

Decir no y cortar interacciones que no se quieren mantener, la describe como la habilidad para anular cualquier tipo de interacción que no se desea mantener en lo absoluto ya sea con algún vendedor, amigo, familiar u otros. Añade además la habilidad para negarse a ofrecer en calidad de préstamo alguna propiedad que no se desea compartir con terceros.

Hacer peticiones, descrita como la capacidad de expresión para solicitar a otras personas algún servicio para nuestro beneficio. Añade además que esta conducta también es medible en situaciones de consumo en donde se debe ordenar algún pedido o solicitar alguna devolución.

Por último, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, el cual describe como la habilidad para iniciar y mantener interacciones positivas con el sexo opuesto tales como una conversación, una cita, un halago, etc. Cabe resaltar que esta dimensión

no solo abarca a cualquier persona del sexo opuesto sino también a aquellos que pueden resultar atractivos para un determinado sujeto.

### **Componentes de las habilidades sociales**

Gismero entiende que las habilidades sociales tiene al menos tres grandes componentes como son el comportamental, cognitivo y el biológico. Sin embargo para fines de su escala de medición tan solo se limita a mencionar algunos aspectos de los dos primeros. No obstante Caballo (2007) ofrece una visión mas amplia al respecto. En su libro manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales plantea tres componentes básicos: conductual, cognitivo y fisiológico. En este apartado nos limitaremos a revisar los dos primeros.

El primer gran componente de las habilidades sociales, es la conducta. La manera como actuamos en determinados contextos marca la pauta de las interacciones sociales. Sin embargo, señala Caballo, la conducta es mucho más compleja de lo que se suele creer e incluye elementos verbales, no verbales y paralingüísticos.

Hablar de elementos verbales, significa hacer referencia al habla. No cabe duda que la comunicación verbal es una poderosa herramienta de transmisión de mensajes específicos sobre personas, objetos e ideas (Patterson, 2011). Según su contenido, se describen, entre otras, cuatro tipos: el habla egocéntrica, la cual está orientada hacia sí mismo y no considera el efecto que produce en el resto de personas; el habla informal, hecha para disfrutar de las relaciones sociales y que a menudo involucran bromas, anécdotas y charlas triviales; las instrucciones, las cuales apuntan a influir sobre la conducta de otra persona directamente; y por último las preguntas, usadas para generar respuestas en otros individuos, aunque también suelen usarse para iniciar conversaciones (Caballo, 2007).

A diferencia del primero, la comunicación no verbal es un vehículo aún mucho mas poderoso que trasmite mensajes incluso cuando la persona no lo desea. Nuestro cuerpo mismo, explica Caballo, se convierte en un ente comunicador al brindar información a través de nuestra postura, gestos, vestimenta, contextura, olor, etc. Estos mensajes suelen ser percibidos, algunas veces, de forma inconsciente y eso explica porque algunas personas suelen decir que alguien les cae mal o les cae bien con tan solo verlo por primera vez. Según este autor, son varios los aspectos que constituyen los elementos no verbales, entre los que destacan: la mirada, la sonrisa, los gestos, la expresión facial, la postura corporal y la apariencia personal.

Así empezando con el primer elemento no verbal, tenemos la mirada el cual constituye la experiencia fundamental en todo proceso comunicativo y permite el conocimiento de la subjetividad de la otra persona (Serrano, Salmerón, Sánchez y Villegas, 2011). El hacer contacto ocular con la persona que tenemos frente a nosotros, para Caballo, es sinónimo de implicación, mientras que el desviar la mirada puede interpretarse como desagrado y evitación al contacto. Aunque tanto hombres como mujeres pueden llegar a desarrollar este tipo de habilidad, parece ser que las mujeres suelen mirar más en comparación con los hombres (Henley, 1977; como se citó en Caballo, 2007).

El segundo elemento no verbal es la sonrisa, que en los humanos tiene una connotación de placer, alegría, ira, entretenimiento, ansiedad, ironía, etc. y se puede clasificar según el grado de conciencia: sonrisa voluntaria, sonrisa estática, y sonrisa involuntaria (Londoño y Botero, 2012). La primera, generalmente es de carácter dinámico y de expresión auténtica, cuyo origen es producto de fuertes emociones positivas como la alegría, a diferencia de la segunda la cual puede ser o no provocada por una emoción. La última es de naturaleza un tanto fija y reproducible solo durante un cierto período de tiempo. Caballo además describe algunos de los dieciocho tipos de sonrisas propuestas por Ekman: la sonrisa auténtica; sonrisa amortiguadora, cuando la persona trata de disimular la verdadera intensidad de los sentimientos positivos; sonrisa triste; sonrisa de turbación, hecha con el fin de apartar la vista del otro y anular el contacto visual; sonrisa de interlocutor, empleada para informar que se está comprendiendo lo hablado; y por último la sonrisa falsa, hecha para convencer al otro de que no se está experimentando una emoción negativa sino mas bien positiva.

Continuando con los elementos no verbales, tenemos los gestos, los cuales en la especie humana son un tipo de código no verbal que apunta a la forma cómo nos expresamos corporalmente, especialmente a través del rostro (Pardo, 2003) y que sirve de estímulo visual para un observador a quien se intenta enviar alguna información (Caballo, 2007). Para este autor los gestos son construcciones culturales que tienen un significado reconocido para la mayoría de individuos dentro de una cultura y actúan a modo de canal informativo sincronizado con el lenguaje verbal, a quien brinda retroalimentación ya que los gestos son altamente eficaces al momento de representar acciones, emociones u objetos que son a veces muy difíciles de explicar mediante las palabras.

El cuarto elemento no verbal viene a ser la expresión facial del cual se sabe existen seis emociones universales e innatas que todo humano puede manifestar en algún momento de su vida: alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira y asco; cada una de estas emociones son expresadas mediante el accionar de ciertos músculos faciales que involucran los ojos, las cejas, párpados y la parte inferior de la cara (Ekman y Friesen, 1975; como se citó en Caballo, 2007). Según Argyle (1969) como se citó en Caballo (2007) existen cuatro principales funciones que cumple la expresión facial: revela el estado emocional real de un individuo; brinda un flujo continuo de retroalimentación para verificar si se está comprendiendo o se está de acuerdo con lo que se está exponiendo; muestra las actitudes que una persona tiene hacia los demás; y hace las veces de metacomunicador, modificando y acompañando paralelamente lo que se está diciendo.

Otro aspecto no verbal es la postura corporal, el cual es la forma como están posicionados los miembros del cuerpo en un momento determinado. Mehrabian, (1972) citado por Caballo, plantea la existencia de cuatro tipos de posturas corporales: De acercamiento, postura ligeramente inclinada hacia adelante y que denota atención a lo que se está hablando. De retirada, usualmente llamada postura negativa, se caracteriza por la inclinación del cuerpo hacia atrás y es sinónimo de rechazo, indiferencia o repulsión. De expansión, se caracteriza por la elevación de hombros y cabeza, postura erguida, con una ligera inclinación hacia atrás. Y por último la postura de contracción, que aparece ante la presencia de sentimientos de tristeza o abatimiento y se caracteriza por el decaimiento de la cabeza, tronco y hombros.

Por último el sexto elemento no verbal es la apariencia personal, la cual en palabras de Caballo, es el aspecto exterior de la persona, como por ejemplo la estatura, el color de ojos, color de cabello, estructura del cuerpo, ropa, adornos, etc., los cuales influyen en la impresión que se da a los demás. La apariencia personal de un individuo, refleja el nivel socioeconómico, intelectual, rasgos de personalidad, entre otros; además tiene un poderoso efecto sobre los otros y también sobre el mismo sujeto.

Retomando los elementos del componente conductual, un tercer elemento es el paralingüístico. Este acompaña al mensaje verbal y constituye señales que pueden afectar el significado de la información. Caballo, señala que aspectos como la latencia de respuesta, el volumen, el timbre y el tono e inflexión de la voz, son algunas señales vocales que integran el elemento paralingüístico. Así la latencia de respuesta, es el período de tiempo de silencio que sucede al terminar una oración verbalizada por una

persona y la iniciación de otra oración emitida por un segundo sujeto. Latencias muy largas, se atribuyen a sujetos pasivos al hablar y escuchar. Por el contrario en personas socialmente habilidosas, los períodos de latencia, suelen ser muy cortos. Sin embargo cuando estas se vuelven muy cortas o incluso latencias negativas, se convierten en interrupciones y son percibidas como conductas agresivas (Booraem y Flowers, 1978; como se citó en Caballo, 2007). Otro aspecto es el Volumen, el cual consiste en hacer que un mensaje sea audible para otro individuo. El hablar demasiado alto puede percibirse como agresividad o tosquedad en el trato, en tanto que un volumen bajo sugiere sumisión o tristeza. El interés de los oyentes va a depender de las variaciones del volumen de voz del exponente y además es usado con frecuencia para dar énfasis a puntos clave del discurso. Un tercer aspecto es el timbre de voz, que no es otra cosa que la resonancia resultante del accionar de las propiedades inherentes de las cavidades orales que producen la voz (Caballo, 2007) y hay diferentes tipos de timbre como son: las voces agudas, percibidas usualmente como de queja o infantilismo; planas, interpretadas como flojera, enfermedad o desamparo; huecas descritas como vacía, falta de vida y fatiga; y por último la voz robusta descrita como impresionante, saludable y segura, característico de personas extravertidas (Trower, Bryant y Argyle, 1978; como se citó en Caballo, 2007). El último aspecto paralingüístico, es el tono e inflexión de la voz, usados a menudo para comunicar sentimientos y emociones. Suelen usarse también para indicar la culminación de una expresión afirmativa, en donde con frecuencia bajamos la voz, o en una pregunta, donde por lo general solemos elevar la voz. La inflexión de la voz permite transmitir diferentes tipos de emociones y sentimientos como el aburrimiento, la ira o incluso dichos irónicos como el sarcasmo.

Ahora bien ya hablamos del componente conductual de las habilidades sociales y a continuación pasaremos a describir el segundo gran componente de estas habilidades: la cognición. Para la psicología cognitiva las habilidades sociales son el resultado de las representaciones internas de la realidad que realiza nuestro cerebro. De eso modo, nuestras emociones y la forma como nos comportamos, no lo determina la realidad en sí misma, sino la evaluación que hacemos de ella (Roca, 2014). Los componentes cognitivos centrados en las habilidades sociales, evalúan aspectos como las percepciones del ambiente, la formalidad, calidez, privacidad, familiaridad, restricción y distancia así como también las cogniciones del individuo.

La percepción que tengamos de los distintos ambientes de comunicación en donde se dan las interacciones sociales, influyen en nuestra conducta social. Cuando

las personas se encuentran en ambientes que sugieren formalidad (oficina de trabajo, biblioteca, conferencia, etc.) la comunicación se vuelve menos libre y profundo. Percepciones de un ambiente cálido, tales como ambientes con plantas, madera, alfombras, cojines, telas, genera estados de relajación y comodidad y aumenta la probabilidad de entablar conversaciones personales y espontáneos. La presencia de enrejados y puertas, sugieren entornos privados en los cuales suelen desarrollarse conversaciones íntimas y profundas. Los ambientes que nos resultan familiares, permiten mayor flexibilidad al momento de comunicarnos en comparación con los ambientes desconocidos, en donde se ignoran las normas allí existentes. Nuestra comunicación depende también del nivel de restricción que ofrece el ambiente. Un alto nivel de restricción hace que la comunicación de información personal sea lenta y escasa. Hay sitios que ponen distancia física y psicológica como por ejemplo un buró, mesas, oficinas, pisos, etc. Estas percepciones de distancia, influyen en el grado de proximidad o lejanía con la persona que entablamos conversación.

En cuanto a las variables cognitivas del individuo, son muchas las que entran en juego al momento de interactuar socialmente. Caballo hace referencia a Mischel (1973), el cual pensaba que las competencias cognitivas, las expectativas y los valores subjetivos de los estímulos, son determinantes en las interacciones sociales. Las competencias cognitivas, están relacionadas con la capacidad para recibir, transformar y emplear información del exterior de forma activa con la finalidad de crear pensamientos y acciones que se expresen en una conducta socialmente habilidosa. Para ello, la persona debe conocer los diferentes tipos de conductas habilidosas apropiadas, las costumbres sociales y tener la capacidad para resolver problemas. Las expectativas, en cambio son todas aquellas predicciones hechas por una persona sobre las posibles consecuencias que podría generar su conducta. Por último, están los valores subjetivos de los estímulos, los cuales varían según cada individuo. Por ejemplo una persona puede valorar positivamente las críticas que otros hacen acerca de su trabajo, mientras que otra puede ser indiferente hacia ellas.

### **Características de las habilidades sociales**

Las habilidades sociales son mucho mas que simples destrezas y poseen características, que dicho sea de paso, caracterizan también a los individuos que las poseen. Monjas (2010) plantea las siguientes características: son conductas adquiridas mediante un proceso de aprendizaje; incluye componentes motores, emocionales y

cognitivos; se manifiesta a través de respuestas específicas ante determinadas situaciones; se pone de manifiesto en contextos interpersonales; permite la maximización del refuerzo social; está constituido por comportamientos adaptativos, socialmente aceptados; y su adquisición no significa ausencia de conductas desadaptativas. Este último punto nos lleva a pensar que incluso personas desequilibradas pueden tener altas habilidades sociales por lo que el tenerlas no es un predictor de indicadores de buena salud mental. La psicopatía es un claro ejemplo de ello, puesto que estudios revelan que aquellas personas que la padecen suelen tener niveles altos de estas habilidades.

### **Tipos de Habilidades Sociales**

Según algunos autores, es posible identificar tipos de estas destrezas en contextos sociales. Goldstein, Sprfkin, Gershaw y Klein (1989) como se citó en Martínez (2017) plantean la existencia de 50 habilidades sociales agrupadas en seis áreas: “primeras habilidades sociales”, todos aquellos primeros hábitos adquiridos en la infancia y niñez que permiten un mínimo nivel de socialización; “habilidades avanzadas”, aquellas que permiten establecer tipos de relaciones sociales más complejas; “relacionadas con los sentimientos”, su función es ayudar al control apropiado de la forma de exteriorizar sentimientos y emociones; “solución de conflictos”, permiten el manejo de impulsos negativos; “para hacer frente al estrés”, encaminadas a combatir situaciones ansiógenas y estresantes relacionadas con la experimentación de emociones negativas; “de planificación”, permiten la fijación de metas y el establecimiento de prioridades. Algo realmente importante a tener en cuenta es que Goldstein no solo considera a las habilidades sociales como aquellas capacidades que ayudan a un individuo a interactuar con otros de manera efectiva, sino que también le da una connotación personal, es decir consigo mismo. Interactuar con otros y caer bien a todo el mundo puede resultar muy sencillo para algunos, pero interactuar consigo mismo, conocer sus más profundos sentimientos y pensamientos y lograr controlarlos puede resultar una tarea muy complicada y más aun poder evaluarla.

Otros estudios, como el de Pérez (2008) hace un recuento de las tipologías planteadas por diferentes autores según el ámbito de aplicación y describe seis tipos: “hacer cumplidos y aceptar cumplidos”. El dar cumplidos a otros sirve de refuerzo social y aumenta la probabilidad de establecer mejores vínculos sociales al dar una buena impresión de nosotros mismos. Por el contrario el rechazo hacia los halagos

pueden ser percibidos como falta de interés y consideración hacia los demás. “Hacer peticiones y rechazar peticiones”, es otro tipo de habilidad, el cual permite que una persona sea capaz de comunicar adecuadamente a otra, sus deseos o necesidades con la finalidad de que estas sean atendidas. La atención inmediata dependerá mucho de la forma como se haga la petición. De otro lado saber cuando decir “NO”, genera una sensación de control de nosotros mismos y evita la manipulación. El tercer tipo de habilidad tiene que ver con el ser capaz de “expresar desagrado justificado y aceptar críticas”. Esta habilidad da la oportunidad a la otra persona de enterarse de nuestra situación emocional. Así mismo también es importante saber aceptar las críticas y quejas de otros, de tal manera que reflejen apertura, tolerancia y respeto. “Iniciar, mantener y finalizar conversaciones” constituye otro tipo de habilidad social, pues saber como presentarse o dar un saludo, marca el rumbo que tomará una conversación. La habilidad social aquí, consiste en saber mantener un conversación que resulte agradable. El quinto tipo de habilidad consiste en la capacidad para “expresar opiniones personales y defender los propios derechos”. Saber expresar nuestro punto de vista, que puede ser diferente a las del resto, y defenderla de un modo socialmente aceptado, reafirmándonos en nuestra posición para hacer valer nuestros derechos sin transgredir los de otros, constituye uno de las habilidades fundamentales para salvaguardar el orden social. Por último la sexta habilidad hace alusión a la capacidad para disculparse o admitir ignorancia. Las personas socialmente habilidosas saben reconocer, corregir y enmendar las consecuencias de sus conductas en el momento adecuado. También el admitir desconocer información a menudo es percibido como honestidad, franqueza y seguridad y brinda al individuo la oportunidad de una interacción social más efectiva.

### **Adquisición de las habilidades sociales**

La adquisición de las habilidades sociales empieza desde el momento en que nacemos; el ciclo vital y la conducta social del ser humano están en relación con estas habilidades (Martinez, 2017) y la niñez, según Caballo, es sin lugar a duda una etapa crucial para su adquisición. Los niños nacen con cierta orientación temperamental o también llamado “sesgo temperamental”, el cual puede ser de espontaneidad o inhibición, y puede estar basado en predisposiciones fisiológicas heredadas; dependiendo del temperamento que tenga el niño, se irá construyendo la naturaleza de su ambiente socioemocional; así un niño de temperamento espontaneo creará un ambiente social

muy rico en interacciones ya que es capaz de brindar información a otros sobre su estado emocional, recibiendo así mayor retroalimentación social, el cual facilitará nuevas situaciones de aprendizaje que le permitan desarrollar sus habilidades sociales (Buck, 1991; como se citó en Caballo, 2007, p.10). Por el contrario, los niños inhibidos, según Caballo, disponen de menos situaciones de aprendizaje y práctica de conductas sociales, razón por el cual tal vez reciban menos reforzamiento social tales como algunas caricias, elogios o sonrisas. Lo explicado por Caballo admite la importancia de los reforzadores sociales en el modelamiento de cualquier conducta y mas aún en niños. Como es ampliamente conocido la imitación es una conducta común en todo niño, sin embargo el efecto que tiene el reforzador social, puede resultar en ocasiones mucho mas poderoso que la observación directa de una conducta que no recibe recompensa alguna. Esta es la manera como los niños aprender imitar una conducta si ven que es recompensada y por el contrario a omitirla si observan que recibe un castigo.

Esto lo explica mejor la teoría del aprendizaje social cuyos autores sugieren que tal adquisición sucede a través de un modelo de reciprocidad individuo-ambiente, donde el aprendizaje sucede en base a cuatro procesos: la experiencia directa, cuando se aprende a través de las consecuencias de la propia conducta; la experiencia vicaria, cuando se aprende observando los efectos de la conducta de otra persona; los juicios, opiniones razonadas emitidos por terceros; y las deducciones, toda forma de razonamiento que busca, a partir de un principio general conocido, llegar a un principio particular desconocido (Bandura, 1986; como se citó en Péres, 2008). Un concepto importante de esta teoría a tener en cuenta, es el modelado, método por el cual los niños observan y copian las conductas de otras personas en situaciones sociales y las acoplan a su repertorio conductual, para posteriormente reproducirlas cuando sea el momento. Es así como las conductas verbales y no verbales, son aprendidas desde la niñez (Ballack y Morrison, 1982; como se citó en Caballo, 2007). Otros aspectos no menos importantes son las instrucciones directas como “debes decir lo siento”, “es de muy mal gusto hablar con la boca llena”; las oportunidades de practica, que permiten la constante ejecución de conductas sociales hasta dominarlas; y las capacidades cognitivas como las percepciones, las expectativas, valores subjetivos, etc (Trower, Bryant y Argyle, 1978; como se citó en Caballo, pp.11, 2007). Aunque las instrucciones directas pueden funcionar en algunas familias, la mayoría de las veces suele fracasar si no va acompañado de la acción. El dicho popular “haz lo

que digo y no lo que hago” no va de la mano con este mecanismo de aprendizaje, puesto en la práctica los niños y adolescentes aprenden observando y no tanto escuchando, ya que como todo ser humano, ellos dan mas importancia a los hechos y no a las palabras.

Sin embargo la conducta habilidosa que se tiene en la vida adulta no depende exclusivamente de las experiencias obtenidas en la infancia y niñez, sino que también influye bastante las fuentes de reforzamiento social como por ejemplo los iguales (Caballo, 2007). Recordemos que en la infancia la experiencia social se basa, mayormente, en relaciones con adultos ya sean los padres u otros cuidadores. En esta interacción (relación asimétrica vertical) los hijos están sujetos a la autoridad de los adultos y guardan un sentido de obediencia. El afecto y el tener un lugar como un miembro más, están garantizados; pero a medida que entran a la niñez, encontramos un entorno mucho mas amplio, donde la experiencia social se basa ahora en relaciones iguales (relación simétrica horizontal); en este entorno de pares donde el afecto y aceptación se alcanza por méritos propios (Martinez, 2017), los iguales se convierten en verdaderos modelos y referentes sociales, especialmente durante la adolescencia (Caballo, 2007).

En resumen podemos afirmar que las habilidades sociales se inicia con al interior de la familia en donde se aprenden las reglas básicas de conducta (socialización simple). Este período de presocialización prepara al individuo para un proceso de socialización mas complejo (socialización secundaria), donde la sociedad transmite valores y costumbres que son aprendidos por cada uno de los miembros de la familia ya socializados, con el fin de pertenecer y funcionar dentro de ella (Giddens y Sutton, 2013, p. 392).

### **Las habilidades sociales en la Adolescencia**

La adolescencia como tal ya es una etapa complicada en el proceso de maduración y lo es aun más cuando entra en juego el desarrollo de las habilidades sociales. Muchos adolescentes llegan a este escenario enfrascados en problemas de agresividad, retraimiento e inmadurez. En especial este último asociado más a los hombres, lo cual lleva a pensar en ciertos factores biológicos. El desarrollo de las habilidades sociales está relacionado a aspectos evolutivos (Betina y Contini, 2011). La edad se transforma en un gran agente de vinculación durante la adolescencia (Papalia, et al., 2010) en donde las relaciones de amistad no consisten tan solo en hacer cosas juntos, sino

también en brindar apoyo emocional, comprensión y aceptación (Sarafino y Armstrong, 1991, p. 429). De esta forma las habilidades sociales permiten en los adolescentes la asimilación de reglas y normas sociales (Betina y Contini, 2011). La adquisición de estas destrezas puede ser crucial en el desenvolvimiento de la vida adulta llegando a influir desde la oportunidad de un empleo hasta la formación de una familia.

Durante la infancia y niñez, las habilidades para iniciar y mantener situaciones de juego, fueron de gran ayuda. Sin embargo a medida que el adolescente avanza en edad, son de vital importancia las habilidades verbales y de interacción (Betina y Contini, 2011). El grupo de iguales o también llamado pares, es sin lugar a dudas, una fuente amplia de afecto, camaradería, comprensión y orientación moral, así como también un contexto adecuado para la experimentación y sensación de autonomía e independencia (Papalia, et al., 2010). Esto no quiere decir que hasta ese momento hayan vivido “presos” bajo el control parental, sino que mas bién obedece a la surgiente autonomía derivada de una forma de pensar propia. Recordemos que según Piaget es en la adolescencia donde la inteligencia llega a su última etapa con las operaciones formales que se inicia alrededor de los 12 años y en donde el individuo es capaz de manejar conceptos abstractos, utilizar un razonamiento científico y construir sus propias ideas e hipótesis sobre el mundo que observa. En ocasiones una determinada visión del mundo suele extenderse dentro de un grupo de adolescente formando vínculos de amistad mucho mas fuertes. Los lazos íntimos de amistad se convierten en la norma durante la adolescencia y a medida que los jóvenes se sientan identificados con el grupo; este brindará los beneficios correspondiente a cada miembro (Coleman y Hendry, 2003, p. 151). La mayoría de veces el grupo promueve la adquisición de conductas prosociales, pero otras veces fomentan una socialización de conductas agresivas que transgreden las normas y que pueden llevar a trastornos psicopatológicos (Betina y Contini, 2011).

De otro lado la necesidad de establecer vínculos interpersonales, está asociado al hecho de que las relaciones sociales positivas, constituyen una de las mayores fuentes de bienestar personal (Contini, 2009). Por el contrario, la escasa vinculación con otros adolescentes genera problemas de interacción, las cuales en su mayoría son conductas inhibidas y en otros casos agresivas (Betina y Contini, 2011). Conforme los niños crecen y se vuelven adolescentes, las relaciones con las pares pasan de ser diádicas (de uno a uno) a ser muchedumbre; este último es un tipo de interacción más compleja en donde la pertenencia en ella está relacionada a un conglomerado de

etiquetas, tales como la reputación, imagen corporal, el barrio de procedencia, posición socioeconómica, etc. (Papalia, et al., 2010).

La amistad, puede variar según el género; la amistad entre mujeres por lo general es más íntimo y confidencial que el de los varones (B.B Brown y Klute, 2003 como se citó en Papalia, et al., 2010), pero a medida que crece la cercanía con el sexo opuesto, la intimidad entre amigos del mismo sexo suele disminuir (Laursen, 1996 como se citó en Papalia, et al., 2010). Y es que las relaciones románticas tienen su inicio en la adolescencia en donde se pasa de reuniones en grupo mixto o citas en grupo, a relaciones individuales con características románticas, apasionadas y de cierto compromiso (Bouche y Furman, 2003; Furman y Wehner, 1997 como se citó en Papalia, et al., 2010). En promedio los adolescentes tienen una pareja exclusiva que dura aproximadamente algunos meses o en los mejores casos un año. En esta etapa las relaciones de pareja no son estables y duraderas sino hasta entrada la adultez temprana (Furman y Wehner, 1997 como se citó en Papalia, et al., 2010).

### **2.2.3. GÉNERO**

Según Lamas (2000) el género es el conjunto de ideas, prácticas y funciones sociales que una cultura o sociedad ha desarrollado según las diferencias anatómicas entre varones y mujeres. En la misma línea Ramos (1997) afirma que desde la antropología el género es una construcción simbólica que se establece en función de las diferencias anatómicas sexuales, creandose así figuras simbólicas de lo femenino y masculino. Ella también nos dice que desde la psicología se define al género como todas aquellas conductas que varones y mujeres llevan a cabo en función a sus respectivas y legítimas conductas masculinas y femeninas. Papalia, et al (2010) afirman que el género significa ser hombre o mujer, lo cual influye en el aspecto físico del sujeto y la forma de comportarse. Estos autores también nos hablan de identidad de género, el cual viene a ser la conciencia que el ser humano tiene para identificarse como masculino o femenino.

Existen tres elementos relacionados a la identidad de género (Papalia, et al., 2010):

Los roles de género: Conjunto de conductas, intereses, actitudes, habilidades y rasgos de personalidad que una determinada cultura considera apropiados para los hombres o las mujeres.

La tipificación de género: Proceso de socialización a través del cual los niños aprenden a temprana edad los roles de género que su cultura considera son los más apropiados.

Estereotipos de género: Formas de pensar preconcebidas y generalizables acerca de las conductas masculinas o femeninas.

### **Teorías del desarrollo del género**

Enfoque biológico: Las diferencias entre hombres y mujeres se explica a partir de diferencias genéticas, hormonales y neurológicas. Este enfoque afirma que es posible que la identidad sexual puede estar determinada genéticamente en el cerebro, mucho antes que la formación de los órganos sexuales del feto (Papalia, et al., 2010).

Enfoque evolutivo: Dentro de este enfoque encontramos la teoría de la selección sexual de Charles Darwin, el cual plantea que los roles de género que empiezan a desarrollarse desde la infancia y la niñez, constituyen un proceso de preparación para el apareamiento y la reproducción sexual en la vida adulta (Papalia, et al., 2010). Darwin afirmaba que la elección de las parejas sexuales responde a las presiones reproductivas que los hombres y mujeres tuvieron que enfrentar miles de años atrás en la lucha por la supervivencia. Esta teoría afirma que las mujeres suelen ser más cariñosas que los hombres dado que son ellas las que tenían que criar de los hijos hasta que estos hayan alcanzado la madurez sexual. Así mismo señala que las conductas afectivas en las niñas y las conductas competitivas y agresivas en los niños son actividades preparatorias para asumir roles adultos (Papalia, et al., 2010). De esta forma los niños juegan a la pelea y las niñas a la mamá, una función que les enseña a estas a anteponer las necesidades y sentimientos de otros a las suyas. Esta es la razón por la cual las mujeres suelen ser mejores que los varones para controlar e inhibir ciertas emociones y evitar conductas agresivas e impulsivas (Bjorklund y Pellegrini, 2000 como se citó en Papalia, et al., 2010).

Enfoque cognoscitivo: Desde esta perspectiva encontramos a Kohlberg y su teoría del desarrollo cognoscitivo. El sostiene que el conocimiento que tenemos acerca de género precede a la conducta de género (Papalia, et al., 2010). De esta forma el autor sugiere que el ser humano en etapas tempranas a medida que va teniendo noción del género al que pertenece, empieza a adoptar conductas que considera coherente con el ser hombre o mujer. Otra teoría perteneciente a este enfoque es la Teoría del esquema de género, la cual señala que los niños empiezan a categorizar

eventos y personas de tal modo que puedan organizar sus observaciones alrededor de un esquema de género, es decir la clasificación de las conductas que corresponden a hombres y las conductas que corresponden a las mujeres (Papalia, et al., 2010).

Enfoque del aprendizaje social: Esta perspectiva señala que los roles de género se aprenden mediante la observación de modelos. De esta manera se puede entender que los hijos adoptan las conductas, según su género, observando el comportamiento del padre con el cual se identifica. Además la retroalimentación conductual y la enseñanza directa refuerzan la tipificación de género ya que cuando un individuo cuyo género es congruente con su sexo biológico, se identifica como varón y recibe elogios por actuar como tal. Papalia et al (2010) señalan que según este enfoque la conducta de género precede al conocimiento de género, es decir una niña va tomando conciencia de que es una niña en la medida que es recompensada por hacer cosas de niña.

### **Género y habilidades sociales**

Son muchos los estudios que señalan diferencias en las habilidades sociales de hombres y mujeres. Existen condiciones ambientales que originan distintas demandas sociales tanto para hombres como para mujeres (Host, Barrera, Gómez, y Degante, 2017). De esta manera, se entiende entonces que ambos sexos deberán responder a esas situaciones con la manifestación de conductas socialmente aceptadas según su género. Así, estos roles de género influye directamente en el comportamiento social de hombres y mujeres.

Hombres: Las investigaciones señalan que los hombres tienen menos dificultades para concertar citas (Host et al., 2017). Esto implica que los hombres manifiestan mayor desinhibición y menos niveles de ansiedad al iniciar interacciones con el sexo opuesto. Algunos estudios de enfoque evolutivo señalan que tales conductas se deben a las presiones reproductivas que existía hace miles de años atrás en donde el macho debía aparearse con más de una hembra para poder esparcir su herencia genética y asegurar la permanencia de su especie (Wood y Eagly, 2002 como se citó en Papalia et al., 2010). Esto quiere decir que para los varones existe una mayor valoración de las proezas físicas dado que ello les permite competir por el derecho a la adquisición de una potencial pareja, lo cual es ampliamente valorado por las mujeres puesto que estas buscan en el hombre protección y seguridad. Los hombres se caracterizan por mostrarse más autocráticos, autoritarios y dominantes (Herrera, 2017). Es decir centralizan el poder y las decisiones y asumen toda la responsabilidad

que ello implica. Además para ellos puede resultar más difícil realizar actividades en grupo. De esta manera se puede entender que en los varones existe una mayor tendencia hacia el individualismo. Ello puede deberse a factores del desarrollo humano. Según Papalia et al (2010) en la infancia los niños varones prefieren el juego paralelo antes que el juego asociativo. Los estudios señalan que a partir de los dos años se hacen presentes las diferencias de género respecto a la agresividad (Papalia et al., 2010). Según estos autores los varones son más agresivos a nivel físico y verbal. Ellos afirman que los varones manifiestan sus enfados abiertamente a través de agresiones físicas o verbales dirigidas a su objetivo. Esta es la razón por la cual los varones arreglan sus conflictos a golpes.

Mujeres: Para las mujeres es más fácil manifestar conductas relacionadas a la expresión de sentimientos positivos y empáticos (Host et al., 2017). Esto quiere decir que el rol femenino asignado por la sociedad adjudica a la mujer características como el hacerse cargo de la crianza de los hijos, así como una mayor sensibilidad y apertura emocional en las interacciones sociales. Estudios también adjudican a la mujer habilidades para resolver problemas de forma asertiva (Host et al., 2017). Ello se debe a que las mujeres poseen mejores niveles de habilidades interpersonales como la escucha activa, la cooperación y persuasión (Herrera, 2017). Esta autora señala además que las mujeres valoran más aspectos como la filiación y la adhesión. Esto puede estar influenciado por los roles de género ya que como señala Papalia et al (2010) las niñas suelen tener un juego más dramático que admite la afloración de sentimientos positivos enfocados en las relaciones sociales y en roles domésticos expresados en juegos como el jugar a la casita. Aunque los varones suelen ser más agresivos que las mujeres, estas en ocasiones pueden ser más agresivas de los que parecen. Según Papalia et al (2010) las mujeres manifiestan una agresión relacional o social. Es decir una agresión que no está dirigida directamente a la persona sino que tiene como objetivo dañar la reputación o bienestar psicológico de esta.

### **Género y Clima social familiar**

Al interior de la familia existen diversos factores que influyen en la forma de interactuar de sus miembros y una de ellas es el género. Desde edades tempranas los padres empiezan a moldear las diferencias de género. A partir del segundo año de vida los padres hablan más y pasan más tiempo con sus hijos que con sus hijas; por su lado la madre tiene una comunicación más cálida y comprensiva con las niñas que con los

niños Papalia et al (2010). Estas diferencias en el trato obedecen entre otras razones a los roles que la sociedad asigna a cada sexo:

**Hombres:** Recientes investigaciones como las de Eunjung (2019) señala que con los hijos varones, los padres tienden a jugar de manera ruda y usan un lenguaje cuyas palabras expresan logro como “orgullosos”, “ganador” y “campeón”. Las expresiones de cariño por parte de los progenitores varían. El padre por lo general suele expresar su cariño mediante acciones y no tanto verbalmente. Es poco usual que los papás digan a sus hijos varones frases como “te quiero”, “te amo” y “te extraño”. Por su lado en las madres ocurre todo lo contrario y manifiestan su cariño a través palabras y el contacto físico mediante abrazos, caricias y besos. De otro lado la planificación de actividades en familia se enmarca en un estructura competitiva cuando se trata de hijos varones. Usualmente los padres suelen demostrar afecto a través de actividades que puedan realizar padre e hijo como organizar un viaje, un partido de fútbol, entre otros. Para el investigador Mark Morman citado por Eunjung (2019), el vínculo padre e hijo es una relación hombre – hombre que está expuesta a expectativas culturales de cómo debe ser la interacción entre dos hombres. Según este autor socialmente no está bien visto que dos hombres sean muy afectuosos puesto que atenta contra la masculinidad, sin importar que sean niños.

**Mujeres:** Según Eunjung (2019) con las hijas mujeres los padres suelen usar un lenguaje cuyas palabras expresan emociones. De esta forma ambos progenitores tienden a exteriorizar sus sentimientos cuando están frente a sus hijas. Un estudio realizado por la revista Behavioral Neuroscience reveló a través de imágenes de resonancia magnética que los papás manifiestan mayores respuestas neuronales en regiones cerebrales relacionadas al procesamiento de las emociones cuando son expuestos a fotografías de niñas felices que cuando se trata de niños en tales condiciones (Eunjung, 2019). Esta es la razón por la cual muchos padres pueden ser muy cariñosos y expresivos con sus hijas pero pueden vivir toda una vida sin decirle un “te amo” a los hijos varones. Por otro lado la planificación de actividades familiares tienen un sentido pasivo relacionado más al diálogo y al mejoramiento de la unión familiar.

#### 2.2.4. GÉSTIÓN EDUCATIVA

La resolución ministerial N° 168-2002-ED, define a la gestión educativa como aquella función orientada a generar y sostener en el centro educativo, las estructuras administrativas y pedagógicas, así como también los procesos internos de naturaleza democrática, equitativa y eficiente, que permiten a los sujetos involucrados desarrollarse como personas plenas, responsables y eficaces (Carrillo 2004).

Según el Ministerio de Educación (2003) los objetivos de la gestión educativa son: a) Desarrollar la Institución Educativa como comunidad de aprendizaje, encargada de lograr una excelente calidad educativa. b) Fortalecer la capacidad de decisión de las Instituciones Educativas para que actúen con autonomía pedagógica y administrativa. Las funciones de todas las instancias de gestión se rigen por los principios de subsidiariedad, solidaridad, complementariedad y concurrencia. c) Asegurar la coherencia de las disposiciones administrativas y la subordinación de éstas a las decisiones de carácter pedagógico. d) Lograr el manejo eficaz, eficiente e innovador de las instituciones educativas, que conduzca a la excelencia educativa. e) Desarrollar liderazgos democráticos. f) Colaborar en la articulación intersectorial, que asegure que los procesos de gestión se den en el marco de una política de desarrollo integral del país. g) Promover la activa participación de la comunidad. h) Articular las instituciones educativas para que desarrollen relaciones de cooperación y solidaridad. i) Fortalecer el ejercicio ético de las funciones administrativas para favorecer la transparencia y el libre acceso a la información. j) Participar en el efectivo funcionamiento de los mecanismos para prevenir y sancionar los actos de corrupción en la gestión. k) Incentivar la autoevaluación y evaluación permanentes que garanticen el logro de las metas y objetivos establecidos por la Institución Educativa.

Tasayco (2017) identifica cuatro elementos de la gestión educativa: a) Institucional: todos los aspectos relacionados a la organización del personal, aspectos de la estructura formal e informal y la toma de decisiones. b) Pedagógica: todos los aspectos relacionados a proyectos curriculares, desarrollo de competencias, proceso de enseñanza aprendizaje y acciones de capacitaciones docente. c) Administrativa: todos los aspectos de conducción de recursos humanos, materiales y financieros, así como el cumplimiento de normas y monitoreo de funciones. d) Comunitaria: todos los aspectos relacionados a la revisión y mejora de las relaciones con los padres de familia, implementación de estrategias para relacionarse en comunidad, así como también el

uso de las instalaciones de la institución en participación con otras instituciones de la comunidad.

### **Instancias de Gestión**

Según el Artículo N° 65 de la Ley general de educación son cuatro las instancias de gestión educativa: 1) La Institución Educativa, 2) La unidad de Gestión Educativa Local, 3) La Dirección Regional de Educación, 4) El Ministerio de Educación. Para fines de esta investigación nos avocaremos solo a la institución educativa.

Según el Ministerio de educación la Institución Educativa es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo. En ella tiene se lleva a cabo la realización del servicio educativo a nivel nacional y puede ser de tipo pública o privada. Su finalidad es la de lograr el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. La Institución Educativa, como espacio físico y social, se vincula con los diferentes organismos de su entorno y pone a disposición sus instalaciones para la realización de actividades extracurriculares y comunitarias, siempre y cuando sean con fines educativos (Ministerio de Educación, 2003).

Según el Artículo N° 68 de la Ley general de educación, son funciones de la institución educativa: a) Elaborar, aprobar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo Institucional, así como su plan anual y su reglamento interno en concordancia con su línea axiológica y los lineamientos de política educativa pertinentes. b) Organizar, conducir y evaluar sus procesos de gestión institucional y pedagógica. c) Diversificar y complementar el currículo básico, realizar acciones tutoriales y seleccionar los libros de texto y materiales educativos. d) Otorgar certificados, diplomas y títulos según corresponda. e) Propiciar un ambiente institucional favorable al desarrollo del estudiante. f) Facilitar programas de apoyo a los servicios educativos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, en condiciones físicas y ambientales favorables para su aprendizaje. g) Formular, ejecutar y evaluar el presupuesto anual de la institución. h) Diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de innovación pedagógica y de gestión, experimentación e investigación educativa. i) Promover el desarrollo educativo, cultural y deportivo de su comunidad; j) Cooperar en las diferentes actividades educativas de la comunidad. k) Participar, con el Consejo Educativo Institucional, en la evaluación para el ingreso, ascenso y permanencia del personal docente y administrativo. Estas acciones se realizan en concordancia con las instancias intermedias de gestión, de acuerdo a la normatividad específica. l) Desarrollar acciones

de formación y capacitación permanente m) Rendir cuentas anualmente de su gestión pedagógica, administrativa y económica, ante la comunidad educativa. n) Actuar como instancia administrativa en los asuntos de su competencia. En centros educativos unidocentes y multigrados, estas atribuciones son ejercidas a través de redes.

### **Tipos de gestión de las instituciones educativas**

Según el Artículo N° 71 de la Ley general de educación, las instituciones educativas se distinguen por tres tipos de gestión: 1) Públicas de gestión directa por autoridades educativas del Sector Educación o de otros sectores e instituciones del Estado. 2) Públicas de gestión privada, por convenio, con entidades sin fines de lucro que prestan servicios educativos gratuitos y 3) De gestión privada.

La institución de gestión Pública: Según la Ley general de educación N° 28044 es una institución pública a través de la cual el Estado brinda el servicio de educación de forma gratuita en todos sus niveles y modalidades y se complementa con programas de alimentación y entrega de materiales educativos.

La Institución de gestión Privada: Según el Artículo N° 71 de la Ley general de educación son personas jurídicas de derecho privado cuyo origen deviene por la iniciativa de personas naturales o jurídicas con previa autorización de los organismos del Sector Educación, los cuales reconocen, valoran y supervisan la educación privada.

### **Gestión educativa y habilidades sociales**

Según Fuentes (2011) la escuela como institución social es un mecanismo que la propia sociedad ha instituido con el fin de llevar a cabo el proceso educativo. Por ende la escuela no solo transmite conocimiento científicos sino que también brinda una formación en valores conforme a los estándares sociales.

Escuela Pública: Según Zibas (1996) muchos de los docentes de este tipo de escuelas no tiene una capacitación adecuada lo cual influye en la implementación de estrategias pedagógicas escolares como talleres o ferias escolares encaminadas al desarrollo de la socialización. Según una investigación publicada en el diario El Comercio (2011) la disciplina en este tipo de escuela posee un matiz de indole represivo el cual no favorece mucho el desarrollo de habilidades de autoexpresión y expresión adecuada de los conflictos. Se calcula que el 18% de niños y adolescentes que asiste a las escuelas públicas es víctima de maltrato físico o psicológico según informes de este diario. Todo ello dificulta la interacción social de los estudiantes tanto

con sus compañeros como con los profesores. Los procesos comunicativos adquieren una verticalidad en la que el alumno debe obedecer las ordenes sin cuestionar. Las investigaciones señalan que en este tipo de escuelas, los estudiantes suelen tener mas problemas de interacción puesto que generalmente los profesores de escuelas públicas no se interesan en las necesidades de los alumnos ni tampoco brindan retroalimentación (Woolfolk, 2010). Además en las escuelas públicas no suele haber una política educativa que fomente actividades extracurriculares orientadas con la adquisición de competencias sociales.

Escuela privada: Los profesores que pertenecen a este tipo de escuela poseen mayor capacitación en estrategias pedagógicas (Zibas, 1996). Según recientes estudios el teatro como acción pedagógica viene siendo utilizada por la gran mayoría de escuelas privadas puesto que cuenta con la infraestructura y equipamiento necesarios para llevarlos a cabo. Se ha observado que el teatro permite elevar la autoestima y confianza de los alumnos a la vez que fomenta conductas de socialización y cooperación entre compañeros y los propios docentes (Blanco, 2001). Un mejor equipamiento hace posible la implementación de nuevas tecnologías a través de medios audiovisuales que permiten mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje orientados a la adquisición de conductas sociales. Un claro ejemplo de ello se da cuando los talleres o programas de entrenamiento requieren de medios audiovisuales que permitan la observación de los modelos cuyas conductas se desea adquirir. En la enseñanza privada, el nivel de inversión es mayor por lo cual la calidad del servicio recibido es mejor en cuanto a la gestión educativa (procesos enseñanza aprendizaje), la gestión pedagógica y la gestión administrativa (Ministerio de Educación, 2016). En este tipo de escuelas los procesos comunicativos adquieren una dirección vertical en donde los alumnos tienen la posibilidad de expresar sentimientos y pensamientos sin tanta ansiedad como ocurre en las escuelas públicas. Las escuelas privadas suelen tener mayor número de horas pedagógicas las cuales utilizan en actividades extracurriculares orientadas al entrenamiento y desarrollo no solo de capacidades académicas sino también destrezas sociales a través de programas de mentorías (Woolfolk, 2010).

## **Gestión educativa y Clima social familiar**

La relación escuela familia es de hace muchos años atrás. Es mas la función educadora era asumida por la familia. En ese sentido la escuela fue creada para ayudar a la familia en el proceso de educación integral de los niños (Sosa, 2009 como se citó en De León, 2011). En otras palabras mientras que la familia educa en valores y roles sociales, la escuela educa principalmente en conocimiento científico y tecnológico. De esa forma las familias eligen el mejor tipo de escuela para sus hijos de acuerdo a su realidad socioeconomica y cultural. Existen diferentes tipos de escuela desde los religiosos hasta los técnicos y preuniversitarios que responden a las necesidades de cierto grupos de familias. Sin embargo las mas comunes siempre han sido las escuelas de gestión pública y las de gestión privada. No existen muchos estudios en el medio local y nacional que relacionen el clima sociofamiliar y la gestión educativa. La mayoría de estudios que abordan estos temas son de tipo descriptivo y no enfocados en el tipo de gestión sino mas bien en variables relacionadas a ello como el nivel socioeconomico.

Escuela Pública: El clima sociofamiliar de los estudiantes de este tipo de escuela se ve influenciado por factores socioeconómicos que pueden interferir con la estabilidad y las interacciones familiares. Según Zibas (1996) los estudiantes de escuelas nacionales dado su ambiente familiar, muchos de ellos deben trabajar desde muy jóvenes para generar ingresos económicos. Muchos de ellos provienen de hogares en donde la estructura familiar no es la mas adecuada para un buen clima sociofamiliar encontrandose así familias monoparentales, reconstruidas, de madre soltera, etc. Dadas estas condicioines es muy ususal la creencia cultural que asigna un valor positivo al trabajo ya que muchos de estos padres suelen pensar que pueden enfermar o morir repentinamente y el que sus hijos sepan trabajar y salir adelante solos les asegura una forma de supervivencia que además dicho se de paso los mantiene alejados de la drogadicción y el pandillaje juvenil (UNICEF, 2015). Así mismo la estructura y organización familiar suele ser muy variada e inestable puesto que muchas veces ante la ausencia de los padres ya sea por motivos laborales o no, los hijos mayores deben asumir el mando de la familia.

Escuela Privada: El clima familiar de estos estudiantes dista un poco de la anterior. No obstante algunos estudiantes de escuelas privadas suelen tambien trabajar, sin embargo lo hacen en edades mayores en comparación a los de escuelas públicas y llegan mejor preparados profesionalmente (Zibas, 1996). En las familias de los estudiantes que pertenecen a este tipo de escuela, los padres en su mayoría tienen un

mejor grado de instrucción. Nada mas en el 2007 el el 31% de la población accedía a educación universitaria en el país, y hoy esa cifra bordea el 50% (Castro, y otros, 2013). Esto quiere decir que los padres tienen mayores herramientas para fomentar el desarrollo personal de los hijos a través de actividades intelectuales, culturales, morales y religiosos, lo cual de alguna forma influye en el clima familiar.

### **2.2.5. ADOLESCENCIA**

Parte de esta investigación, además de describir las variables de estudio, es también la descripción de la población objeto de estudio. Por ello es pertinente la búsqueda de información que permita entender ciertas características propias de esta etapa del desarrollo humano, como es la adolescencia. El termino como tal, no existía hace varios siglos atrás. Las sociedades preindustrializadas no definían con claridad los límites del período de transición entre la infancia y la vida adulta (Souto, 2017). En aquellas épocas el término joven, era usado para designar a las personas que ya no eran niños pero que aún no eran adultos. Recién a mediados del siglo XX, se introdujo el termino adolescencia en occidente (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010) y en la actualidad, es un concepto mundialmente conocido y ampliamente estudiado.

En casi todas partes del mundo la adolescencia comienza a los doce o trece años de edad, con el inicio de la pubertad (Sarafino y Armstrong, 1991, p.392). Como toda etapa de transición, esta implica un proceso de cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, los cuales pueden variar según los distintos escenarios culturales y económicos (Papalia, et al., 2010). Los cambios físicos en esta etapa son muy importantes y a la vez estresantes para muchos adolescentes. El crecimiento corporal aumenta, las extremidades se vigorizan, el aparato reproductor madura y las relaciones interpersonales aumentan significativamente, en especial con el sexo opuesto (Sarafino y Armstrong, 1991, p. 392). Se espera que en este período, los adolescentes empiecen un proceso de individualización, que le diferencie del resto (Grinde, 1992) y así convertirse en sujetos autónomos y funcionales para la sociedad (Souto, 2017). Todo adolescente experimenta la necesidad de saber quién es, para sentirse amado, respetado y aceptado (Eddy, 2014). Es un periodo de intensa búsqueda de la identidad. Para Erikson (1950) como se citó en Papalia, et al. (2010) ésta es una concepción coherente del yo y está compuesta principalmente por valores, creencias y metas personales. Erikson pensaba que los adolescentes atraviesan la crisis

denominada identidad frente a confusión de identidad. Si ésta se resuelve satisfactoriamente, entonces el joven desarrolla la virtud de la fidelidad, la cual permite encontrar un sentido de pertenencia hacia un ser querido, amistades o compañeros de trabajo a los cuales el joven guardará lealtad. Este sentido de fidelidad suele expresarse hacia las figuras más próximas del adolescente por lo general los padres, maestros o amigos a quienes ve como una posible identidad a adquirir. Así la identidad del adolescente toma forma a medida que el joven empieza a encontrar maneras de utilizar las habilidades que fueron adquiridas durante la niñez y empieza a resolver problemas como la elección de un trabajo, un oficio, la adquisición de una identidad sexual y la adopción y jerarquización de valores que regirán su diario vivir (Papalia, et al., 2010).

La adolescencia también es una etapa de cambios en la interacción familiar. Cuando los hijos son pequeños el grado de vinculación con los padres es más íntimo, afectuoso y espontáneo. A medida que van creciendo las relaciones se vuelven más rígidas, menos espontáneas y más distantes. El grado de vinculación que los adolescentes pueden llegar a tener con sus padres, depende mucho de la cercanía emocional que tuvieron en la niñez (Overbeek, Stattin, Vermulst, Ha y Engels, 2007 como se citó en Papalia, et al., 2010). La mayoría de adolescentes aún son capaces de expresar sentimientos positivos hacia sus padres aun cuando por lo general la cordialidad no es una característica esencial en las relaciones de padres e hijos, por más que en la infancia hayan sido muy cercanos (Galambos, 1992 como se citó en Baron y Byrne, 2005). Este cambio de interacción obedece, entre otras cosas, a la consolidación de la personalidad y la adquisición de una identidad autónoma que permite al adolescente regirse por sus propios ideales y cuestionar muchas veces la autoridad de los padres en un intento de lograr cierta independencia de ellos. Muchos adolescentes se enfrentan a la difícil tarea de alcanzar una autosuficiencia psicológica, social y económica que los independice de los padres y les permita establecer relaciones sociales maduras (Sarafino y Armstrong, 1991, p. 424). Esta lucha por el control a menudo se ve reflejada en actividades cotidianas como tareas escolares, labores domésticas, salidas con amigos, la hora de llegada a casa, etc.; estos conflictos suelen aumentar a partir de los 13 años y disminuir hacia los 17 (Papalia, et al., 2010). Durante este proceso, los padres suelen demostrar actitudes ambivalentes respecto a la creciente madurez del adolescente. Por un lado, anhelan la pronta maduración, pero les resulta difícil aceptar la reciente autonomía y vida propia de los hijos (Sarafino y Armstrong, 1991, p. 125). Los padres a menudo supervisan las actividades de sus hijos

con el objetivo de prevenir problemas conductuales en estos, pero la emergente autonomía que han adquirido los adolescentes y la reducción de horas que pasan con sus padres, generan cambios en la conducta del adolescente, al menos frente a los padres (Papalia, et al., 2010). Entre los principales temas que los padres consideran supervisar están los “prudenciales”, tales como fumar, beber alcohol, consumo de drogas, etc.; “morales” como el ser honesto, justo, etc.; “convencionales” como por ejemplo buenos modales en la mesa, o no usar un vocabulario soez; “multifacéticos” como supervisar el contenido de programación en la televisión y revistas no apto para menores de edad; y por último “personales”, relacionados a la forma en la que el adolescente está encaminado su vida, como por ejemplo el uso del tiempo libre, alguna inclinación vocacional y la administración del dinero (Papalia, et al., 2010).

La mayoría de los padres reconocen cuán importante y estresante, es la transición de la niñez a la adolescencia, no obstante las relaciones entre padres e hijos, algunas veces se vuelven tensas (Sarafino y Armstrong, 1991, p. 424) y pueden afectar la atmosfera familiar. La familia al ser una estructura dinámica, requiere cierta regulación emocional permanente para así poder hacer frente a los constantes cambios cotidianos (Córdoba, Cuéllar, Guido, y Alonso, 2010) y cambios evolutivos a lo largo del ciclo familiar. Los adolescentes no son ajenos a estos cambios y la influencia en ellos puede ser determinante para su conducta social. Así por ejemplo aquellos adolescentes procedentes de familias que cohabitan, muestran problemas conductuales y emocionales en comparación con aquellos jóvenes que viven en familias donde los padres están casados (Papalia, et al., 2010). Esto demuestra que la inestabilidad familiar a nivel estructural (el no estar casados) influye directamente en el aspecto psicosocial de los hijos, sobre todo más en los adolescentes que en los niños (S.L. Brown, 2004 como se citó en Papalia, et al., 2010).

Un cambio notable también en la adolescencia son las relaciones fraternas, pues el tiempo que pasan con los amigos, ha disminuido el tiempo que solían pasar con los hermanos con quienes ya no son tan cercanos (Laursen, 1996 como se citó en Papalia, et al., 2010). Durante la niñez los hermanos suelen mantenerse muy cercanos, pero a medida que crecen y alcanzan la adolescencia y la adultez temprana, tienden a separarse para luego volver a reestablecer dichos lazos en la adultez intermedia (Baron y Byrne, 2005). Este autor nos lleva a pensar que la forma en cómo se vinculan los hermanos va a depender de las relaciones padres e hijo y las relaciones matrimoniales puesto que, si tomáramos en cuenta un modelo sistémico, la familia sería un organismo

complejamente interconectado en donde la acción en uno de sus miembros puede alterar todo el sistema. La probabilidad de que una relación más afectuosa entre hermanos sea posible, es si cada hermano a la vez tiene una cálida relación con los padres y percibe su ambiente familiar de una manera positiva (Mc Guire, McHale y Updegraff, 1996; Stocker y McHale, 1992 como se citó en Baron y Byrne, 2005). Esto confirma la interrelación e influencia que tienen los subsistemas al interior de la familia en el duo esposo-esposa influye y es influenciado por los hijos. Por lo general los hermanos mayores y menores difieren en sentimientos respecto a la relación cambiante que experimentan y a medida que los hermanos menores crecen, los mayores ejercen menos poder sobre estos, no obstante los menores aún suelen admirar y emular actitudes y conductas de sus hermanos mayores (Buhrmester y Furman, 1990 como se citó en Papalia, et al., 2010). Los niveles de proximidad entre hermanos también varían según el sexo: las hermanas registran mayores niveles de intimidad, seguidas por los hermanos del mismo sexo cuya intimidad permanece estable, y por último los hermanos de distinto sexo en los cuales los niveles de proximidad e intimidad disminuyen a medida que se aproximan a la niñez media y luego a la adolescencia.

### **2.3. MARCO CONCEPTUAL**

En esta investigación las variables de estudio tienen los siguientes significados:

**Clima Social Familiar:** Toda aquella situación social que sucede al interior de la familia (Moos, 2010 como se citó en Rojas, 2014) y que es discreta respecto a los vínculos interpersonales de los miembros, el ciclo de vida y estructura de la familia (Moos, 1985, como se citó en Santisteban, 2015).

**Habilidad Social:** Es la capacidad de autoexpresión y aserción en situaciones para dar respuestas de carácter verbal y no verbal que expresan sentimientos, pensamientos y actitudes, de una manera asertiva dentro de un contexto interpersonal (Gismero, 2000 como se citó en Chamaya, 2017).

# **CAPÍTULO III**

## **RESULTADOS**

*Tabla 8: Nivel de clima social familiar según género y tipo de gestión educativa en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo.*

			<b>Tipo de gestión educativa</b>					
			<b>Pública</b>		<b>Privada</b>			
			<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Masculino</b>								
Clima social familiar	Bajo		25	23%	06	18%	31	22%
	Medio		44	40%	16	48%	60	42%
	Alto		42	38%	11	33%	53	37%
	Total		111	100%	33	100%	144	100%
<b>Femenino</b>								
Clima social familiar	Bajo		13	25%	20	28%	33	26%
	Medio		22	42%	25	35%	47	38%
	Alto		18	34%	27	38%	45	36%
	Total		53	100%	72	100%	125	100%
<b>Total</b>								
Clima social familiar	Bajo		38	23%	26	25%	64	24%
	Medio		66	40%	41	39%	107	40%
	Alto		60	37%	38	36%	98	36%
	Total		164	100%	105	100%	269	100%

*Fuente: Datos obtenidos en la aplicación de la Escala de clima social familiar.*

En la tabla 8, se presentan los niveles de clima social familiar en alumnos de secundaria de instituciones educativas de Trujillo según género y gestión educativa. Se observa que hombres y mujeres alcanzan un nivel medio; en la misma categoría también se ubican las escuelas públicas y privadas.

Tabla 9: Nivel de Habilidades sociales según género y tipo de gestión educativa en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo.

		Tipo de gestión educativa					
		Pública		Privada		N	%
		N	%	N	%		
<b>Masculino</b>							
Habilidades sociales	Bajo	40	36%	11	33%	51	35%
	Medio	27	24%	07	21%	34	24%
	Alto	44	40%	15	45%	59	41%
	Total	111	100%	33	100%	144	100%
<b>Femenino</b>							
Habilidades sociales	Bajo	22	42%	34	47%	56	45%
	Medio	12	23%	24	33%	36	29%
	Alto	19	26%	14	19%	33	26%
	Total	53	100%	72	100%	125	100%
<b>Total</b>							
Habilidades sociales	Bajo	62	38%	45	43%	107	40%
	Medio	39	24%	31	30%	70	26%
	Alto	63	38%	29	28%	92	34%
	Total	164	100%	105	100%	269	100%

Fuente: Datos obtenidos en la aplicación de la Escala de Habilidades sociales

En la tabla 9, se exponen el nivel de Habilidades sociales según género y tipo de gestión educativa en alumnos de secundaria de instituciones educativas de Trujillo, apreciando que son los varones los que mejor nivel alcanzan a diferencia de las mujeres ubicadas en la categoría baja; del mismo modo ambos tipos de escuelas se ubican en un nivel bajo de habilidades sociales.

*Tabla 10: Correlación del clima social familiar y las habilidades sociales según género y gestión educativa en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo.*

			Habilidades Sociales	
			(r)	Sig. P
Género	Mujeres	Clima Social Familiar	,467	,000**
	Varones	Clima Social Familiar	,384	,000**
Gestión Educativa	Pública	Clima Social Familiar	,457	,000**
	Privada	Clima Social Familiar	,399	,000**
	Total	Clima Social Familiar	,486	,000**

Nota:

r : Coeficiente de correlación de Pearson

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

\*\*p<.01 : Muy significativa

La tabla 10 muestra una correlación altamente significativa  $p<.01$  entre el clima social familiar y las habilidades sociales de los varones y del mismo modo en las mujeres; así mismo también se observa una correlación muy significativa entre el clima social familiar y las habilidades sociales de los estudiantes de escuelas públicas y del mismo modo en los estudiantes de escuelas privadas.

*Tabla 11: Correlación entre las habilidades sociales y el clima social familiar a través de dimensiones en estudiantes mujeres del nivel secundario de la ciudad de Trujillo.*

	Relaciones		Desarrollo		Estabilidad	
	(r)	Sig. p	(r)	Sig. p	(r)	Sig. p
<b>Habilidades Sociales</b>						
Autoexpresión en situaciones sociales	,519	,000**	,325	,000**	,380	,000**
Defensa de los propios derechos como consumidor	,321	,000**	,233	,009**	,268	,000**
Expresión de enfado o disconformidad	,304	,001**	,228	,010*	,129	,014*
Decir no y cortar interacciones	,296	,001**	,269	,002**	,233	,012*
Hacer peticiones	,295	,001**	,295	,001**	,218	,015*
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	,210	,000**	,224	,000**	,016	,858

Nota:

- r : Coeficiente de correlación de Pearson
- Sig. (p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta
- \*\*p<.01 : Muy significativa
- \*p<.05 : Significativa

La tabla 11 muestra que en las estudiantes mujeres, las dimensiones del FES: Relaciones y Desarrollo, correlacionan muy significativamente ( $p < .01$ ) con las seis dimensiones de la EHS a excepción de la dimensión expresión de enfado o disconformidad; la dimensión Estabilidad (FES), correlaciona muy significativamente con las siguientes dimensiones de la EHS: Autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor; correlaciona significativamente ( $p < .05$ ) con la dimensión expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones y hacer peticiones; y por último no correlaciona significativamente con la dimensión iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

*Tabla 12: Correlación entre las habilidades sociales y el clima social familiar a través de dimensiones en estudiantes en estudiantes varones del nivel secundario de la ciudad de Trujillo.*

	Relaciones		Desarrollo		Estabilidad	
	(r)	Sig. p	(r)	Sig. p	(r)	Sig. p
<b>Habilidades Sociales</b>						
Autoexpresión en situaciones sociales	,399	,000**	,253	,002**	,317	,000**
Defensa de los propios derechos como consumidor	,232	,000**	,257	,002**	,237	,004**
Expresión de enfado o disconformidad	,146	,080	,214	,010*	,124	,138
Decir no y cortar interacciones	,076	,366	,106	,204	,044	,604
Hacer peticiones	,227	,006**	,110	,189	,260	,002**
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	,149	,075	,183	,028*	,124	,138

Nota:

- r : Coeficiente de correlación de Pearson
- Sig. (p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta
- \*\*p<.01 : Muy significativa
- \*p<.05 : Significativa

La tabla 12 muestra que en los varones la dimensión Relaciones (FES), correlaciona muy significativamente ( $p<.01$ ) con las dimensiones autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor y hacer peticiones; la dimensión Desarrollo (FES) correlaciona muy significativamente con autoexpresión en situaciones sociales y defensa de los propios derechos como consumidor, correlaciona significativamente ( $p<.05$ ) con expresión de enfado o disconformidad, e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto; la dimensión Estabilidad (FES) correlaciona muy significativamente con autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor y hacer peticiones.

*Tabla 13: Correlación entre las habilidades sociales y el clima social familiar a través de dimensiones en estudiantes de escuelas públicas de nivel secundario de la ciudad de Trujillo.*

	Relaciones		Desarrollo		Estabilidad	
	(r)	Sig. p	(r)	Sig. p	(r)	Sig. p
<b>Habilidades Sociales</b>						
Autoexpresión en situaciones sociales	,443	,000**	,331	,000**	,357	,000**
Defensa de los propios derechos como consumidor	,269	,000**	,273	,000**	,267	,001**
Expresión de enfado o disconformidad	,242	,002**	,272	,002**	,172	,028*
Decir no y cortar interacciones	,198	,011*	,186	,017*	,139	,076*
Hacer peticiones	,301	,000**	,261	,001**	,326	,000**
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	,190	,003**	,196	,012*	,228	,164

Nota:

- r : Coeficiente de correlación de Pearson
- Sig. (p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta
- \*\*p<.01 : Muy significativa
- \*p<.05 : Significativa

La tabla 13 muestra que en los estudiantes de escuelas públicas las dimensiones Relaciones y Desarrollo correlaciona muy significativamente con las seis dimensiones de las habilidades sociales a excepción de la dimensión Decir no y cortar interacciones con la cual correlacionó significativamente, mientras que para la dimensión Estabilidad (FES) se hallaron correlaciones muy significativas con las dimensiones autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, y hacer peticiones; y correlaciones significativas con las dimensiones expresión del enfado o disconformidad, y decir no y cortar interacciones.

*Tabla 14: Correlación entre las habilidades sociales y el clima social familiar a través de dimensiones en estudiantes de escuelas privadas de nivel secundario de la ciudad de Trujillo.*

	Relaciones		Desarrollo		Estabilidad	
	(r)	Sig. p	(r)	Sig. p	(r)	Sig. p
<b>Habilidades Sociales</b>						
Autoexpresión en situaciones sociales	,464	,000**	,296	,000**	,345	,000**
Defensa de los propios derechos como consumidor	,284	,000**	,258	,000**	,250	,000**
Expresión de enfado o disconformidad	,219	,000**	,208	,001**	,125	,041*
Decir no y cortar interacciones	,197	,001**	,187	,002**	,130	,033*
Hacer peticiones	,276	,000**	,219	,000**	,235	,000**
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	,125	,040*	,137	,024*	,076	,217

Nota:

- r : Coeficiente de correlación de Pearson
- Sig. (p) : Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta
- \*\*p<.01 : Muy significativa
- \*p<.05 : Significativa

La tabla 14 muestra que en los estudiantes de escuelas privadas las dimensiones Relaciones y Desarrollo correlacionan muy significativamente ( $p < .01$ ) con todas las dimensiones de la escala de habilidades sociales a excepción de la dimensión iniciar interacciones con el sexo opuesto; en la dimensión Estabilidad (FES) se hallaron correlaciones muy significativas con las dimensiones autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, y hacer peticiones; y correlaciones significativas con la dimensión expresión del enfado o disconformidad, y decir no y cortar interacciones.

Tabla 15: Comparación del clima social familiar y de las habilidades sociales según género en alumnos de secundaria de instituciones educativas de Trujillo.

	Género				Prueba	
	Masculino		Femenino		U de Mann-Whitney	
	RP	N	RP	N	Prueba z	p
<b>Clima Social Familiar</b>	138,99	144	130,4	125	-,904	,366
Relaciones	135,59	144	134,32	125	-,133	,894
Desarrollo	142,01	144	126,93	125	-1,590	,112
Estabilidad	136,34	144	133,46	125	-,306	,760
<b>Habilidades sociales</b>	146,87	144	121,33	125	-2,686	,007**
ASS	144,28	144	124,31	125	-2,105	,035
DPDC	147,65	144	120,43	125	-2,874	,004**
EED	126,53	144	144,76	125	-1,930	,054
DNCI	138,17	144	131,35	125	-,720	,472
HP	146,37	144	121,90	125	-2,59	,010*
IIPSO	151,60	144	115,88	125	-3,770	,000**

Nota:

ASS Autoexpresión en situaciones sociales

DNCI Decir no y cortar interacciones

DPDC Defensa de los propios derechos como consumidor

HP Hacer peticiones

EED Expresión de enfado o disconformidad

IIPSO Iniciar interacciones positivas con sexo opuesto

En la tabla 15 se observa que la prueba de comparación de grupos independientes U de Mann-Whitney, no encuentra diferencias significativas ( $p > .05$ ) entre el clima social familiar de varones y mujeres, a nivel general y a nivel de dimensiones. Sin embargo, si se hallaron diferencias muy significativas en las habilidades sociales de mujeres y varones a nivel general; siendo estos últimos los que registraron mayor promedio. Así mismo se encontraron diferencias altamente significativas ( $p < .01$ ) en las siguientes dimensiones: defensa de los propios derechos como consumidor e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto; en tanto que, en la dimensión hacer peticiones se halló diferencias significativas siendo los varones quienes registraron mayor puntuación promedio.

Tabla 16: Comparación del clima social familiar y de las habilidades sociales según tipo de gestión educativa en alumnos de secundaria de instituciones educativas de Trujillo.

	Tipo de gestión educativa				Prueba	
	Pública		Privada		U de Mann-Whitney	
	RP	N	RP	N	Prueba z	p
<b>Clima Social Familiar</b>	135,22	164	134,65	105	-,059	,953
Relaciones	138,18	164	130,03	105	,399	,399
Desarrollo	132,44	164	139,00	105	,499	,499
Estabilidad	137,87	164	130,52	105	,446	,446
<b>Habilidades sociales</b>	139,41	164	128,10	105	-1,164	,245
ASS	137,87	164	130,51	105	-,759	,448
DPDC	141,89	164	124,24	105	-1,822	,068
EED	131,42	164	140,59	105	-,949	,343
DNCI	136,29	164	132,99	105	-,340	,734
HP	140,17	164	126,92	105	-1,373	,170
IIPSO	135,09	164	134,86	105	-,024	,981

Nota:

ASS Autoexpresión en situaciones sociales

DNCI Decir no y cortar interacciones

DPDC Defensa de los propios derechos como consumidor

HP Hacer peticiones

EED Expresión de enfado o disconformidad

IIPSO Iniciar interacciones positivas con sexo opuesto

En la tabla 16 se observa que la prueba U de Mann-Whitney no encuentra diferencia significativa ( $p > .05$ ) entre el clima social familiar de los estudiantes de escuelas públicas y privadas, a nivel general y por dimensiones.

# **CAPÍTULO IV**

## **ANALISIS DE RESULTADOS**

Antes de iniciar la discusión de resultados, es necesario aclarar ciertos aspectos del presente estudio. Tal y como se había explicado en la justificación, esta investigación además de ser un estudio correlacional también es comparativa al establecer asociación con las variables género y gestión educativa. De acuerdo a Hernandez, Fernández y Baptista (2006) un estudio comparativo no es otra cosa que una correlación, puesto que las investigaciones correlaciones también responden a preguntas que intentan buscar diferencias entre dos o más poblaciones. De esta manera identificamos tres puntos claves a analizar: *el nivel* de las variables de estudio, la *correlación* entre ellas y la *comparación* según el género y gestión educativa. Para una mayor comprensión, este apartado ha sido dividido en dos secciones. En la primera se analizará la correlación entre el CSF y las HH.SS a nivel general y a través de sus respectivas dimensiones. En la segunda parte analizaremos el nivel de dichas variables y las compararemos de acuerdo al género (varones y mujeres) y al tipo de gestión educativa (pública y privada).

Empezando con las correlaciones, a partir de los hallazgos encontrados, aceptamos la hipótesis general que establece relación entre el clima social familiar y las habilidades sociales en alumnos de secundaria según el género y la gestión educativa en la ciudad de Trujillo (Tabla 10). Estos resultados guardan similitud con los encontrados en estudios previos que señalan a las condiciones intrínsecas de la familia como variables que hacen propicio la aparición y/o desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes (Sánchez, 2016; Zavala, 2017). De ese modo nuestros resultados permiten inferir la existencia de una constante de proporcionalidad directa entre las dos variables en el sentido que, si la magnitud de una incrementa o disminuye, la otra lo hace en similar proporción. En otras palabras si un individuo manifiesta un buen clima sociofamiliar, entonces alcanzará mejores niveles de habilidades sociales o viceversa. Prueba de ello se evidencia en la Tabla 08 en donde el porcentaje de estudiantes con mejor nivel de habilidades sociales, tiende a ser mayor en aquellos que presentan un mejor nivel de clima social familiar.

Se acepta también la hipótesis específica que señala una asociación entre el clima social familiar y las habilidades sociales a través de sus respectivas dimensiones, según el género y la gestión educativa. De esta manera empezando por el género, son las mujeres las que presentan mayor incidencia de asociaciones altamente significativas. Así, respecto a la dimensión relaciones (FES), en las mujeres se halló una correlación muy significativa con las seis dimensiones de la escala de habilidades

sociales, a diferencia de los varones en donde solo se halló este tipo de significancia con tres dimensiones: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor y hacer peticiones. Con el resto de las dimensiones (iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones) no se hallaron correlaciones significativas. Esto permite inferir que para los varones algunas conductas sociales tales como expresar enfados justificados, negar requerimientos, cortar o iniciar interacciones con otros, no están principalmente ligados a aspectos del ambiente familiar, sino más bien a cuestiones de género. Así lo demuestran estudios recientes, cuyos resultados revelan que para las mujeres es más difícil expresar el enojo. No obstante para los varones ésta resulta ser una emoción muy recurrente, fácil de expresar y que no les genera mayor incomodidad (Paladino y Gorostiaga, 2004). Estas características atribuidas principalmente a los varones proviene de la vinculación entre el rol masculino y la instrumentalidad, la cual incluye características como el ser independiente, autoritario, autosuficiente, productivo y asertivo (Hermann y Betz, 2004; como se citó en García, Cabanillas, Morán y Olaz, 2014). Según estudios, los varones son más agresivos a nivel físico y verbal y manifiestan sus enfados abiertamente a través de agresiones físicas o verbales dirigidas a su objetivo (Papalia et al., 2010). Probablemente esta es la razón por la cual los varones arreglan sus conflictos a golpes. No obstante en ocasiones las mujeres pueden llegar a ser igual o más agresivas que los hombres. Dada su desventaja física frente a los varones, ante un eventual suceso agresivo, las mujeres desarrollan un tipo de agresión denominado agresión relacional o social (Papalia et al., 2010). Es decir una agresión que no está dirigida directamente a la persona sino que tiene como objetivo dañar la reputación o bienestar psicológico de esta.

En cuanto a la segunda dimensión llamada desarrollo (FES), en el grupo de mujeres, correlacionó muy significativamente con las seis dimensiones de las habilidades sociales. En los varones solo correlacionó de esa manera con las dimensiones autoexpresión en situaciones sociales y defensa de los propios derechos como consumidor. Agrupando ambos sexos, si tomamos en cuenta que la dimensión desarrollo posee un indicador que mide el grado de participación en actividades socio-recreativas, lo anterior guardaría sentido con lo que sostienen Lindsey, Mize y Pettit (1997) citados en Baron y Byrne (2005), quienes afirman que las horas de juego que comparten padres e hijos, es esencial para la adquisición de conductas sociales como seguir reglas, respetar turnos, cooperar, aceptar derrotas y sanciones. También se

observó que en los varones existe una asociación significativa con las dimensiones iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto y expresión del enfado o disconformidad; sin embargo este estudio a diferencia del de Sánchez (2016), no halló asociación con las dimensiones hacer peticiones, decir no y cortar interacciones. Esto último puede significar que las habilidades para cortar interacciones que no se desean mantener, así como el negarse a prestar alguna propiedad, no están ligados al grado de libertad que brinda la familia para el desarrollo personal de cada uno de sus integrantes. En otras palabras el que algunos estudiantes, por ejemplo, manifiesten mayor autonomía y competitividad, no implica una mayor facilidad para terminar interacciones o para decir “no” a los requerimientos de otros.

Continuando con la diensión estabilidad (FES), existen similitudes y diferencias entre ambos sexos. La primera similitud es que, tanto en varones como en mujeres existe una correlación muy significativa con las dimensiones autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, y hacer peticiones. Esta asociación recae en dos aspectos muy importantes de la vida familiar como es la organización y el control. Esta última tiene que ver con las normas y procedimientos familiares establecidos, en donde las reuniones y acuerdos familiares constituyen oportunidades para el despliegue de habilidades de autoexpresión, las cuales permiten a los hijos la posibilidad de hacer valer sus opiniones. De esta forma según Povedano, Jiménez, Moreno, Amador, y Musitu (2012) aquellos jóvenes que frecuentemente están inmersos en este tipo de situaciones familiares, tienden a desarrollar la habilidad para expresar sentimientos de manera espontanea y sin ansiedad. Además cuando la vida familiar se rige por reglas previamente establecidas, los hijos aprenden a dirigir su conducta no según sus caprichos, deseos o emociones del momento, sino conforme a las normas, leyes y buenas costumbres sociales. Por esa razón, estas personas no tienen ningún reparo en hacer valer sus derechos y son quisquillosos cuando alguien intenta infringirlas. Por otro lado, parte de la organización familiar pasa por la práctica de buenos hábitos como el orden, la limpieza, la puntualidad, la adecuada administración del dinero y la responsabilidad para cumplir con la parte que corresponde a cada miembro. Aquellos adolescentes cuya vida familiar gira en torno a estos aspectos, desarrollan conductas sociales que les permiten desenvolverse con mayor facilidad al momento de pedir favores, reclamar el cambio correcto en una compra o simplemente pedir de regreso algo que prestaron. Una segunda semejanza es que en ambos sexos no se halló correlación significativa con la

dimensión iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. La ausencia de relación observada discrepa con resultados previos donde se alcanzaron correlaciones altamente significativas con todas las dimensiones (Zavala, 2017). De esta forma se puede decir que en los estudiantes partícipes de este estudio, la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto, no está vinculado con el grado de planificación, el cumplimiento de responsabilidades y reglas familiares sino más bien a cuestiones de género. Así lo demuestran estudios previos en donde García, Cabanillas, Morán y Olaz, (2014) afirman que los hombres experimentarían menor dificultad para concertar citas. Estudios en Latinoamérica publicados en la revista *Personality and Individual Differences* señala que las mujeres manifiestan mayor ansiedad al iniciar conversaciones con el sexo opuesto. Parte de este fenómeno estaría en relación a los roles sociales que la sociedad impone a ambos sexos, en donde se atribuye a los varones características como el ser audaz, atrevido y seguro de si mismo, mientras que a la mujer se le asigna un rol pasivo (Knowi, 2016; Muy interesante, s.f; Salud 180.com, s.f.). En cuanto a diferencias, mientras que en las mujeres hay una correlación significativa con la dimensión expresión de enfado o disconformidad y muy significativa con la dimensión decir no y cortar interacciones, en los varones no existe ninguno de estos tipos de correlaciones en dichas dimensiones. Así, mientras que en los varones la flexibilidad o rigidez de las reglas familiares no influye en la capacidad para expresar enfados justificados ni tampoco en la habilidad para decir “no” a determinadas situaciones, en las mujeres sucede todo lo contrario. La explicación a este fenómeno nos lleva a pensar nuevamente en la influencia de los roles de género. Desde el enfoque evolutivo de Charles Darwin citado en Papalia, et al. (2010) señala que las conductas afectivas en las niñas y las conductas competitivas y agresivas en los niños son actividades preparatorias para asumir roles adultos. Según este enfoque se espera que la mujer sea sumisa y pasiva. Estas cualidades en un ambiente familiar cuyas normas rígidas no dan lugar a la democracia de opiniones, generan un fuerte sentido de obediencia que raya en la sumisión. De esta forma los niños juegan a la pelea y las niñas a la mamá, una función que les enseña a estas a anteponer las necesidades y sentimientos de otros a las suyas, originando así una dificultad para expresar desacuerdos, refutar opiniones o simplemente expresar emociones negativas como la ira. En cambio en los hombres cuyos roles sociales le atribuyen, entre otros, un temperamento rudo, valiente e independiente, es poco probable que el nivel de flexibilidad de las reglas familiares tengan mayor influencia en este tipo de conducta

social. Esta es la razón por la cual las mujeres suelen ser mejores que los varones para controlar e inhibir ciertas emociones y evitar conductas agresivas e impulsivas (Bjorklund y Pellegrini, 2000 como se citó en Papalia, et al., 2010).

Ahora bien, continuando con las correlaciones pero tomando en cuenta ahora la gestión educativa, es decir públicas y privadas, nos damos cuenta que en ambos tipos de escuelas hay una correlación significativa y muy significativa entre la dimensión relaciones (FES) y las seis dimensiones de la escala de habilidades sociales. Tomando como un solo grupo a ambos tipos de escuela, estos hallazgos constatan los resultados obtenidos por Díaz y Jáuregui (2014), quienes han destacado la estrecha vinculación entre la calidad de las relaciones familiares y la conducta socialmente habilidosa. Se deduce entonces que el sentido de unión así como la expresión asertiva de los sentimientos al interior de la familia, crea un ambiente social muy rico en interacciones que originan nuevas situaciones para el aprendizaje de conductas sociales en los hijos e influye mucho en la forma cómo estos expresan opiniones, ideas y emociones. También influye en la capacidad para defender sus derechos de consumo frente a desconocidos o en situaciones en donde se requiere expresar desacuerdos o enfados justificados.

Continuando con la dimensión desarrollo (FES) ambos tipos de escuelas obtienen correlaciones significativas y muy significativas con las seis dimensiones de la EHS. Así al analizar las correlaciones se puede inferir que los aspectos ligados al desarrollo personal fomentados en la familia, inciden determinantemente en la conducta social. Siguiendo esta lógica aquellos estudiantes que se muestran seguros de sí mismos y toman sus propias decisiones, son capaces de entablar con mayor facilidad relaciones con el sexo opuesto, hacer requerimientos, expresar asertivamente su disconformidad y hacer valer sus derechos de consumo. La competitividad que podrían manifestar algunos estudiantes en actividades académicas así como el nivel de conocimientos intelectuales que traen de casa, serían otros de los factores que incidirían mucho en este aspecto de las habilidades sociales. Así lo demuestran algunos estudios en donde se indica que las personas que poseen un repertorio más amplio de habilidades interpersonales, son aquellos que cuentan con un vasto conjunto de experiencias y conocimientos intelectuales o culturales; siendo también muy competitivos y destacando notablemente sobre otros (Flores, García, Calsina, y Yapuchura, 2016).

En la última dimensión, Estabilidad (FES) en las escuelas públicas se encontraron correlaciones significativas y muy significativas. En cuanto a escuelas

privadas se hallaron correlaciones significativas y muy significativas. Sin embargo en ambos tipos de escuela no se hallaron correlaciones con la dimensión iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Esto significaría que para los estudiantes de escuelas privadas el interactuar con el sexo opuesto, hacer peticiones, expresar enfados, decir no y cortar interacciones, no está ligado a la estructura, organización y reglas familiares, sino que depende tal vez de otros factores como el nivel cultural y socioeconómico. Es posible que en las familias de estudiantes de escuelas públicas, la administración del dinero sea una actividad basada en la austeridad. Es usual en estas familias las habilidades de negociación o “regateo” en acciones de consumo, las cuales son rápidamente aprendidas por los hijos. No es de extrañar entonces que estos estudiantes tengan una mayor facilidad para manifestar sus desacuerdos ante el precio de algún producto, negarse a prestar ayuda, pagar de más o simplemente reclamar por un servicio mal brindado. Todo lo contrario sucedería con aquellas familias que pueden acceder a los servicios de un supermercado en donde las negociaciones vendedor-cliente quedan anuladas con el uso de cajas registradoras de precio. Se puede concluir entonces que una vida con ciertas desventajas económicas origina el aprendizaje de ciertas habilidades sociales que favorecen la subsistencia del individuo.

Habiendo ya culminado el análisis correlacional, en este último apartado nos dedicaremos exclusivamente a comparar los niveles de CSF y HH.SS en varones y mujeres, así como también en estudiantes de escuelas públicas y privadas. De acuerdo a la primera variable, clima social familiar (Tabla 08), los resultados muestran el predominio de un nivel medio (40%), seguido del nivel alto y bajo con 36% y el 24% respectivamente. Esto quiere decir que las interacciones familiares de los adolescentes se desenvuelve con relativa normalidad, con apenas las herramientas suficientes para no caer en una categoría baja. En este sentido diversos estudios hallaron similares resultados (Díaz y Jáuregui, 2014; Guerrero, 2014; Aquize y Nuñez, 2016; Jara, 2017). Sin embargo nuestros hallazgos discrepan con los resultados encontrados por Gamarra (2017) en el cual se halló un bajo clima sociofamiliar en una muestra similar. Esta autora sostiene que la mayoría de los estudiantes evaluados presentaban percepciones muy negativas sobre sus interacciones familiares, a causa de una deficiente comunicación y escasa expresión de sentimientos y pensamientos. Lo encontrado, legitima el proceso comunicativo como pieza fundamental primordial de toda interacción humana y un eje central para un buen funcionamiento familiar incluso más

que su organización y estructura misma. Una explicación a estas diferencias estaría en relación a la muestra de estudio, puesto que Gamarra trabajó solo con estudiantes de gestión pública provenientes de un solo colegio. Muy por el contrario, esta investigación además de abarcar tres colegios públicos también incluye a dos privados, aumentando así el número de participantes y por ende la representatividad de la muestra, que hace posible reflejar con mayor precisión las características de la población objeto de estudio

Tomando en cuenta la variable sociodemográfica género, tanto varones y mujeres presentan el mismo nivel de clima social familiar. Para ambos sexos la mayor población se ubica en el nivel medio, siendo del 42% para los varones y del 38% para las mujeres, lo cual según la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 15) significa ausencia de diferencia significativa en el clima social familiar de varones y mujeres. Esto corrobora los hallazgos de Guerrero (2014, p. 98) cuyos resultados muestran esta misma ausencia en los niveles de clima social familiar de ambos sexos. En base a esto, se puede inferir que el modo de interactuar de los padres hacia los hijos, no está influenciado por el sexo de estos. Así el hecho de vivir con hijas mujeres, no es certeza de un ambiente organizado, unido y emocionalmente expresivo, o en el caso de los varones un ambiente competitivo, conflictivo y enmarcado en actividades de independencia y autonomía.

Considerando ahora el tipo de gestión educativa, la mayoría de estudiantes de colegios públicos (40%) posee un nivel medio de clima social familiar al igual que el 39% de estudiantes procedentes de colegios privados, lo cual significa que tampoco existe una correlación significativa. Ello puede interpretarse de dos maneras distintas: que las diferentes condiciones socioeconómicas de las familias y las escuelas no ejercen una influencia determinante en el clima social familiar de los adolescentes partícipes de este estudio; o muy por el contrario tal vez las condiciones socioeconómicas son muy similares.

En cuanto a la segunda variable de estudio, habilidades sociales, la Tabla 09 muestra que predomina el nivel bajo, con el 40% de los estudiantes que registraron este nivel, seguido por el nivel alto, con 34%, y finalmente el nivel medio, con el 26%. Es decir, cuatro de cada diez estudiantes tienen bajas habilidades sociales. Queda demostrado entonces que gran parte de las interacciones interpersonales de estos estudiantes no se desenvuelven de una forma constructiva debido a una pobre destreza social. Similares resultados se registran en la ciudad de Lima donde un gran porcentaje de estudiantes de escuelas públicas, presentan problemas de retraimiento entre otras

afecciones (Cluster Salud, 2017). Este bajo nivel de habilidades puede estar relacionado a una deficiente interacción familiar puesto que solo tres de cada diez estudiantes tienen un buen clima sociofamiliar. Si tomamos en cuenta que el resto tiene un clima familiar de medio para abajo, es entendible la falta de estas habilidades, las cuales en su mayoría dependen mucho de las habilidades básicas que se hayan desarrollado en etapas anteriores y cuya adquisición es exclusiva responsabilidad de los padres. Sin embargo, también pueden estar involucrados otros factores como la participación en actividades extracurriculares. Diversos estudios señalan la importancia de actividades como el deporte o la música como agentes de integración social (Elias y Dunning, 1992). Así aquellos estudiantes involucrados en actividades deportivas o artísticas desarrollan un sentido de pertenencia e identificación de grupo, en donde aprenden un cúmulo de habilidades sociales como el trabajar en equipo, respetar reglas, hacer halagos, iniciar nuevas interacciones, entre tantas otras. El ambiente también es otro factor a tener en cuenta puesto que influye en las personas a nivel conductual, emocional y comportamental (Holahan, 2012). Esto quiere decir que aquellos adolescentes que habitan en zonas poco seguras, carecen de menos espacios públicos para actividades de esparcimiento e interacciones sociales. De acuerdo a estudios sociológicos es muy usual que las personas inicien conversaciones triviales en las calles, puesto que son aspectos muy importantes en la vida social (Holahan, 2012), pero que en este caso se ven interrumpidas por altos índices de inseguridad ciudadana. Entonces así los jóvenes que habitan esos lugares, no tienen la oportunidad de socializar adecuadamente puesto que prima sobre ellos la preocupación por salvaguardar su integridad física. Esta situación recurrente genera tal grado de estrés que puede llegar a afectar el sistema nervioso e inhibir la expresión de conductas asertivas.

Por otro lado, si analizamos las habilidades sociales según el género, podemos ver que los varones son los que mejores niveles alcanzan. Al igual que nuestros resultados, estudios previos ya reportaban diferencias de esta variable en varones y mujeres (Reyes, 2017). Se deduce entonces, que las conductas sociales no necesariamente pasan por un tema de competencias personales sino, como ya se explicó líneas arriba en la primera sección, influye mucho el género del individuo. Por ejemplo, algunos estudios demuestran que las mujeres son buenas para resolver problemas de forma asertiva (Host et al., 2017). Ello se debe a que las mujeres poseen mejores niveles de habilidades interpersonales como la escucha activa, la cooperación y persuasión (Herrera, 2017). Esta autora señala además que las mujeres valoran más aspectos como

la filiación y la adhesión. Estas y otras características responden probablemente a los roles de género ya que como señala Papalia et al (2010) las niñas suelen tener un juego más dramático que admite la afloración de sentimientos positivos enfocados en las relaciones sociales y en roles domésticos expresados en juegos como el jugar a la casita.

Así mismo, respecto al tipo de gestión educativa, los resultados demuestran que la mayoría de estudiantes, tanto de escuelas públicas como privadas, poseen niveles bajos de habilidades sociales. En cambio, Moran (2018) menciona que son los estudiantes de escuelas privadas los que presentan mejores niveles de habilidades sociales. Es de suponer entonces que los patrones culturales de los adolescentes trujillanos, según nuestro estudio, son muy similares (Chamaya, 2017), dado que comparten los mismos gustos, actividades, aficiones e incluso un lenguaje que no hace diferencias según el tipo de colegio, barrio, urbanización o distrito y esa es la razón por la cual sus conductas sociales son muy semejantes. Algunos estudios también hablan de este fenómeno como una “cultura adolescente”, un subgrupo de la sociedad con sus propios valores y que con la incursión de nuevas tecnologías se ha vuelto cada vez más hermética en relación a los adultos (La Vanguardia, 2014). Además tomando en cuenta que la adolescencia es una etapa de búsqueda de la identidad y adquisición de una personalidad propia, es entendible el seguimiento de modas o “modelos de vida” por parte de los adolescentes. Sumado a ello la necesidad de pertenencia a un grupo y el miedo a la exclusión, terminan por hacer que la mayoría de adolescentes ceda ante la presión social de los compañeros. De esa forma todos al interior del grupo comparten las mismas reglas, gustos y conductas sociales.

**CAPÍTULO V**  
**CONCLUSIONES Y**  
**RECOMENDACIONES**

## 5.1. Conclusiones

1. Existe correlación altamente significativa entre el clima social familiar y las habilidades sociales en alumnos de secundaria según género y gestión educativa en Trujillo.
2. El nivel de clima social familiar de los estudiantes según género es de nivel medio para ambos sexos; de acuerdo a gestión educativa, también es de nivel medio para escuelas públicas y privadas.
3. El nivel de habilidades sociales de los estudiantes de acuerdo a género, es de nivel alto para varones y nivel bajo para mujeres; según la gestión educativa, es de nivel bajo para escuelas públicas y privadas.
4. En el grupo de mujeres existe correlación altamente significativa entre las dimensiones Relaciones y Desarrollo (FES) con las seis dimensiones de la escala de habilidades sociales, mientras que la dimensión Estabilidad (FES) correlaciona significativa y muy significativamente con todas ellas a excepción de la dimensión iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.
5. En el grupo de varones en la dimensión Relaciones (FES) solo existe correlación altamente significativa con las dimensiones autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor y hacer peticiones; en la dimensión Desarrollo (FES) no existe correlación significativa solo con las dimensiones decir no y cortar interacciones, y hacer peticiones; y en la dimensión Estabilidad (FES) se alcanzaron correlaciones solo con la mitad de las seis dimensiones de la escala de habilidades sociales.
6. Para los estudiantes de escuelas públicas, en las dos primeras dimensiones del FES se hallaron correlaciones altamente significativas con las seis dimensiones de la escala de habilidades sociales, mientras que en la última dimensión Estabilidad (FES) solo se halló este tipo de correlación con tres dimensiones, siendo el resto todas significativas.

7. Para los estudiantes de escuelas privadas, en las dos primeras dimensiones del FES se hallaron correlaciones significativas y altamente significativas, mientras que en la última dimensión Estabilidad (FES) solo se hallaron correlaciones altamente significativas con las dimensiones autoexpresión en situaciones sociales y defensa de los propios derechos como consumidor, con el resto no se hallaron correlaciones significativas.

## 5.2. Recomendaciones

De acuerdo a los resultados encontrados en esta investigación se plantean las siguientes recomendaciones:

1. Dar a conocer los resultados de estudio a los docentes, autoridades, estudiantes y padres de familia de las respectivas instituciones educativas con el propósito de que conozcan más de cerca el estado del clima social familiar y las habilidades sociales de los estudiantes.
2. Se recomienda a las instituciones educativas que, a través de expertos en psicología, ejecute talleres y programas desde un enfoque cognitivo conductual que ayuden a reestructurar los esquemas mentales y por ende la expresión de conductas asertivas con el fin de mejorar las habilidades sociales de aquellos estudiantes que presenten niveles bajos (40,3%) y medios (25,7%).
3. A las instituciones educativas realizar con la ayuda de profesionales en psicología, talleres y programas desde un enfoque sistémico con la finalidad de mejorar la comunicación y organización familiar, así como ciertos aspectos de desarrollo personal, puesto que hay un 38,2% y 26,6% de estudiantes que presentan un clima social familiar de nivel medio y bajo respectivamente.
4. Realizar nuevos estudios que amplíen los resultados obtenidos en esta investigación con el propósito de generar nuevos aportes teóricos sobre las variables de estudio.

# **CAPÍTULO VI**

## **REFERENCIAS Y ANEXOS**

## REFERENCIAS

- Álvarez, M. (25 de 02 de 2012). *Cambio social y familia*. Recuperado el 7 de 11 de 2017, de Facso: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/04/0403-AlvarezMarin.pdf>
- Andina. (8 de Mayo de 2016). *Estudio arroja que 47% de adolescentes de Los Olivos y SMP son retraídos*. Obtenido de Andina: <http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-estudio-arroja-47-adolescentes-los-olivos-y-smp-son-retraidos-611649.aspx>
- Angulo, J. (07 de Noviembre de 2017). *Deficiencias de las habilidades sociales pueden ser perjudiciales para la salud*. Obtenido de Teckcrispy: <https://www.tekcrispy.com/2017/11/07/deficiencia-habilidades-sociales-salud/>
- Aquize, E., & Nuñez, J. (2016). Clima Social Familiar y Adaptación de Conducta en estudiantes del quinto grado de secundaria de la Gran Unidad Escolar Las Mercedes, Juliaca - 2015. *Revista de Investigación Universitaria*, 38-43. Obtenido de <http://revistas.upeu.edu.pe/index.php?journal=riu&page=article&op=view&path%5B%5D=335&path%5B%5D=653>
- ARCADIA. (01 de Febrero de 2018). *¿Por qué se fundó el primer ministerio de la Soledad?* Obtenido de AECADIA: <http://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/soledad-en-el-mundo-sociedad-cultura-moderna/67987>
- Arguelles, J., Guzmán, J., Márquez, C., Montes, R., Uribe, I., & Verdugo, J. (Mayo de 2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente. *Psicología desde el Caribe*, 31(2). Obtenido de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/6127/9125>
- Baron, R., & Byrne, D. (2005). *Psicología Social* (10 ed.). Madrid, España: Pearson.
- Barrionuevo, D. (2017). *Propiedades psicométricas del cuestionario de clima social familiar en adolescentes del distrito de la Esperanza*. Tesis de licenciatura. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- BBC. (18 de Enero de 2018). *La soledad, un mal contemporáneo mundial que en Reino Unido ahora es asunto de Estado*. Obtenido de BBC: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-42723066>
- Betina, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Blanco, P. (17 de Febrero de 2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica. Proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Obtenido de Biblioteca virtual Miguel de Cervantes: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabrera, V. (2013). *Desarrollo de habilidades sociales en adolescentes varones de 15 a 18 años del centro municipal de formación artesanal Huancavilca de la ciudad de Guayaquil - 2012*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad de Guayaquil. Guayaquil.

- Cadenas, H. (2015). La familia como sistema social: Conyugalidad y parentalidad. *Revista MAD - Universidad de Chile*, 29-41.
- Carrillo, G. (2015). Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años. Tesis de doctorado. Obtenido de <https://hera.ugr.es/tesisugr/25934934.pdf>
- Carrillo, S. (2004). *La gestión educativa en algunos documentos del ministerio de educación*. Obtenido de Ministerio de educación del Perú: <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4159/La%20gesti%C3%B3n%20educativa%20en%20algunos%20documentos%20del%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casas, J., & Ceñal, M. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos. *Pediatr Integral*, 20 - 24. Obtenido de encolombia.
- Castro, R., Arias, W., Dominguez, S., Masías, M., Salas, X., Canales, F., & Flores, A. (28 de Junio de 2013). Integración familiar y variables socioeconómicas en Arequipa metropolitana. *Revista de Investigación Arequipa*, 4, 35-65.
- Chamaya, M. (2017). *Habilidades sociales en alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo*. Tesis de licenciatura. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- Cluster Salud. (11 de Abril de 2017). *Perú: Uno de cada 8 adolescentes presenta problemas de salud mental*. Obtenido de <https://clustersalud.americaeconomia.com/sector-publico/peru-uno-de-cada-8-adolescentes-presenta-problemas-de-salud-mental>
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Contini, N. (Febrero de 2009). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate*, 9. Obtenido de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/407/187>
- Córdoba, C., Cuéllar, J., Guido, A., & Alonso, C. (2010). Cambios del clima emocional en la Atmósfera familiar un clima que Felipe no logra regular. *Psicoanálisis XXII*, 59-64.
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *Universidad de Barcelona*.
- Díaz, C. (12 de 11 de 2003). *La familia actual*. Obtenido de Instituto Emmanuel Mounier: <http://www.mounier.es/revista/pdfs/061033038.pdf>
- Díaz, E. S., & Jáuregui, C. E. (2014). Clima Social Familiar y Habilidades Sociales en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa - Bagua Grande. *PAIAN*, 5(2). Obtenido de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/97/96>
- Eddy, L. (Mayo de 2014). La identidad del Adolescente. Cómo se construye. *ADOLESCERE*, 2(2).
- El Comercio. (26 de Diciembre de 2011). *La disciplina en la escuela pública esta muy ligada al castigo físico*. Obtenido de El Comercio: <http://www.grade.org.pe/news/Rojasdic.pdf>
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Ember, C., Ember, M., & Peregrine, P. (2004). *Antropología*. Madrid: Pearson.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Musito, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.

- Eunjung, A. (15 de Abril de 2019). *Por qué los padres se relacionan distinto con sus niñas que con sus varones*. Obtenido de Infobae: <https://www.infobae.com/america/wapo/2017/06/25/estudio-padres-se-relacionan-diferente-con-sus-ninas-que-con-sus-ninos/>
- Flores, E., Garcia, M., Calsina, W., & Yapuchura, A. (14 de Septiembre de 2016). Las Habilidades Sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la universidad nacional del Altiplano - Puno. *Comunicación*, 7(2).
- Fuentes, K. (2011). *Habilidades sociales y convivencia escolar*. Tesis de licenciatura en Trabajo Social. Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- Gamarra, A. (2017). *Clima social familiar y la motivación escolar en alumnos del nivel de secundaria de una institución estatal de Trujillo*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- García, M., Cabanillas, G., Morán, V., & Olaz, F. (2014). Diferencias de Género en Habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Disertaciones*, 7(2).
- Giddens, A., & Sutton, P. (2013). *Sociología* (Séptima ed.). (F. M. Bustillo, Trad.) España: Alianza Editorial.
- Gismero, E. (1996). *Habilidades sociales y anorexia nerviosa*. Madrid: Ortega.
- Gismero, E. (2010). *Escala de Habilidades Sociales* (3 ed.). Madrid: TEA.
- Gómez, E. (Julio de 2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 105-122.
- Grinde, R. (1992). *Adolescencia*. México: Limusa.
- Guerrero, Y. (2014). Clima Social Familiar, Inteligencia emocional y Rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla. Tesis de maestría en Psicología. Universidad Mayor de San Marcos. Lima. Obtenido de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3889/1/Guerrero\\_ny.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3889/1/Guerrero_ny.pdf)
- Hernández, G. (2015). *el clima social familiar y el rendimiento académico de los alumnos de los estudiantes del grado noveno del Colegio Adventista Libertad de la ciudad de Bucaramanga de Colombia*. Tesis de posgrado en Educación. Universidad de Montemorelos. Bucaramanga, Colombia.
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4 ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Herrera, M. (2017). *Características y habilidades del estilo de liderazgo femenino que aportan a la efectiva toma de decisiones en cargos directivos de las organizaciones*. Ensayo de Grado. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá.
- Holahan, C. (2012). *Psicología Ambiental. Un enfoque general*. México: Limusa.
- Host, I., Barrera, Y., Gómez, G., & Degante, A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *VERTIENTES*.
- Huaman, R. (15 de Febrero de 2016). *Origen y desarrollo de las habilidades sociales*. Obtenido de Prezi: <https://prezi.com/ejzvmxw19q72/origen-y-desarrollo-de-las-habilidades-sociales/>

- Isaza, L., & Henao, G. (23 de Febrero de 2011). *Redalyc.org*. Obtenido de Acto Colombiana de Psicología: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79822602003>
- Jara, T. (2017). *Clima Social Familiar y resiliencia en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- Kail, R., & Cavanaugh, J. (2006). *Desarrollo Humano. Una perspectiva del Ciclo Vital* (3° ed.). México: THOMSON.
- Kendall, D. (2011). *Sociología en nuestro tiempo* (8 ed.). México: CENGAGE Learning.
- Knowi. (30 de Septiembre de 2016). *El estrés femenino al hablar con los hombres*. Obtenido de Knowi: <https://knowi.es/estres-femenino/>
- La Vanguardia. (14 de Abril de 2014). *¿La cultura adolescente es hoy más hermética?* Obtenido de La Vanguardia: <https://www.lavanguardia.com/vida/20140413/54405725949/cultura-adolescente-hermetica.html>
- Lamas, M. (Enero de 2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Redalyc*, 7(18). Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- León-Rubio, J., Medina, S., Cantero, F., & Gil, F. (11 de Enero de 2016). Entrenamiento en habilidades sociales para los profesionales de la salud. *ResearchGate*. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/257304244\\_Entrenamiento\\_en\\_habilidades\\_sociales\\_para\\_los\\_profesionales\\_de\\_la\\_salud?enrichId=rgreq-e51b49a8882dbac27c93647f18af912a-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI1NzMwNDI0NDtBUzozMTY2MzE2NjQ3OTE1NThAMTQ1MjUwMjI3OT](https://www.researchgate.net/publication/257304244_Entrenamiento_en_habilidades_sociales_para_los_profesionales_de_la_salud?enrichId=rgreq-e51b49a8882dbac27c93647f18af912a-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI1NzMwNDI0NDtBUzozMTY2MzE2NjQ3OTE1NThAMTQ1MjUwMjI3OT)
- Light, D., Keller, S., & Calhoun, C. (1991). *Sociología* (5 ed.). México: Mc Graw Hill.
- Londoño, M., & Botero, P. (27 de Noviembre de 2012). La Sonrisa y sus Dimensiones. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquía*, 23(12), 353-365.
- Lopez, N., Iriarte, C., & González-Torres, C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. (P. d. Navarra, Ed.) *ESE*, 127 - 147.
- Lorenzo, M., & Reyes, M. (2011). Entrenamiento de habilidades sociales en fútbol base: Propuesta de intervención. *Redalyc*, 39-53. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65423606005.pdf>
- Martinez, V. (25 de 03 de 2017). *Importancia de las habilidades sociales en Educación*. Obtenido de Publicacionesdidacticas: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/081093/articulo-pdf>
- Matalinares, M., Arenas, C., Sotelo, L., Diaz, G., Dioses, A., Yaringaño, J., . . . Tipacti, R. (2010). Clima familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *IIPSI*, 109-128.
- Méndez, I. (2016). *Propiedades psicométricas de la escala de habilidades sociales en adolescentes de instituciones públicas del distrito de Florencia de Mora*. Tesis de licenciatura. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- Ministerio de Educación. (28 de Julio de 2003). *Ley general de Educación Ley N° 28044*. Obtenido de MINEDU: [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)

- Ministerio de Educación. (2016). *Mecanismos de participación público privada Sector educación*. Obtenido de MINEDU: [http://www.minedu.gob.pe/p/pdf/presentacion\\_infraestructura.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/pdf/presentacion_infraestructura.pdf)
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Cide.
- Monjas, I. (2010). Promoción de las Habilidades Sociales en la Infancia y en la Adolescencia en el Contexto Escolar. *UNED*.
- Moran, T. (2018). *Habilidades sociales en alumnos de secundaria de una institución educativa estatal y una institución educativa privada de Trujillo-2016*. Tesis de licenciatura en psicología. Universidad privada Antenor Orrego. Trujillo.
- Muy interesante. (s.f.). *Las mujeres se estresan más al hablar con personas del sexo opuesto*. Obtenido de Muy interesante: <https://www.muyinteresante.es/salud/articulo/las-mujeres-se-estresan-mas-al-hablar-con-personas-del-sexo-opuesto-511397032388>
- Ortego, M. d., López, S., & Álvarez, M. (2011). *Ciencias Psicosociales I*. Cantabria: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2(2), 93-112.
- Paladino, C., & Gorostiaga, D. (2004). Expresividad emocional y estereotipos de género. *Departamento de Ciencias de la Educación F.H.C.E.*
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.
- Pardo, J. (2003). Gesto e imagen. *La Tadeo*(68).
- Patterson, M. (2011). *Más que palabras. El poder de la comunicación no verbal*. España: Editorial UOC & Aresta.
- Peñafiel, E., & Serrano, C. (2010). *Habilidades Sociales*. Madrid: Editex.
- Peres, M. (2008). Habilidades Sociales en Adolescentes Institucionalizados para el afrontamiento a su entorno inmediato. *Universidad de Granada*.
- Povedano, A., Jiménez, T., Moreno, D., Amador, L., & Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Fundación infancia y aprendizaje*, Zaragoza.
- Ramos, C. (1997). El concepto de "Género" y su utilidad para el análisis histórico. *La Aljaba, segunda época*. Obtenido de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v02a02ramos.pdf>
- Reyes, S. (2017). *Habilidades Sociales en estudiantes varones y mujeres de secundaria de una institución educativa estatal de Huamachuco*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Rojas, E. (2015). *Clima Social Familiar y Conducta Social en Estudiantes del quinto año del nivel secundario de una institución educativa de Trujillo*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.

- Salud 180.com. (s.f.). *¿A quién le estresa más hablarle al sexo opuesto?* Obtenido de Bienestar 180: <https://www.salud180.com/salud-dia-dia/quien-le-estresa-mas-hablarle-al-sexo-opuesto>
- Sánchez, C. (2016). *Clima social familiar y nivel de habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa nacional de Trujillo*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Privada del Norte. Trujillo. Obtenido de <http://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/9147/S%C3%A1nchez%20Arrascue%20Campos%20Carlos%20Adolfo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, I. (2008). La familia como primer agente socializador. *Cuadernos de docencia, 1*.
- Santisteban, L. (2015). Clima Social Familiar y Bienestar Psicológico Subjetivo en Alumnos de Psicología de una Universidad Privada de Trujillo-2012. Tesis de licenciatura en Psicología. Trujillo.
- Sarafino, E., & Armstrong, J. (1991). *Desarrollo de niño y el adolescente*. México: Trillas.
- Scheaffer, R., & Mendenhall, W. (2007). *Elementos de Muestreo* (6 ed.). Madrid: Thomson.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6° ed.). México: Pearson.
- Serrano, C., Salmerón, F., Sanchez, S., & Villegas, L. (10 de Agosto de 2011). De la Mirada y la Seducción. *Límite, 6*(24), 69-82.
- Shaefer, R. T. (2012). *Sociología* (12 ed.). Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Solano, J. (2012). *Clima social familiar en relacion con la convivencia y disciplina en el aula en alumnos de educación de nivel secundario*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- Souto, S. (15 de Junio de 2017). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *HAOL*(13), 171-192.
- Tafur, J. (2016). *Clima social familiar y asertividad en alumnos de cuarto y quinto año de secundaria de un colegio estatal de la Esperanza*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- Tasayco, C. (2017). *La gestión educativa del director en la calidad de servicio de las instituciones educativas públicas del nivel primaria de la RED N° 22 UGEL 04, Lima 2016*. Tesis de licenciatura. Universidad Cesar Vallejo. Lima.
- Torres, M. (2014). *Las habilidades sociales. Un programa de intervención en educación secundaria obligatoria*. Tesis de maestría. Universidad de Granada. Granada.
- UNICEF. (07 de Abril de 2015). *Lo que debemos saber sobre trabajo infantil*. Obtenido de UNICEF.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11 ed.). México: Pearson.
- Zapata, C. (2013). *Propiedades psicométricas de la Escala del Clima Social Familiar en instituciones educativas de Victor Larco*. Tesis de licenciatura. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
- Zavala, R. (2017). *Clima social familiar y habilidades sociales en adolescentes de 5° de secundaria de instituciones educativas públicas del AA.HH José Carlos Mariategui en San Juan de Lurigancho*. Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Cesar Vallejo. Lima. Obtenido de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/11364/Zavala\\_GAT.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/11364/Zavala_GAT.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Zibas, M. (Enero de 1996). Escuela pública y escuela privada en el marco de las nuevas políticas educacionales en América. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 1(1), 10-19.  
Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000102.pdf>

# ANEXOS

# **ANEXO A**

## Tabla A1

*Prueba de Normalidad de la Escala de Clima Social Familiar en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo.*

	K-S	Sig.(p)
<b>Clima Social Familiar</b>	,130	,000**
Relaciones	,199	,000**
Desarrollo	,096	,000**
Estabilidad	,160	,000**

Nota:

K-S: Estadístico de Kolmogorov-Smirnov

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

\*\*p<.01 :Muy significativa; \*p<.05: Significativa

En la Tabla A 1, se muestran los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, la misma que detecta diferencia muy significativa ( $p<.01$ ) con la distribución normal en las dimensiones relaciones, desarrollo y estabilidad; mientras que se detectó una diferencia significativa ( $p<.01$ ) con la distribución normal en la escala total del Clima Social Familiar.

**Tabla A 2**

*Confiabilidad de la Escala de Habilidades Sociales de Habilidades sociales en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo.*

	K-S	Sig.(p)
<b>Habilidades sociales</b>	,045	,200*
Autoexpresión en situaciones sociales	,115	,000**
Defensa de los propios derechos como consumidor	,091	,000**
Expresión de enfado o disconformidad	,114	,000**
Decir no y cortar interacciones	,070	,003**
Hacer peticiones	,121	,000**
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	,114	,000**

Nota:

K-S: Estadístico de Kolmogorov-Smirnov

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

\*\*p<.01 :Muy significativa; \*p<.05: Significativa

En la tabla A 2, se puede apreciar que la distribución de las Habilidades sociales a nivel general difiere significativamente de la distribución normal ( $p < 0.05$ ); de igual forma la distribución de las dimensiones de las habilidades sociales: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

**Tabla A 3**

*Nivel de Clima Social Familiar en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo.*

<b>Nivel de Clima Social Familiar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Bajo	64	23,8
Medio	107	39,8
Alto	98	36,4
<b>Total</b>	<b>269</b>	<b>100,0</b>

*Fuente: Datos obtenidos en la aplicación de la Escala de Clima Social Familiar.*

En los resultados mostrados en la tabla A 3, referentes a los niveles de Clima Social Familiar, se observa que predomina el nivel medio con el 39.8% de estudiantes que presentaron este nivel; igualmente se observa que el 36.4% registran un nivel alto; en tanto que el 23.8% muestra un nivel bajo de clima social familiar.

**Tabla A 4**

*Nivel de “Clima Social Familiar” según dimensión en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo.*

<b>Nivel de Clima Social Familiar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Relaciones</b>		
Bajo	51	19.0
Medio	100	37.2
Alto	118	43.9
<b>Desarrollo</b>		
Bajo	78	29.0
Medio	106	38.4
Alto	85	31.6
<b>Estabilidad</b>		
Bajo	54	20.1
Medio	99	36.8
Alto	116	43.1
<b>Total</b>	<b>269</b>	<b>100,0</b>

*Fuente: Datos obtenidos en la aplicación de la Escala de Clima Social Familiar.*

En la tabla A 4, se puede observar que en la dimensión Relaciones predomina el nivel medio, con el 37.2 % de estudiantes que se identificaron con este nivel; en tanto que en las dimensiones: desarrollo y estabilidad predomina ligeramente el nivel alto, con porcentajes respectivos de 38.4% y 43.1%.

**Tabla A 5**

*Nivel de Habilidades sociales en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo.*

<b>Habilidades sociales</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Bajo	107	39.8
Medio	70	26.0
Alto	92	34.2
Total	269	100,0

*Fuente: Datos obtenidos en la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales.*

En la tabla A 5, se presentan las Habilidades Sociales según nivel, donde se observa que predomina el nivel el nivel bajo, con 40.3% de los estudiantes que registraron este nivel, seguido por el nivel alto, con 34,0%, y finalmente el nivel medio, con 25.7% de estudiantes que registraron este nivel.

**Tabla A 6**

*Nivel de Habilidades sociales según dimensiones, en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo.*

<b>Dimensión y nivel</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Autoexpresión de situaciones sociales</b>		
Bajo	105	39.0
Medio	72	26.8
Alto	92	34.2
<b>Defensa de los propios derechos como consumidor</b>		
Bajo	100	37.2
Medio	91	33.8
Alto	78	29.0
<b>Expresión de enfado o disconformidad</b>		
Bajo	104	38.7
Medio	87	32.3
Alto	78	29.0
<b>Decir no y cortar interacciones</b>		
Bajo	94	34.9
Medio	88	32.7
Alto	87	32.3
<b>Hacer peticiones</b>		
Bajo	51	19.0
Medio	88	32.7
Alto	130	48.3
<b>Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto</b>		
Bajo	144	53.5
Medio	67	24.9
Alto	58	21.6
<b>Total</b>	<b>269</b>	<b>100.0</b>

*Fuente: Datos obtenidos en la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales.*

En la tabla A 6, se presentan las dimensiones de Habilidades Sociales según niveles, donde se observa que en las dimensiones: Autoexpresión de situaciones sociales, Defensa de los propios derechos como consumidor, Expresión de enfado o disconformidad, Decir no y cortar interacciones e Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, predomina el nivel bajo, con porcentajes que oscilan entre 34.7% y 61.6% de estudiantes que registraron este nivel; mientras que en la dimensión, Hacer peticiones predomina el nivel alto con el 45.8% de estudiantes que presentaron este nivel.

# **ANEXO B**

## ANEXO B1

# Escala de Clima Social Familiar (FES)

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

A continuación, lea las frases de este impreso; Ud. tiene que responder si le parecen verdaderas o no en relación con su familia.

Si Ud. cree que, respecto a su familia, la frase es verdadera o casi siempre verdadera, **marcará en la hoja de respuestas**, una X en el espacio correspondiente a la **V (Verdadero)**, si cree que es falsa o casi siempre falsa, marca una X en el espacio correspondiente a la **F (Falso)**.

**Siga el orden de la numeración** que tienen las frases aquí y en la Hoja para evitar equivocaciones. Recuerde que se pretende conocer lo que piensa Ud. de su familia; **no intente reflejar la opinión de los demás miembros de ésta.**

1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.
2. Los miembros de mi familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.
3. En nuestra familia reñimos mucho.
4. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta.
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.
6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales.
7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.
8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a los cultos de la iglesia.
9. Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente.
10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.
11. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos "pasando el rato".
12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente los enfados.
14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.
15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.
16. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos.

17. Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos.
18. En mi casa no rezamos en familia.
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios.
20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.
21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.
22. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo.
23. En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.
24. En mi familia cada uno decide sus propias cosas.
25. Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.
26. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.
27. Alguno de mi familia practica habitualmente deportes: fútbol, baloncesto, etc.
28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Pascua y otras fiestas.
29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.
30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.
31. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.
32. En mi casa comentamos nuestros problemas personales.
33. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados.
34. Cada uno entra y sale de casa cuando quiere.
35. Nosotros aceptamos que haya competición y “que gane el mejor”.
36. Nos interesan las actividades culturales.
37. Vamos a menudo al cine, a competiciones deportivas, excursiones, etc.
38. No creemos en el cielo ni en el infierno.
39. En mi familia la puntualidad es importante.
40. En casa las cosas se hacen de una forma establecida.
41. Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.
42. En casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.
43. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.
44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.
45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.

46. En mi familia casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.
47. En mi casa, todos tenemos una o dos aficiones.
48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal.
49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.
50. En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.
51. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.
52. En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.
53. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.
54. Generalmente, en mi familia cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema.
55. En casa, nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las calificaciones escolares.
56. Alguno de nosotros toca un instrumento musical.
57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela.
58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.
59. En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones queden limpias.
60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.
61. En mi familia hay poco espíritu de grupo.
62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.
63. Si en mi familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.
64. Las personas de la familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.
65. En nuestra familia apenas nos esforzamos para tener éxito.
66. Las personas de mi familia vamos con frecuencia a las bibliotecas.
67. Los miembros de la familia asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés.
68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien y lo que está mal.
69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.

70. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.
71. Realmente nos llevamos bien unos con otros.
72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.
73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.
74. En mi casa es difícil ser independientes sin herir los sentimientos de los demás.
75. "Primero el trabajo, luego la diversión", es una norma en mi familia.
76. En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.
77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos.
78. En mi casa, leer la Biblia es algo muy importante.
79. En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.
80. En mi casa las normas son bastante inflexibles.
81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.
82. En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.
83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.
84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.
85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o en el estudio.
86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.
87. Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio.
88. En mi familia creemos que quien comete una falta tendrá su castigo.
89. En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer.
90. En mi familia uno no puede salirse con la suya.

## ANEXO B2



### HOJA DE RESPUESTAS

## ESCALA DEL CLIMA SOCIAL FAMILIAR

Nombres: \_\_\_\_\_

Grado y sección: \_\_\_\_\_

N°	V	F																								
1			11			21			31			41			51			61			71			81		
2			12			22			32			42			52			62			72			82		
3			13			23			33			43			53			63			73			83		
4			14			24			34			44			54			64			74			84		
5			15			25			35			45			55			65			75			85		
6			16			26			36			46			56			66			76			86		
7			17			27			37			47			57			67			77			87		
8			18			28			38			48			58			68			78			88		
9			19			29			39			49			59			69			79			89		
10			20			30			40			50			60			70			80			90		

## ANEXO B3

# ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHS)

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_ Fecha: \_\_/\_\_/\_\_

A continuación, aparecen frases que describen diversas situaciones. Lee atentamente y responde en qué medida te identificas o no con cada una de ellas, si te describe o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que respondas con la máxima sinceridad posible.

Para responder utiliza la siguiente clave:

- A** = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría. **(Nunca)**  
**B** = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra. **(Pocas veces)**  
**C** = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así. **(Muchas veces)**  
**D** = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos. **(Siempre)**

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

1. A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.	<b>A B C D</b>					
2. Me cuesta telefonar a tiendas , oficinas, etc.	<b>A B C D</b>					
3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.		<b>A B C D</b>				
4. Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.		<b>A B C D</b>				
5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que "NO".				<b>A B C D</b>		

6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.					<b>A B C D</b>	
7. Si en un restaurant no me traen la comida como la había pedido, llamo al mozo y pido que me hagan de nuevo.					<b>A B C D</b>	
8. A veces no sé qué decir a personas atractivas al sexo opuesto.						<b>A B C D</b>
9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir.						<b>A B C D</b>
10. Tiendo a guardar mis opiniones a mí mismo	<b>A B C D</b>					
11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	<b>A B C D</b>					
12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, se me hace difícil pedirle que se calle.		<b>A B C D</b>				
13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que pienso.			<b>A B C D</b>			
14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarle.					<b>A B C D</b>	
15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.					<b>A B C D</b>	
16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal el vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto.						<b>A B C D</b>
17. No me resulta fácil hacer un halago a alguien que me gusta.						<b>A B C D</b>
18. Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.						<b>A B C D</b>
19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.	<b>A B C D</b>					
20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas por e-mail, a tener que pasar por entrevistas personales.	<b>A B C D</b>					
21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.		<b>A B C D</b>				
22. Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.			<b>A B C D</b>			
23. Nunca se cómo "callar" a un amigo que habla mucho.					<b>A B C D</b>	

24. Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.				<b>A B C D</b>		
25. Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.					<b>A B C D</b>	
26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.					<b>A B C D</b>	
27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita.						<b>A B C D</b>
28. Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.	<b>A B C D</b>					
29. Me cuesta expresar mi opinión en grupos (clase, en reuniones, etc.).	<b>A B C D</b>					
30. Cuando alguien se me "cuela" en una fila, hago como si no me diera cuenta.		<b>A B C D</b>				
31. Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo, aunque tenga motivos justificados.			<b>A B C D</b>			
32. Muchas veces prefiero ceder, callarme o "quitarme de en medio" para evitar problemas con otras personas.			<b>A B C D</b>			
33. Hay veces que no sé cómo negarme a salir con alguien que no me apetece, pero que me llama varias veces.				<b>A B C D</b>		

**REVISAS SI HAZ CONTESTADO  
TODAS LAS PREGUNTAS ANTES DE ENTREGAR**

## ANEXO B4

### COMPROMISO INFORMADO DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Trujillo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Yo....., identificado con DNI N° ....., apoderado del menor ..... estudiante del ..... grado de secundaria de la institución educativa ..... soy conocedor del trabajo de investigación titulado “Clima Social Familiar & Habilidades Sociales en Alumnos de Secundaria según género y gestión educativa en Trujillo” que viene realizando el joven **Emersson Sichez Nieto**, egresado de la Acreditada Escuela Profesional de Psicología de la prestigiosa **Universidad Privada Antenor Orrego** de Trujillo para optar el título profesional de Licenciado en Psicología. Por ende, es necesario la aplicación de los siguientes instrumentos: la Escala de Clima Social familiar (F.E.S) y la Escala de Habilidades Sociales (E.H.S).

Soy consciente que al permitir contestar dichos cuestionarios aportaré con la ejecución de los objetivos planteados en la investigación, de cuya realización no recibiré remuneración económica alguna, ni afectará la integridad física ni emocional de mi menor hijo. Conozco también los propósitos y objetivos del estudio, cuyos resultados serán confidencialmente tratados.

Para mayor constancia, firmo el presente documento

---

**Firma del Apoderado**

## ANEXO B5

### “AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO”

#### ASUNTO: Solicitud de permiso para aplicación de instrumentos psicológicos

Sr. Dr. De la I.E. ....

Yo, **Emersson Sichez Nieto**, identificado con **DNI N° 72675151**, egresado de la escuela profesional de Psicología de la universidad privada Antenor Orrego, ante usted con el debido respeto, me presento y expongo:

Como parte del plan de investigación, para obtener el grado de Licenciado en psicología a través de la tesis denominada “*Clima social familiar & Habilidades sociales en alumnos de secundaria según género y gestión educativa en Trujillo*”, la institución que dirige su persona ha sido seleccionada para unirse a los 06 centros educativos que formarán la población objeto de estudio.

Por tal motivo acudo a su digno despacho solicitando autorización para la aplicación de los siguientes instrumentos: la Escala de Clima Social familiar (F.E.S) y la Escala de Habilidades Sociales (E.H.S). Dichos cuestionarios serán aplicados a principios del próximo año, durante las primeras semanas del año escolar. Cabe resaltar que la aplicación de dichos cuestionarios solo se realizará en cinco salones, es decir solo un salón por grado. Los resultados obtenidos en el estudio serán enviados a la institución educativa. Por último, los cuestionarios solo se aplicarán a estudiantes de nivel secundario.

Me despido de Ud. Agradeciendo de antemano la atención que preste a la presente.

Trujillo, 29 de noviembre de 2017

Atentamente,

---

EMERSSON SICHEZ NIETO