

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN



INFORME DE INVESTIGACIÓN

CONDUCTA SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DEL 5° GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA E.P.M. N°84035 DE PISCOS-POMABAMBA, 2014

Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, con mención en
Docencia e Investigación

AUTORA: Br. Silvia Eustaquia Borja Torres

ASESOR: Dr. Elvis Joe Terrones Rodríguez

Pomabamba – Perú
2014



CONSTANCIA DE ASESORAMIENTO DE LA TESIS DE MAESTRÍA

Yo, Elvis Joe Terrones Rodríguez, mediante la presente certifico mi asesoramiento de la Tesis de Maestría titulada: **Conducta social de los estudiantes del 5° grado de la Institución Educativa E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014**, elaborada por la bachiller Silvia Eustaquia Borja Torres, para obtener el Grado Académico de Maestro en Educación, con mención en Docencia e Investigación, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Santa.

Nuevo Chimbote, de de 2017

.....

Dr. Elvis Joe Terrones Rodríguez

ASESOR



HOJA DE CONFORMIDAD DEL JURADO EVALUADOR

Conducta social de los estudiantes del 5° grado de la Institución Educativa E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba–2014.

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN, CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Revisado y aprobado por el Jurado Evaluador integrado por:

.....

Mg. Javier Orlando Rodas Huertas

PRESIDENTE

.....

Dra. Maribel Enaida Alegre Jara

SECRETARIA

.....

Dr. Hermes Arnaldo Lozano Luján

VOCAL

DEDICATORIA

A mi esposo Saúl.

A mis queridas hijas Yosiveth, Noemí y Yemima. por ser la razón de mi existencia.

AGRADECIMIENTO

Al soberano Dios, por concederme esta vida tan valiosa.

ÍNDICE

Constancia de asesoramiento de tesis de maestría		ii
Hoja de conformidad del jurado evaluador		iii
Dedicatoria		iv
Agradecimiento		v
Índice		vi
Lista de cuadros	viii	
Lista de gráficos	ix	
Resumen	x	
Abstract		xi
Introducción		12
Capítulo I: Problema de investigación		
1.1.	Planteamiento y fundamentación del problema de investigación	14
1.2.	Antecedentes de la investigación	17
1.3.	Formulación de problema de investigación	18
1.4.	Delimitación del estudio	19
1.5.	Justificación e importancia de la investigación	19
1.6.	Objetivos de la investigación	20
	1.6.1. Objetivo general	20
	1.6.2. Objetivos específicos	20
Capítulo II: Marco teórico		
2.1.	Fundamentos teóricos de la investigación	22
	2.1.1. Algunas teorías explicativas de la conducta social	22
	2.1.1.1. El modelo interactivo	22
	2.1.1.2. La perspectiva etológica y sociobiológica	22
	2.1.1.3. El enfoque cognitivo-evolutivo	24
	2.1.1.4. Teorías del aprendizaje	27
	2.1.1.5. Factores de la conducta social	31
	2.1.1.5.1. Factores culturales	32

2.1.1.5.2.Factores sociales	36
2.1.1.5.3.Factores ambientales	38
2.1.1.6. Definición de conducta social	40
2.1.1.7. Componentes de la conducta social	42
2.1.1.7.1.Habilidades sociales adecuadas	44
2.1.1.7.2.Asertividad	51
2.1.1.7.3.Impulsividad	51
2.1.1.7.4.Sobreconfianza	54
2.1.1.7.5.Soledad	55
2.2. Marco conceptual	57
Capítulo III: Marco metodológico	
3.1. Variable e indicadores de la investigación	58
3.2. Métodos de la investigación	59
3.3. Diseño o esquema de la investigación	60
3.4. Población y muestra	61
3.5. Actividades del proceso de investigación	62
3.6. Técnicas e instrumentos de la investigación	63
3.7. Procedimiento para la recolección de datos	65
3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de los datos	67
Capítulo IV: Resultados y discusión	
4.1. Resultados	69
4.2. Discusión	80
Capítulo IV: Conclusiones y recomendaciones	
5.1. Conclusiones	84
5.2. Recomendaciones	85
Referencias bibliográficas	86
Anexos	92

LISTA DE CUADROS

Cuadro N°01: Frecuencias simples de la dimensión habilidades sociales apropiadas de la conducta social de los estudiantes del 5°grado de la Institución Educativa N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.	69
Cuadro N°02: Frecuencias simples de la dimensión asertividad inapropiada de la conducta social de los estudiantes del 5°grado de la Institución Educativa N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.	71
Cuadro N°03: Frecuencias simples de la dimensión impulsividad de la conducta social de los estudiantes del 5°grado de la Institución Educativa N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.	73
Cuadro N°04: Frecuencias simples de la dimensión sobreconfianza de la conducta social de los estudiantes del 5°grado de la Institución Educativa N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.	75
Cuadro N°05: Frecuencias simples de la dimensión soledad/celos de la conducta social de los estudiantes del 5°grado de la Institución Educativa N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.	77
Cuadro N°06: Estadísticos descriptivos de la variable conducta social por dimensiones de los estudiantes del 5°grado de la Institución Educativa N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico N°01: Frecuencia porcentual de la dimensión habilidades sociales apropiadas de la conducta social de los estudiantes del 5°grado de la Institución Educativa N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.	70
Gráfico N°02: Frecuencia porcentual de la dimensión asertividad inapropiada de la conducta social de los estudiantes del 5°grado de la Institución Educativa N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.	72
Gráfico N°03: Frecuencia porcentual de la dimensión impulsividad de la conducta social de los estudiantes del 5°grado de la Institución Educativa N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.	74
Gráfico N°04: Frecuencia porcentual de la dimensión sobreconfianza de la conducta social de los estudiantes del 5°grado de la Institución Educativa N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.	76
Gráfico N°05: Frecuencia porcentual de la dimensión soledad/celos de la conducta social de los estudiantes del 5°grado de la Institución Educativa N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.	78

RESUMEN

Este trabajo de investigación busca describir las principales dificultades características de la conducta social de los de los estudiantes del 5° grado de la Institución Educativa (IE) N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

Para lograr el objetivo planteado se trabajó con 40 estudiantes del quinto grado de primaria, a quienes se les aplicó el cuestionario The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) para el alumno compuesto por 59 ítemes, los cuales miden el nivel de conducta social, en cada una de sus dimensiones, para lo cual se contó con una escala de valoración, dicho instrumento se validó y confiabilizó antes de su aplicación a la muestra de estudio.

Luego de la recolección de datos, se procedió a su análisis, el cual arrojó resultados que permitieron concluir finalmente que el 58% de los estudiantes posee “medianas habilidades sociales”; el 45% de los estudiantes es “medianamente asertivo”, el 58% de los estudiantes, “impulsivo”; el 50% de los estudiantes, “sobreconfiado”, y el 60% de los estudiantes “suele experimentar soledad”.

Palabras clave: conducta social, habilidades sociales, asertividad, impulsividad, sobreconfianza, soledad/celos.

ABSTRACT

This research pretended to describe the main difficulties characteristics of social behavior of students of 5th grade of School No. 84035 of Pisco-Pomabamba,2014.

To achieve the stated objective worked with 40 students in fifth grade, to which we applied the questionnaire The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) Student composed of 59 items, which measure the level of conduct social, in each of its dimensions, for which featured a rating scale, the instrument was validated and confiabilizó before application to the study sample.

After data collection, we proceeded to the analysis, which yielded results that allowed us to conclude finally that: 58% of students has "Medium social skills", 45% of students is "mildly assertive", 58 % of students is "impulsive", 50% of students is "overconfident", and 60% of students "often experience loneliness."

Keywords: social behavior, social skills, assertiveness, impulsiveness, overconfidence, loneliness / jealousy.

INTRODUCCIÓN

Si se habla de habilidades sociales se dice que la persona es capaz de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables, entiéndase favorable como contrario de destrucción o aniquilación (Martínez, 2001). El término habilidad puede entenderse como destreza, diplomacias, capacidad, competencia, aptitud. Su relación conjunta con el vocablo social revela una impronta de acciones de uno con los demás y de los demás para con uno (intercambio).

La capacidad de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables (habilidades sociales) entraña una serie de factores, se refiere a la capacidad de ejecutar la conducta, la conducta en sí, el resultado y lo favorable de esta. La capacidad de ejecutar la conducta supone la posibilidad de realizar una acción, esta acción; que se revierte en la posibilidad de construir hechos se traduce en la persona en lo que constantemente llamamos actos. De alguna manera ello implica y considera al ser humano como generadores de actos propios o una voluntad de acciones. La acción de la persona se determina en una o varias conductas interpersonales relacionadas entre sí (intercambio), siendo la conducta empleada un medio para alcanzar una meta que intenta resolver el conflicto entre él "yo" y las circunstancias o viceversa.

Este trabajo dentro de su estructura está compuesto por cinco capítulos, describe en el primer capítulo -problema de investigación-, el planteamiento del problema, formulación del problema, justificación del problema y objetivos de la investigación; se describe, además, el contexto social donde se ha diagnosticado el problema y las expectativas que se tienen respecto de esta investigación.

En su segundo capítulo denominado marco teórico describe teorías, definiciones, conceptos referidos a la variable conducta social así como sus componentes.

El tercer capítulo III da a conocer el marco metodológico, en donde se procede a la conceptualización de la variable así como sus 5 dimensiones estudiadas, también se describe la muestra con la que se desarrolla este informe de investigación, el tipo y diseño de investigación; asimismo, las técnicas e instrumentos utilizados para recolectar la información que sustenten los resultados.

En el cuarto capítulo, resultados y discusión, se refiere a los resultados que se evidencian en función a los objetivos planificados, puesto que lo previsto tomó forma de acuerdo con la investigación, de tal manera que el método de análisis de datos utilizado fue el más acertado en esta investigación; respecto al método cuantitativo, en el caso de la discusión, se tuvo que analizar las teorías planteadas por otros autores y su semejanza o diferencia en cuanto a los hallazgos encontrados.

En el quinto capítulo -conclusiones y sugerencias-, se abordan las conclusiones relacionadas con los objetivos planteados y en función con los resultados obtenidos. En cuanto a las sugerencias se espera que se tengan en consideración para futuros estudios a realizarse con intereses semejantes a este trabajo de investigación.

Finalmente, se presenta la relación de fuentes bibliográficas revisadas y empleadas a lo largo del trabajo, ordenadas según el manual de la quinta edición de la *American Psychological Association* (APA).

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento y fundamentación del problema de investigación

La competencia social en niños y adolescentes es un campo de investigación complejo y amplio, compartido por varias áreas de conocimiento, de alta productividad e interés aplicado, particularmente en el mundo de la educación. Esta línea de investigación se viene desarrollando desde los años '70, a partir de planteamientos estrictamente conductistas hasta modelos complejos actuales, que ordenan las múltiples variables implicadas de nivel interno, de evaluadores externos y a partir del comportamiento observado (Cavell, 1990).

El estudio de la conducta social ha cobrado auge en las últimas décadas. Se han generado numerosas investigaciones y sobre la base de dichos resultados, se han diseñado variados programas de intervención para aumentar la competencia social o las habilidades sociales, que son algunas de las denominaciones con las que se identifica a la conducta social (Monjas, 2000).

El interés por el tema se vincula al hecho indiscutible de que los sujetos pasan gran parte de su tiempo con otros, en interacción. Esta necesidad de vínculos interpersonales se asocia al hecho de que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de satisfacción y bienestar personal. Tal como señalan Ballester & Gil (2002), la competencia social proporciona sentimientos de autoeficacia que constituye un ingrediente fundamental de la autoestima. Ser reconocido y aceptado por otro produce un impacto favorable en la autoestima, y ello refuerza la satisfacción vital.

Existen numerosas investigaciones que constatan la existencia de fuertes relaciones entre el desarrollo de habilidades sociales en la infancia y adolescencia y el ajuste social, psicológico y académico en la vida adulta

(Monjas, 2000). El desarrollo de habilidades sociales positivas en la infancia y adolescencia contribuye al logro de una personalidad saludable en la adultez. Y como contrapartida, la competencia interpersonal pobre se asocia con baja aceptación, rechazo o aislamiento de los pares, con problemáticas escolares y con problemáticas personales, tales como la baja autoestima, la soledad, inadaptación en la adolescencia, delincuencia juvenil o adicciones.

Con respecto a las problemáticas escolares, la incompetencia social se vincula con bajo rendimiento, fracaso, ausentismo y expulsión de la escuela (Monjas, 2000). En el particular caso de los adolescentes de contextos de pobreza, como es el caso de los estudiantes de la Institución Educativa N°84035 de Piscos – Pomabamba, este déficit en habilidades sociales va a tener un efecto devastador, pues acelera su expulsión del sistema educativo y, para estos estudiantes, la escuela sigue siendo un lugar privilegiado de inclusión social, de allí su importancia.

La educación es el motor de desarrollo de un país, si no se invierte en educación no se está invirtiendo en desarrollo del país. Los países desarrollados en sus periodos de crecimiento invirtieron en educación y ahora cosechan desarrollo y prosperidad.

En América Latina, un poco más de cincuenta por ciento de los países tienen un presupuesto considerable para la educación, entre ellos Brasil, Argentina, Chile, México, Venezuela, Cuba, Panamá, Uruguay, Colombia, que invierten en educación básica; es decir, en el futuro de sus ciudadanos; esto se refleja en el desarrollo de las habilidades sociales, mejorando la calidad de vida de los niños, adolescentes y jóvenes de la sociedad.

El Perú es uno de los pocos países de América Latina que hace una inversión mínima en educación, a pesar de las recomendaciones internas y externas, lo que lleva al rezago de la educación en las instituciones

educativas públicas y hogares de la clase media y baja, en relación de los demás países.

Teniendo en cuenta que la función específica de la institución escolar es educar, preparar para la vida, apoyando el pleno desarrollo de cada individuo; se ha considerado que la escuela es una institución que tiene la obligación de enseñar y entrenar las habilidades sociales más de lo que lo hace, siendo además una institución idónea para hacerlo, dado que el entrenamiento de las habilidades sociales es más eficaz cuando se realiza en grupo (Sheridan, 1995).

La falta de desarrollo de habilidades sociales repercute negativamente en los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en esta región. Asimismo, la región Ancash se caracteriza por ser una sociedad machista, con bajo nivel de educación, alta tasa de desnutrición y analfabetismo, lo que la práctica de una adecuada conducta social tiene serias dificultades.

La precariedad social y familiar de los niños y adolescentes de la región, especialmente en la localidad de Piscos hace imprescindible el diagnóstico de los recursos cognitivos y afectivos con los que cuentan, para delinear estrategias y habilidades protectoras para su desarrollo. Se está haciendo referencia a las habilidades sociales necesarias para el aprendizaje escolar, la eficacia en las relaciones interpersonales y la adaptación activa a situaciones sociales.

En la IE E.P.M. N° 84035 de Piscos, se observa que los estudiantes no desarrollan adecuadamente su conducta social, pues así demuestran sus actitudes individualistas, no compartiendo por ejemplo sus útiles escolares, fiambres y cuando se trata de prestar apoyo alguno a sus pares se nota el egoísmo, resultando pésimo la práctica de habilidades sociales.

En esta investigación se abordó sobre el tema de la conducta social, direccionando en qué medida los estudiantes poseen y practican habilidades sociales adecuadas.

1.2. Antecedentes de la investigación

Para Sanz (2003) en su obra “Entrenamiento en Habilidades Sociales aplicado a jóvenes tímidos”, la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. Considera que las habilidades sociales son de gran interés para la vida diaria. Contexto interpersonal: hay que examinar el contexto, con quién, cuándo, cómo se emiten las respuestas habilidosas. Respetando las conductas de los demás: tan habilidoso es expresar un cumplido como aceptarlo de la forma adecuada. La forma cómo se reacciona a las conductas de los demás tiene siempre sus consecuencias. Resuelve y minimiza problemas: las habilidades sociales están orientadas a un objetivo. Estos objetivos pueden ser de varios tipos:

a) Objetivos materiales - efectividad en los objetivos (ej. conseguir que suban el sueldo). b) Objetivos de mantener o mejorar la relación-efectividad de la relación (ej. no tener un conflicto con el jefe) c) Objetivo de mantener la autoestima - efectividad en el respecto a uno mismo (ej. no sentirse inferiores si no lo conceden ni criticar por ello).

Acevedo *et al.* (2002), en su trabajo “habilidades sociales en la formación profesional del docente en el Perú”, asumen el estudio y análisis de la importancia que tiene el aprendizaje y el manejo de habilidades sociales en el marco de una educación integral; y en este marco interesa caracterizar al docente porque se considera que es un agente fundamental en la tarea de educar. El estudio indaga el perfil del docente de educación primaria y

secundaria en actividad, en relación a las habilidades: comportamiento asertivo y manejo de emociones y sentimientos. La muestra estuvo constituida por docentes que trabajan en colegios estatales y privados y a ella se aplican cuatro instrumentos. Finalmente, los resultados obtenidos arrojan porcentajes significativos de comportamientos no asertivos, igualmente un porcentaje significativo de docentes declaran un manejo habitual no siempre adecuado de sus sentimientos y emociones

Moreno (2006) desarrolló la tesis “Efectos de la aplicación de un programa de habilidades sociales sobre los problemas de comportamiento de las alumnas del 6º grado de primaria del CEP ‘Sagrado Corazón’ de la ciudad de Trujillo” en la que concluye que la aplicación del programa de habilidades sociales ha contribuido a mejorar significativamente los problemas de comportamiento de las alumnas de la experiencia y, asimismo, que asimismo ha permitido disminuir significativamente las conductas sin inhibiciones de las alumnas, cuyos cambios producidos favorecen a pedir por favor, dar gracias, expresar quejas, saber conversar e interactuar de manera adecuada con los demás, mejorar el iniciar, mantener y finalizar las conversaciones de manera adecuada y disminuir significativamente los disturbios en relación con sus compañeras.

Mendoza (2007), en su tesis “Las habilidades sociales de los alumnos de la I.E ‘Artemio Requena’ del distrito de Catacaos”, diagnostica que muchos de los estudiantes presentan problemas de habilidades sociales, conducta social anómala, timidez, escasa relación social etc.; y a ello se suma el hecho de que muchos son niños trabajadores y están sometidos a un mundo social poco conveniente para su edad.

1.3. Formulación de problema de investigación

¿Cuáles son las principales características de la conducta social de los de los estudiantes del 5º grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014?

1.4. Delimitación del estudio

Área: Educación Básica Regular (EBR).

Aspecto: habilidades sociales.

Ámbito: educativo.

Delimitación espacial: IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba.

Delimitación temporal: este problema fue investigado en el período comprendido entre octubre de 2013 y diciembre de 2014.

Delimitación poblacional: para esta investigación se contó con los estudiantes de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba.

1.5. Justificación e importancia de la investigación

Esta investigación es importante pues trabajó con una población que está experimentando el paso de la niñez a la adolescencia, entre 10 y 12 años, la cual es una de las transiciones evolutivas más trascendentales del ciclo vital. Los cambios físicos y psíquicos implican una modificación del rol del adolescente, en cómo se ve a sí mismo, cómo percibe al mundo y cómo es visto por los otros (Martínez Guzmán, 2007). En esta transición, la pre adolescencia o adolescencia inicial constituye un momento crucial al iniciarse la reestructuración del esquema corporal y la reorganización de la personalidad. A estos cambios se suman los escolares, ya que también es el periodo en el cual el adolescente está próximo a hacer un pasaje de la escuela primaria a la escuela de nivel secundaria (Griffa & Moreno, 2005).

En el plano teórico, este trabajo sirvió para conocer el tipo de conductas sociales que practican los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la IE en estudio y adquirir con un cuerpo organizado de conocimientos relacionados con esta variable afectiva; pues, como se sabe, las habilidades sociales son un instrumento de gran valor para las personas. Poseerlas y ponerlas en práctica es una de las cosas más valiosas con las que se cuenta, además de abrirse las diferentes puertas con las demás personas. Por el contrario, la ausencia de estas está asociada a niveles inferiores de calidad de vida, aunque no al rechazo o aislamiento social.

En el plano práctico, teniendo el diagnóstico de la conducta social de los estudiantes es posible elaborar un plan de acción para mejorar conductas inadecuadas de los estudiantes en sus aulas de clase. Dado que no se cuenta en cambio con investigaciones con población local, los datos precedentes ponen de manifiesto la necesidad de identificar los comportamientos sociales en niños y adolescentes de la región, y sus déficit para diseñar intervenciones que fortalezcan variables protectoras contra la cristalización de estos déficit posteriores.

En el plano metodológico, con la información obtenida, los docentes estarán en la capacidad de diversificar un currículo pertinente a la realidad de la IE, asimismo como seleccionar estrategias afectivas cuya efectividad se demostrará en la aplicación del plan de acción que involucre al trinomio educativo.

La ejecución de la esta investigación fue viable pues se contó con la disponibilidad de las unidades de análisis inmersas en el problema, como son los estudiantes, además de los recursos materiales y económicos que la situación amerita así como del manejo metodológico para realizar la investigación.

1.6. Objetivos de la investigación

1.6.1. Objetivo general

-Describir las principales características de la conducta social de los de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

1.6.2. Objetivos específicos

-Describir las principales características del componente habilidades sociales apropiadas de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

-Describir las principales características del componente asertividad inapropiada de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

-Describir las principales características del componente impulsividad de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

-Describir las principales características del componente sobreconfianza de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

-Describir las principales características del componente soledad de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentos teóricos de la investigación

2.1.1. Algunas teorías explicativas de la conducta social

Debido a que se han formulado distintas teorías sobre la conducta social, a continuación se presentan algunos de los modelos teórico-explicativos cuyas aportaciones han sido significativas en el estudio de la conducta social (Garaigordobil, 2003).

2.1.1.1. El modelo interactivo

Las habilidades sociales serían los resultados de procesos cognitivos y de conducta, en una secuencia que se inicia con la percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, continúa con el procesamiento flexible de estos estímulos para evaluar la mejor opción de respuesta, y concluye con la manifestación de la opción elegida (León & Medina, 1998). El sujeto tiene en este modelo un rol activo en cuanto busca, procesa información y controla sus acciones. La característica esencial es la influencia mutua entre las dos personas que interaccionan.

2.1.1.2. La perspectiva etológica y sociobiológica

Para la corriente etológica orientada a descubrir y explicar los mecanismos que han permitido la adaptación de cada especie a su ambiente, el altruismo es entendido como la “reducción de la aptitud genética personal en vistas a la mejora de la aptitud genética personal de otros” (Wilson, 1980). El estudio de las bases biológicas del comportamiento social confirma que las conductas altruistas no son exclusivas de los seres humanos, ya que algunas clases de insectos sociales como las hormigas o las abejas tienen algunos sujetos que defienden a otros, poniendo a

veces en peligro su vida al servicio del resto del grupo; es decir, manifiestan conductas de carácter claramente altruista.

Este hecho ha promovido que algunos autores hayan sugerido la determinación biológica de la conducta altruista, aunque esta hipótesis resulta bastante controvertida. En esta perspectiva se encuentran los trabajos de Wilson (1980), quien desde la sociobiología desarrolla el concepto darwiniano de “selección familiar” por el que propone que los padres y parientes se sacrifican y tienen conductas altruistas con las crías, con la finalidad de favorecer que otros miembros del grupo, con los que se está genéticamente relacionado, sobrevivan, entendiendo que la defensa del propio grupo es, a la vez, la defensa de sí mismo.

Este planteamiento supera la dicotomía entre las tesis altruistas y egoístas de la conducta social, postulando un origen filogenético de las conductas altruistas.

Una perspectiva similar tienen Buck y Ginsburg (1991), quienes atribuyen las raíces del altruismo a la comunicación espontánea definida como “no intencional, no sujeta a análisis lógicos, como comunicación afectiva acerca de sentimientos, deseos, emociones o motivos”, considerando que este tipo de comunicación, a diferencia de la simbólica, se haya basada biológicamente, y consiste en gestos o signos. Estos autores han argumentado que el altruismo y otras conductas sociales en vertebrados están basados en afectos prosociales que se sustentan en experiencias durante el desarrollo, involucrando a la comunicación emocional espontánea. Por esta razón, consideran que la comunicación espontánea es suficiente para producir vínculos sociales y conductas que benefician al grupo, pero no necesariamente a cada individuo dentro de él. También han sugerido que las raíces del fenómeno de comunicación espontánea activan los impulsos altruistas y que el altruismo es

un fenómeno derivado, basado en los roles sociales que caracterizan la organización de las especies.

Estos autores, si bien no encuentran evidencia de la existencia de genes de la conducta altruista como tal, proponen que esto debe ser un aspecto derivado de la conducta social basada en vínculos sociales y de comunicación.

Por un lado, consideran que la vinculación afectiva social precede y es necesaria para que el aprendizaje cognitivo ocurra y, por otro lado, sostienen que la estructura social que caracteriza cada especie es iniciada, mantenida y alterada por la comunicación afectiva, estando esta basada genéticamente.

Las observaciones de la estructura social de diversas especies les conduce a concluir que las “genéticas de comunicación forman las bases primarias para todos los tipos de sociedad” (Buck y Ginsburg, 1991).

2.1.1.3. El enfoque cognitivo-evolutivo

En este enfoque se comparte la creencia de que la conducta altruista está estrechamente vinculada al desarrollo cognitivo y moral del individuo. La obra de Piaget , “El criterio moral en el niño”, es una obra clásica sobre el desarrollo moral que no se centra específicamente en los procesos del desarrollo moral, sino que trata de integrar los datos evolutivos en una explicación sociopsicológica. La paradoja que trata de resolver es cómo se desarrolla la moralidad autónoma individual en contraposición con la moral impuesta por los adultos. Piaget explica el desarrollo moral como el paso de una fase de heteronomía a otra de autonomía, diferenciando cualitativamente los dos tipos de moralidad. La fase de heteronomía se caracteriza por el respeto a

las normas del adulto, evaluación de la conducta por las consecuencias, egocentrismo y concepción de la moral como algo absoluto.

Y la fase de autonomía se caracteriza por la interiorización de las normas de la moralidad, amplio control de la conducta prosocial, evaluación de la conducta teniendo en cuenta las intenciones y concepción de las normas como algo relativo. Piaget habla de fases evolutivas, a diferencia de Kohlberg, que plantea estadios de desarrollo moral.

Esta teorización piagetiana plantea la existencia de una secuencia evolutiva que progresa desde un realismo moral a una moral relativista, siendo los factores que determinan estos cambios morales el desarrollo cognitivo, la interacción entre iguales y la superación de la presión coercitiva de la autoridad adulta.

Desde este punto de vista, la relación con el adulto es fuente de la moral heterónoma, basada en el deber, la obediencia y la autoridad. El descubrimiento de la justicia con sus iguales le permite al niño adquirir conciencia de la imperfección de la justicia del adulto. Esta moralidad autónoma, moral del grupo de iguales, basada en principios democráticos, se construye en base al mutuo acuerdo, y es seguida por el niño con mayor facilidad, ya que las reglas que se imponen han sido construidas con su contribución. Algunos estudios en esta línea de pensamiento han encontrado evidencias que confirman diversos aspectos de la explicación piagetiana del desarrollo del altruismo (Lourenco, O. 1990).

Por otro lado, los trabajos de Kohlberg (1982) presentan el desarrollo moral como un proceso que se articula siguiendo una secuencia invariante de estadios, que cursan paralelos al

desarrollo intelectual, observándose razonamientos morales de orden superior en los sucesivos estadios. Los seis estadios descritos por Kohlberg (1982) se pueden agrupar en tres niveles, cada uno con dos estadios, que difieren con relación a la concepción de lo que está bien, a las razones que dan para hacer lo que está bien y a la perspectiva social.

Rest (1983) caracteriza estos 3 niveles del siguiente modo:

El nivel preconvencional (hasta los 9 años): perspectiva egocéntrica, característica del período concreto. No hay comprensión de las reglas y expectativas convencionales. Las normas son heterónomas; es decir, algo que viene desde el exterior. La ley es algo que hay que obedecer para evitar el castigo. La moralidad está guiada por la obediencia, el egoísmo instrumental y el simple intercambio.

El nivel convencional (adolescencia): identificación con las normas y expectativas convencionales de la sociedad o autoridad. El sometimiento a las normas se opera desde acuerdos compartidos para el buen funcionamiento social e institucional. Es la moralidad del acuerdo interpersonal, del respeto a la ley y de la responsabilidad hacia el orden social.

El nivel postconvencional (adultos): presupone pensamiento formal. Se comprenden y aceptan las reglas, pero la aceptación se basa en principios morales de carácter general que subyacen a las leyes, y si las reglas entran en conflicto, se juzga más por el principio moral que por la convención.

Así, desde esta perspectiva se plantea que los niños pequeños son incapaces de realizar actos altruistas porque su orientación moral está guiada por demandas externas, dirigidas hacia refuerzos concretos o a la evitación del castigo, enfatizándose la

existencia de relaciones positivas entre razonamiento moral y conducta social.

Eisenberg, Lenon y Roth (1983) propusieron una teoría global sobre lo que ellos denominan “juicio moral prosocial”. Después de varios estudios conceptualizan 5 niveles de razonamiento prosocial, que están relacionados con la edad, pero que no tienen como en Kohlberg un carácter universal e irreversible. Estos investigadores también encontraron que los niños situados en los niveles superiores de juicio moral prosocial, definidos por una alta capacidad de empatía y orientación hacia los demás, mostraban más conductas prosociales.

Las investigaciones empíricas realizadas desde este enfoque constructivista (Kohlberg y Candee, 1984) sugieren que cuanto más elevado sea el razonamiento moral, mayor será la probabilidad de que se den conductas de ayuda. En la misma dirección, el trabajo de Eisenberg *et al.* (1988) encuentra correlaciones entre los puntos de conducta prosocial con razonamiento moral prosocial y autoatribuciones prosociales. Sin embargo, existen controversias entre los investigadores de distinto enfoque, ya que algunos estudios muestran que los resultados entre razonamiento moral y conducta no son tan consistentes (Bandura, 1987).

2.1.1.4. Teorías del aprendizaje

Para la teoría del aprendizaje social, el esfuerzo ha estado centrado en poder explicar el comportamiento a partir del estudio experimental del aprendizaje. Figuras relevantes son Dollard & Miller (1977). Estos investigadores confirieron importancia a la imitación como factor socializador. Pero, es Bandura quien hará la mayor contribución al respecto al estudiar la agresión en niños

(Bandura y Walters, 1978). Bandura afirma que el funcionamiento psicológico se explica por una continua interacción entre factores personales y ambientales. Esta reciprocidad lo llevó a estudiar lo que denominó aprendizaje observacional, que consideraba no idéntico a la imitación. Plantea que el sujeto no se limita a reproducir mecánicamente el comportamiento del otro, sino que extrae reglas generales de cómo actuar y lo pone en práctica cuando considera que con ello va a obtener buenos resultados.

A diferencia de las otras orientaciones psicológicas que enfatizan la importancia de factores internos como determinantes de la conducta social, los teóricos del aprendizaje subrayan que la conducta prosocial está determinada por factores ambientales, externos. Las teorías tradicionales del aprendizaje postulan que las conductas sociales son aprendidas a través de los mecanismos del condicionamiento clásico y del condicionamiento operante. En esta dirección, algunos estudios confirman que cuando las personas son reforzadas de forma continua para actuar de una forma social, estas conductas se consolidan.

En opinión de Grusec (1991), aunque la conducta altruista nunca viene seguida de recompensas materiales, es muy frecuente que las personas que rodean al niño respondan a las conductas con algunas formas de refuerzo social como una felicitación, agradecimiento o sonrisa. Estudios que han evaluado los efectos de las recompensas materiales y del refuerzo social en las conductas prosociales (Smith *et al.*, 1979) han constatado que los niños que recibían apoyo social por conductas de compartir en una tarea de laboratorio tendían a atribuir su conducta a motivos internos (deseo de ayudar).

Sin embargo, aquellos que recibieron recompensas materiales atribuyeron su conducta prosocial a motivos externos (deseo de

recompensa). Ello sugiere que los agentes de socialización que ofrecen refuerzo social frente a conductas prosociales, evitando la utilización de recompensas materiales, estarían estimulando la internalización de tendencias altruistas.

Estudios posteriores han puesto el énfasis en el aprendizaje observacional, es decir, en la observación e imitación de modelos prosociales. En este sentido cabe destacar el estudio de Davidoff (1984), en el que se constata que la observación de modelos prosociales refuerza el altruismo, tanto en la vida real como en situación de laboratorio. De este modo, se subraya la importancia de factores sociales (modelos altruistas de adultos o de iguales) como promotores del desarrollo moral, rechazando la idea de estadios morales debidos a regulaciones internas del pensamiento propuesta por Kohlberg.

En los últimos años, algunos teóricos del aprendizaje social (Bandura, 1987) cuestionan la focalización exclusiva en los estímulos externos que ignora los mecanismos cognitivos del aprendizaje social, considerando que la adquisición del razonamiento moral y de las conductas prosociales es el resultado de un largo proceso de aprendizaje social, en el que niño inicialmente está regulado por factores externos (otros que refuerzan o castigan su conducta); pero, poco a poco, va sustituyendo las sanciones y las demandas externas por los controles internos.

Desde este punto de vista se subraya que en este proceso de autorregulación de la conducta diversos procesos cognitivos (intenciones, evaluaciones) desempeñan un papel relevante. Los agentes de socialización juegan un papel importante en el aprendizaje de valores y conductas morales (modelos de conducta o fuente de explicaciones de razonamiento moral), pero

progresivamente la autorregulación en función de reglas y normas que se han internalizado son también una importante influencia en la acción moral que incluye la conducta prosocial.

En lo que se refiere a los modelos teórico-explicativos de la conducta prosocial, se pueden establecer tres períodos históricos claramente localizables.

El primer período coincide con la vigencia del “modelo personalista” en la psicología de la personalidad, donde se considera que las predisposiciones estables de respuesta (rasgos y estados) de las personas son las causas generales de sus conductas. El interés se centra en la determinación de la conducta prosocial por variables personales que son definitorias del individuo. Son estas variables personales las que, en último término, van a determinar el peculiar y específico comportamiento que el individuo desarrolle en una situación concreta.

El segundo período se superpone con el “modelo situacionista”, desde el que se entiende la conducta prosocial como una expresión de las condiciones estímulares que están presentes en la situación en que se desarrollan. No se niega la existencia de estados o rasgos ubicados en el interior del individuo, sino que no se consideran importantes para un análisis funcional de la conducta.

El tercer período coincide cronológicamente con la prevalencia en el ámbito de la psicología de la personalidad del “modelo interaccionista”, desde donde la conducta prosocial se explica como función de la constante interrelación entre las características personales y las variables de la situación. Se pone el énfasis en las condiciones estímulares y en la interacción de la persona con ellas. El objeto de estudio es el individuo en tanto

que interactúa con distintos tipos de situaciones que constituyen sus circunstancias conductuales. Las características personales, así como las variables de la situación son importantes, pero lo fundamental y más importante para comprender el comportamiento de los individuos es la interacción de los aspectos personales y situacionales. Se entiende que dentro de las variables personales, los factores cognitivos desempeñan un papel relevante y, en lo que respecta a la situación, se destaca la significación que esta tiene para el individuo, la valoración que este le concede, así como las características físico-sociales que la definen.

En el proceso de interacción recíproca tienen especial relevancia los procesos y manifestaciones cognitivas por una parte, y las variables sociales y la dimensión subjetiva de la situación, por otra.

En síntesis, se sostiene que la conducta está determinada en gran medida por factores externos, pero, también, por variables del sujeto. Este es capaz de controlar su comportamiento mediante metas autoimpuestas que denomina autorreforzamiento.

2.1.1.5. Factores de la conducta social

Las bases de la conducta social humana son: las influencias culturales originadas por la existencia de sociedades organizadas, las influencias sociales debidas a grupos primarios dentro de la sociedad y las influencias ambientales mediadas por las propiedades físicas del ambiente social. Pertenecer a una sociedad dada significa, cuando menos, la exposición -si no la completa adhesión- a sus valores culturales, un cierto grado de conformidad con la conducta de sus miembros y la necesidad íntima de contactos sociales satisfactorios con otras personas. La influencia de los aspectos físicos del ambiente social incluye el

aprovechamiento del territorio por el hombre y los efectos de la sobrepoblación, del contacto constante y del aislamiento en la conducta humana. Es conveniente iniciar el estudio de la conducta social humana con un examen de la sociabilidad.

2.1.1.5.1. Factores culturales

La cultura es el más penetrante de los contextos sociales. Para comprender la importancia de la sociedad humana en cuanto influencia socializante de la conducta hay que hacer referencia a la cultura, puesto que es esta el rasgo más significativo de una sociedad. La cultura se compone de los patrones aprendidos y organizados de conducta característicos de una sociedad particular. Según define Linton (1942), la cultura es "la suma total de los patrones de conducta, actitudes y valores compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad dada". (p. 288). La cuestión de la cultura y de su influencia en la conducta ha sido de importancia fundamental desde los años de 1920 cuando los antropólogos comenzaron a estudiar sistemáticamente las sociedades primitivas y observaron que la conducta humana acusa grandes variaciones bajo diferentes condiciones sociales. La observación del hecho de la plasticidad de la naturaleza humana puede considerarse hoy en día como trivial, dado que las conclusiones de los antropólogos sociales se dan por confirmadas. Pero es imposible estar plenamente consciente de la cultura como una fuerza que moldea si no se aprecian todos los tipos y la diversidad de la conducta humana. Se está tan profundamente inmerso en la propia cultura que es difícil situarse con suficiente perspectiva para darse cuenta que esta es solo un conjunto de

disposiciones hechas por el hombre para regular la vida social. Quizás las dos conclusiones más importantes de los antropólogos son: que no existe una naturaleza universal humana basada solamente en los instintos y que diferentes sociedades desarrollan distintos patrones culturales, así como diversas soluciones a los mayores y más constantes problemas de la vida.

Según Benedict (citado por Foster, 1980), un patrón cultural puede considerarse como un conjunto de maneras ampliamente compartidas de conducirse en una sociedad y de las creencias que acompañan dicha conducta. Un patrón característico o conjunto "de valores" es lo común a la mayoría, de los miembros de la sociedad y lo que diferencia a esta de otras culturas.

Una comparación de los patrones culturales característicos de cada sociedad proporciona un conocimiento profundo de grandes variaciones en la conducta cotidiana. Revela, por ejemplo, que la "normalidad" es un concepto relativo y no absoluto, y que debe restringirse a la sociedad en cuestión.

El estudio de la cultura, al mismo tiempo que constituye la base para la comprensión de los factores subyacentes al desarrollo de los diferentes grupos de individuos, revela el común denominador de la conducta humana. Toda persona tiene impulsos básicos primarios, tales como el hambre, la sed, el deseo sexual y la necesidad de calor, de abrigo, de estimulación y de *confort*. Aun las motivaciones aprendidas, tales como el temor, el mantenimiento de la autoestima, la necesidad de afiliación y de aprobación social, aunque diferentemente expresadas

o sentidas en las diversas sociedades, son comunes a todos los pueblos.

Si la mayoría de nuestras motivaciones importantes (ya sean impulsos innatos o necesidades aprendidas) pueden solamente ser satisfechas en un contexto social, entonces se determina –así- la influencia de la cultura en la conducta. Especialmente en la niñez, cuando se socializan los valores culturales básicos, el individuo depende de la presencia de otros para la satisfacción de sus necesidades. Esto no es cierto únicamente con respecto a la alimentación y a la supresión del dolor, sino, también, con respecto al contacto-comodidad y a la estimulación. Dado que estas necesidades se satisfacen en interacción con otras personas, ellas forman las bases para las primeras experiencias de aprendizaje del niño mediante los esfuerzos de los padres para socializarlo. La sociedad determina las actitudes del individuo, sus valores, sus hábitos, los patrones de cooperación y de conflicto, y el modo por el cual el individuo va a relacionarse con los demás. Llegar a ser miembro de la sociedad, dotado de las apropiadas actitudes y comportamientos, es el resultado del proceso de socialización.

Foster (1980) dice que en el proceso de socialización la cultura no trabaja en abstracto, sino, más bien, a través de sus agentes (padres, maestros, etc.), en una secuencia determinada de contextos sociales, tales como la familia, la escuela, los grupos de juego y de trabajo. Este hecho ofrece otra pista hacia la comprensión de la cultura como un conjunto de contextos que dan contenido y dirección al aprendizaje

del individuo. Aunque la mayor parte de este aprendizaje se lleva a cabo en un cuadro de referencia personal-social más bien que en un extenso contexto cultural, es la cultura la que indirectamente establece los límites y la forma del aprendizaje. La cultura delimita las características básicas de personalidad de los miembros de una sociedad y define en gran medida si serán agresivos o tranquilos, dominantes o sumisos, cooperativos u hostiles.

La designación de agentes que tienen la responsabilidad de interpretar y mediatizar la cultura ante el niño se relaciona solo con un aspecto de la socialización. La sociedad procede también a la constitución de arreglos institucionales que incluyen formulación de objetivos y prescripción de técnicas, prácticas y calendarios aproximados para el desarrollo de etapas en el proceso de socialización. Los psicólogos han investigado las fuerzas que animan la adquisición y la realización de respuestas socialmente deseadas en la niñez. Sus hallazgos muestran el carácter eficaz de ciertas técnicas, tales como la recompensa y el castigo, la pena y la vergüenza, la imitación y la instrucción directa, que se usan en diferentes culturas para la motivación y el control de la conducta.

Finalmente, los sociólogos han examinado la estructura de la sociedad centrándose en las variaciones de la estratificación social y en diferenciaciones tales como la clase social, los sistemas de parentesco y los grupos de edad y sexo, y han trazado su influencia en la adopción de valores, en el control de la conducta desviada y en el aprendizaje de conductas comunes.

Los psicólogos, antropólogos y sociólogos reconocen que la cultura debe verse en su propia perspectiva como el más extenso de todos los contextos sociales, que define los límites e influye en la conducta de modo indirecto y por medio de agentes de socialización.

2.1.1.5.2. Factores sociales

A través del proceso de socialización llega el individuo a ser miembro de la sociedad, dotado de las actitudes sociales y de las conductas comunes, propias a su sociedad particular y a su lugar dentro de ella. El individuo se ajusta al grupo aprendiendo las conductas que llevan a la aprobación del mismo. El objetivo de la socialización es el llevar al individuo a conformarse de buena voluntad a los usos de la sociedad y de los grupos a los que pertenece. De modo superficial puede parecer que socialización y conformidad son sinónimas, que una persona debe ser servilmente convencional en su conducta y en sus actitudes si quiere ser aceptada como miembro del grupo social. Esto es hasta cierto punto verdad en la niñez, pero en la edad adulta se da después de que la persona aprende lo que el grupo social espera de él; una gran variación de conductas es no solamente permitida, sino también conveniente.

Los estudios de socialización se limitan generalmente a demostrar que las prácticas de cuidado de los niños tienen impacto en el desarrollo de la personalidad. Es interesante, no obstante, examinar el programa total de cuidado del niño y mirar hacia los aspectos de una cultura que determinan prácticas significativas de socialización. Los rasgos más generales de una sociedad, sea esta tecnológicamente atrasada o avanzada, de cultura de abundancia o de necesidad,

definen la duración de la dependencia del niño con respecto a sus padres y moldean las actitudes de estos con respecto al niño; así, pues, podrán considerarlo como ayuda, como carga o como juguete. A partir del conocimiento del sistema social y económico de una sociedad, es posible predecir con una exactitud razonable hasta qué punto dicha sociedad hará hincapié en la educación de los niños en la sumisión y la obediencia o en la autenticidad, la afirmación y el perfeccionamiento. La ideología y los valores de una sociedad determinan directamente los patrones preferidos de socialización.

En nuestra sociedad existe una creencia en la naturaleza maleable del niño. A medida que el niño madura se le hace cada vez más responsable de sus actos y la mala conducta encuentra como respuesta el castigo físico o simbólico considerado como eficaz para la prevención futura. Dentro de la sociedad, las diferencias de clase social se reflejan en las prácticas de cuidado del niño, las cuales, a su vez, influyen en el desarrollo de su personalidad. Aunque las prácticas de socialización están en constante mutación, las madres de la clase media, en comparación con las madres de la clase trabajadora, son generalmente más permisivas con respecto a los deseos y necesidades expresadas por sus hijos, son más equitativas en el cuidado del niño y tienen menor tendencia a servirse del castigo físico. Se admite generalmente que las primeras experiencias de aprendizaje tienen un efecto duradero y quizá irreversible en la personalidad. Los psicólogos sociales que comparten esta opinión se interesan especialmente en el estudio del proceso de

socialización para reunir conocimientos acerca de los antecedentes y del desarrollo del funcionamiento de la conducta social.

2.1.1.5.3. Factores ambientales

El medio físico es un determinante primordial del medio social del individuo puesto que define sus oportunidades de aprendizaje y de interacción social. Hay diferencia entre vivir en un barrio subproletario o en un lujoso apartamento, en el desierto, en un rancho aislado o en un suburbio superpoblado. Las condiciones del medio definen el tipo de experiencias de las que el individuo aprende sus hábitos y valores. De entre los determinantes físicos de la conducta social, los más significativos son el clima, la región y el área. El espacio físico también es importante en la conducta social, en cuanto territorio o área que se conserva como posesión exclusiva y se defiende contra otros miembros de la especie. Un territorio es relativamente fijo; sus límites están marcados de tal modo que son visibles a los demás; su centro es más bien la casa que el cuerpo y la intrusión lleva usualmente a la pelea para mantener el dominio (Sommer, 1965, citado por Foster, 1980).

Ardrey (1966, citado por Foster, 1980) sugiere que el "imperativo territorial" es también una poderosa fuente de motivación en la conducta humana. Argumenta que la responsabilidad y la lealtad familiar de los humanos, como la de los animales inferiores, está firmemente unida a un territorio privado. La moralidad, el deseo del hombre de sacrificarse personalmente por intereses que van más allá de él mismo, no existirían probablemente en la especie humana sin territorio y

propiedad privada conjuntamente defendida. Aunque Ardrey exagera (pasando por alto el hecho de que la territorialidad se encuentra solamente en algunos primates y frecuentemente por cortos períodos de tiempo), su opinión presta atención a algunos aspectos significativos olvidados del espacio físico en la interacción humana. La posesión de un territorio satisface parcialmente la necesidad de seguridad y estímulo; más aún, refuerza un sentimiento de identidad, puesto que dota a cada individuo de un lugar que lo distingue de los demás miembros del grupo. La función de la conducta territorial en el hombre, más bien que preservar un equilibrio ecológico, como en los animales, pudiera ser la de preservar un sentido de la identidad en situaciones que amenazan con despersonalizar al grupo o al individuo. La conducta de los grupos de barrios bajos, en el que facciones rivales defienden un pedazo de territorio por medio de peleas, tiene más que ver con la afirmación de la reputación y la superioridad de un grupo, que con el mantenimiento de una proporción ideal de población-recursos en los sectores superpoblados de la ciudad.

Dado que la población del mundo aumenta rápidamente y el espacio disponible decrece, parece que la conducta territorial, en forma de afirmación individual de control sobre un área determinada o en forma de defensa conjunta de una área contra la intrusión, vendrá a tener mayor importancia en la interacción humana. Aunque poco se conocen las necesidades que el territorio viene a satisfacer en la conducta social humana, se han llevado a cabo algunos intentos para estudiar la conducta territorial en

pequeños grupos. Altman *et al.* (1970) encontraron que los hombres en grupos socialmente aislados muestran un incremento gradual de conducta territorial (afirmando la posesión de áreas geográficas determinadas y los objetos contenidos en ellos) a medida que pasan más tiempo juntos.

2.1.1.6. Definición de conducta social

Para Chaler (2012), la conducta social es entendida como aquellas conductas que están orientadas hacia el ámbito social compartido por todos los seres humanos en función del ámbito de observación. Puede decirse que son conductas sociales aquellas que se relacionan con los componentes del sistema social, incluidas en estas:

Las conductas relacionadas al trabajo, sea de búsqueda, cumplimiento, generación o mantención de fuentes de trabajo.

Las conductas relacionadas al dinero, obtención, ahorro, gasto y administración del sistema económico.

Las conductas relacionadas al ambiente, contaminación, cuidado de los ecosistemas, relación con la naturaleza desde el ámbito urbano.

Las conductas relacionadas al bienestar social de los demás, incluidas la salud, educación, calidad de vida.

Los estilos de vida, incluidas la tendencia al materialismo, espiritualismo, dedicación a la ciencia, el arte, el deporte, las correctas relaciones humanas, el esparcimiento, los estilos de vida derivados de la opulencia y los estilos de vida derivados de la carencia.

Las conductas sociales implican la cohesión con otros seres humanos en relación a los ámbitos o subsistemas en que puede

dividirse la sociedad para su estudio y comprensión de esa cohesión entre seres humanos, que en términos generales tiene un patrón variable pero que se comporta cíclicamente en todos los sistemas componentes de la sociedad, se produce una dinámica de interacción y de esa dinámica cíclica se generan fuerzas que producen un impacto en nosotros y en el ambiente.

Esas fuerzas están conformadas por el impacto resultante de las acciones individuales de todos los seres humanos que interactúan en los diferentes subsistemas que conforman el sistema social; las consecuencias en el desenvolvimiento del sistema social de este impacto mencionado es lo que determina la adaptación o desadaptación de la conducta social.

Este impacto no se percibe en tiempo real por los seres humanos, requiere en muchos casos de estudios especializados complejos y, por lo tanto, para tener un marco de referencia de acción social hacen falta más factores aparte del contenido de conocimientos que se reciben a través del sistema de educación, al respecto de los aspectos sociales o el sistema legal que castiga las conductas que la sociedad no considera aceptables.

Como se analiza en el documento sobre el aspecto emocional sensorial, los seres se mueven en la vida impulsados por el haz de tendencias provenientes del núcleo instintivo afectivo del aspecto emocional sensorial, que en función de la percepción de lo externo, permite mediante el entendimiento del mundo, hallar caminos que canalizan las tendencias y se transforman en necesidades concretas; por lo tanto, las necesidades personales pueden estar en discrepancia con las necesidades que el desenvolvimiento social evidencia o, el caso podría ser, que la satisfacción de las mismas necesite de una adecuación, restricción o modificación en función de las necesidades sociales y, por tanto, es necesaria la voluntad para la concreción de

conductas que no produzcan un impacto social que dé una resultante desadaptada.

El mundo externo ofrece, a través del modo de vida actual derivado del capitalismo y el materialismo, toda una infinitud de estímulos materiales que favorecen la conformación en los seres humanos de necesidades materiales, que en relación a la intensidad y repetitividad de su satisfacción están muy por encima de lo que en realidad necesitan los seres humanos materialmente.

Por un lado esto genera que, dentro de los mecanismos del sistema social, unos obtengan en exceso bienes materiales y otros no tengan lo necesario para vivir, producto de puntos de inflexión en los mecanismos de distribución de los ingresos y producto también de que gran cantidad de seres humanos viven impulsados desde su interno a tener necesidades cuasi compulsivas de adquisición de bienes materiales, que derivan en creencias al respecto de estilos de vida que en realidad son la excusa perfecta, para que desde el núcleo instintivo-afectivo se impongan tendencias que a través de la voluntad deberían tener los seres humanos ya superadas o en el peor de los casos controladas, siendo la prueba de esta afirmación el hecho concreto y palpable de todos los problemas sociales por los que atraviesan las sociedades que conforman la humanidad.

Como se analizó en el documento el aspecto emocional sensorial, las emociones se correlacionan con las tendencias y cuando el egoísmo traspasa la esfera de lo necesario para la conservación y se instaura en el ego, impulsa la gama de sentimientos del querer todo para sí mismo, como si de ello dependiera la conservación y con una intensidad cuasi instintiva, que frente a los estímulos externos mencionados se identifican en el ambiente caminos para canalizar esas tendencias que son las necesidades.

En este caso particular, la satisfacción de necesidades materiales sustentada a través de una conducta individualista y competitiva e impulsada por una filosofía política y económica capitalista extrema, se constituye en la justificación intelectual de la pugna interna compartida por todos los seres humanos para poder liberar el egoísmo sin culpas sociales.

Esas fuerzas están conformadas por el impacto resultante de las acciones individuales de todos los seres humanos que interactúan en los diferentes subsistemas que conforman el sistema social, las consecuencias en el desenvolvimiento del sistema social de este impacto mencionado es lo que determina la adaptación o desadaptación de la conducta social.

2.1.1.7. Componentes de la conducta social

El desempeño social en edades tempranas tiene consecuencias no solo inmediatas en el desarrollo general del niño, sino, también, a largo plazo. El comportamiento social competente se relaciona de manera positiva con el rendimiento académico y la autoestima, en tanto que los problemas de conducta generalmente se asocian con abandono escolar, altos niveles de depresión y ansiedad, abuso de drogas en la adolescencia, pobres resultados laborales y relaciones amorosas conflictivas durante la adultez.

Si bien existen numerosas definiciones sobre competencia social, la mayoría de los investigadores reconoce que implica la ejecución de un repertorio de conductas socialmente adecuadas que permiten alcanzar la efectividad en las interacciones sociales, en estrecha relación con estructuras motivacionales y afectivas (Cummings, Kaminski & Merrell, 2008). Cabe resaltar el componente evaluativo del término competencia social, el cual implica la valoración del desempeño social de un individuo por parte de otros o uno mismo (Gresham, Sugai & Horner, 2001).

Tanto la competencia social como las habilidades sociales se enmarcan dentro del comportamiento adaptativo, mientras que los comportamientos no adaptativos comprenden problemas externalizantes como agresión, pelea y actingout, y problemas internalizantes como ansiedad, aislamiento social y depresión.

2.1.1.7.1. Habilidades sociales adecuadas

Las habilidades sociales están incluidas en la competencia social, según Rojas (1999) competencia social es “constructo hipotético y teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte de ese constructo de competencia social. Para Prieto, y Muñiz (2000), el contexto en el que habría que encuadrar estos dos conceptos vendría determinado por la “competencia personal” integrada por tres subdominios:

Competencia académica. Incluye áreas de destrezas que podrían dominarse como destrezas cognitivas, académicas, perceptivas, motrices y de lenguaje.

Competencia social. Componentes de la misma serían la conducta adaptativa y las destrezas sociales.

Competencia física. El autor Pelechano (1995), diferencia entre “competencia social” y “competencia interpersonal”.

La competencia social es la capacidad de conseguir éxito o reconocimiento social de los propios méritos personales; la competencia interpersonal, se refiere más bien a un reconocimiento de carácter más personal o individual y no tanto de instituciones; se trata de la consecución del logro de una confianza personal, de ayuda hacia los demás y de un referente más personal que social.

Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidad se refiere a conductas específicas.

Según Monjas (1999), las habilidades sociales son conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas.

Para Trianes *et al.* (2007), toda habilidad social es un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está.

En un principio estas habilidades sociales se identificaban como un conjunto de conductas aprendidas, comportamientos observables y concretos como son mirar a los ojos cuando te estén hablando, sonreír, saludar al entrar en un recinto, decir que no, hacer peticiones, expresar tristeza; habilidades sociales que se pueden evaluar fácilmente ya que son exteriorizadas y pueden ser observadas por un observador, y que se descubrieron como elementos puntuales de procesos más complejos que integran lo que se ha llamado “competencia social”.

Al tiempo, se completó la definición con otros aspectos que se consideraban más globales, aunque no por ello menos observables y evaluables que las conductas concretas. Lo son por ejemplo tener muchos amigos, saber corresponder a un favor recibido, etc. cuyos beneficios son menos inmediatos pero más beneficiosos de cara al desarrollo de largo plazo del niño.

Trianes (2007) señala otro aspecto en las definiciones anteriores, se relaciona con la posibilidad de considerar la existencia de habilidades internas como pensamientos o sentimientos. Ejemplo de esto puede ser la empatía o la toma de perspectiva.

En la actualidad, la definición de habilidades sociales integra todos estos aspectos situados a distinto nivel. Por habilidades sociales se entiende en cambio, conductas específicas necesarias para ejecutar competentemente una tarea interpersonal (Monjas, 2000). Se define a dichas habilidades de la infancia como las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Se destaca que se hace referencia a comportamientos adquiridos, o sea, aprendidos y no a rasgos de personalidad.

Según Caballo (1993), las habilidades son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de los problemas de la vida cotidiana.

Las habilidades sociales permiten así afrontar situaciones interpersonales, lo que las torna necesarias para la adaptación del sujeto al ambiente más próximo. Desde una perspectiva interaccionista, la habilidad social es “la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás” (Blanco, 1982, p. 568).

Ballester & Gil (2002) manifiestan que cuando se interrogan qué son las habilidades sociales aluden en realidad a lo que se llama un “comportamiento socialmente competente” (p. 10). Señalan que si bien es difícil definirlo, existen ciertos parámetros en los que la mayor parte de los estudiosos acuerdan, y que permiten definir dicho comportamiento.

Estos parámetros son: el consenso social, la efectividad y el carácter situacional. Analizan estos componentes y afirman que el consenso social alude a que un comportamiento es considerado correcto, si cuenta con la aprobación del grupo. El sujeto tiende a repetir comportamientos que han sido valorados por otros sujetos. El consenso social determina que un comportamiento pueda ser considerado adecuado por un grupo y no por otro. Y allí radica la complejidad del tema, tal cual lo ha señalado Fernández Ballesteros. En cuanto a la efectividad, Ballester & Gil señalan que “una conducta es habilidosa en la medida que conduce a la obtención de aquello que se propone” (p. 11). Adjudican especial importancia al control emocional del sujeto, puesto que ello le permitirá expresar sus sentimientos sin ansiedad. La presencia de ansiedad,

que puede identificarse, por ejemplo por el tono de voz o la actitud del sujeto, deteriora el comportamiento. Y por último, refieren al carácter situacional de la competencia social. Aquí son importantes el grado de familiaridad con el interlocutor, el género y el propósito de la interacción. En función de este planteo, concluyen que no tiene fundamento pensar que un sujeto va ser igualmente competente al emplear una misma habilidad en diferentes situaciones.

León & Medina (1998) han individualizado cuatro características que delimitan el concepto de habilidad social. Ellas son: 1) el carácter aprendido; 2) conciencia de interdependencia de la habilidad social; es decir, todo comportamiento social exige entender el punto de vista del otro; 3) los objetivos que persigue son solo comprensibles en situaciones sociales específicas; 4) la habilidad social es considerada sinónimo de eficacia en el comportamiento interpersonal.

A partir de la identificación de las mencionadas características, se define a la habilidad social como “la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva” (León & Medina, 1998).

El término habilidades de interacción social suele usarse como sinónimo de habilidades sociales, habilidades de relación interpersonal o competencia social. En este trabajo se hará referencia específicamente al comportamiento interpersonal, ya que el constructo competencia social incluye otros comportamientos adaptativos tales como vestirse,

alimentarse, tomar el ómnibus y no solo la conducta interactiva.

Otro término muy empleado es el de asertividad, que ha sido utilizado para referirse a conductas de autoafirmación y expresión de sentimientos. Se considera necesario analizarlo a fin de determinar el grado de superposición que puede tener con el concepto de habilidades sociales.

Características de las habilidades sociales

Se dirá que en primer lugar, las habilidades sociales son comportamientos aprendidos (Monjas, 2000), siendo decisivo el entorno en el que está inserto el niño o el adolescente. La familia primero, la escuela luego, y la comunidad en un sentido amplio brindan un marco en el cual se da el proceso de aprendizaje de dichas habilidades. Según ese contexto sea salugénico o disfuncional, el estilo de dichas habilidades será luego asertivo, inhibido o agresivo.

Monjas (2000) señala que se aprende por experiencia directa o por observación, tanto de otros sujetos como de modelos simbólicos, por ejemplo de la TV. Agrega que también se aprende mediante el uso del lenguaje hablado; es decir, por medio de preguntas, instrucciones o sugerencias y constituiría una forma no directa de aprendizaje; por ejemplo en el contexto de la familia, los padres inducen al niño a saludar a un familiar que llega de visita, o a decir gracias cuando recibe un obsequio.

Finalmente, alude al aprendizaje por *feed-back* interpersonal; es decir, el niño/adolescente recibe una retroalimentación de su interlocutor que informa la

cualidad de su comportamiento social; por ejemplo, la madre demostrará con una sonrisa su aprobación al ver que el niño besa a la abuela que llega de visita, o desagrado si aquel arroja al suelo un juguete que le regalan.

Otra característica es que las habilidades sociales implican componentes verbales, motrices, emocionales y cognitivos. Igualmente, las habilidades sociales son respuestas a situaciones específicas, esto quiere decir que dependen del contexto en el cual se producen, de las personas que intervienen, y de la situación en la cual tienen lugar. Otra particularidad es que las habilidades sociales implican siempre la relación con otros, ya sean pares o adultos. Lo que define la cualidad de la interacción son las personas que participan y el contexto en el cual se da dicha interacción. Por ejemplo, no es lo mismo entablar un diálogo entre dos compañeros en el aula, que en el gimnasio o en un salón de baile; también será distinta la interacción entre dos compañeros de clase que entre un alumno y el profesor.

2.1.1.7.2. Asertividad

Se entiende por asertividad la posibilidad que tiene un sujeto de expresar adecuadamente las emociones en las relaciones sociales; es decir, al manifestarse deben estar ausentes signos de agresividad o ansiedad (Da Dalt & Difabio, 2002).

Es Wolpe (1977) quien inaugura el término, y posteriormente, se fueron haciendo reelaboraciones del concepto y consideraciones sobre los alcances del mismo. Hace referencia a la capacidad de autoafirmación en el contexto de las relaciones

interpersonales. Caballo (2000) puntualiza que la asertividad es la capacidad que tiene un sujeto para expresar pensamientos o sentimientos a otros de un modo directo, efectivo y apropiado. El sujeto asertivo tiene una conducta de afirmación de los conceptos u opiniones que sostiene, estando ausentes connotaciones de oposición o agresividad hacia el otro.

A su vez, el constructo asertividad se inserta en otro denominado prosocialidad (Pithod, 1993). Señala que los sujetos con motivación altruista, denominada también prosocial genuina, son proclives a desarrollar una personalidad sana y asertiva.

Finalmente, cabe señalar que existe coincidencia acerca de que el concepto de asertividad es restringido y que se integra dentro de otro más amplio, el de habilidades sociales.

2.1.1.7.3. Impulsividad

Autores como Vigostky encaminan sus definiciones hacia un aprendizaje medioambiental de la conducta impulsiva. La teoría del aprendizaje plantea que la conducta impulsiva es el resultado de la observación y la imitación de la conducta de un modelo agresivo, que puede producirse en cualquier ámbito de relación del individuo (familiar, escolar, social). El aprendizaje observacional, a la luz de la teoría del aprendizaje, se valida como mecanismo de adquisición de conductas de autorregulación, ya que existen e intervienen en este tipo de aprendizaje distintos factores o procesos cognitivos. Dichos procesos ayudan a determinar cuáles son los hechos externos que se observarán o atenderán, cómo percibirlos, qué efecto tendrán (de largo o corto alcance), su importancia y eficacia.

Respecto al ambiente familiar, Grusec, Goodnow y Kuczynski, citados en Tur y cols., (2004) defienden que “la familia es una especie de precursora del desarrollo de las conductas del niño” (p. 75), de tal forma que el estilo educativo impartido en el contexto familiar definirá en gran medida las conductas futuras del niño”. Las investigaciones centradas en el este tema concluyen que ciertas características familiares son precursoras de la agresividad infantil y de la vulnerabilidad emocional del niño o adolescente.

Dentro de este marco, la observación de modelos agresivos suele repercutir negativamente en la personalidad del niño, generando efectos tales como: baja autoestima, temor en el contacto con otros, ánimo triste, dificultad en la expresión afectiva, sentimientos de indefensión, baja motivación o bajo rendimiento escolar entre otros.

La interacción social es otro ámbito de especial importancia puesto que retroalimenta a la persona directa o indirectamente (entendiendo la escuela y/o trabajo como los principales agentes externos de este ámbito). Es por ello que, tanto la prevención como la intervención, se debe realizar en cada uno de estos ámbitos, creando así un tratamiento multidisciplinar e interdisciplinar.

No es posible entender la impulsividad como un rasgo unitario. Diferentes autores han puesto de relieve la multidimensionalidad del constructo. Dickman (1990) distingue entre dos tipos de impulsividad: funcional y

disfuncional. La impulsividad funcional beneficia al sujeto y se vincula al afán de aventura, a la actividad general y a la rapidez en el procesamiento de la información y en tareas de codificación, a diferencia de la impulsividad disfuncional, que no se asocia necesariamente a respuestas rápidas pero sí descuidadas, poco reflexivas y que tienen consecuencias negativas para el sujeto (Dickman, 1990).

Desde un punto de vista psicológico se llama impulso a una disposición vehemente hacia un modo de actuar, que puede tener la finalidad de disminuir la tensión creada por el deseo, bien a causa de la intensidad del impulso o bien por la disminución del autocontrol. Se ha interpretado que los trastornos del control tienen en común el intento de derivar experiencias negativas o afectos dolorosos, por medio de la actuación agresiva sobre el ambiente.

Los sujetos incluidos en esta clasificación presentan características comunes:

- Manifiestan incapacidad *a priori* para oponerse al impulso o tentación de llevar a cabo la acción, que es por principio perjudicial para sí mismos o para los demás. Sin embargo, hay que considerar que en ocasiones pueden resistir al impulso y otras veces parece que este es poco o nada impulsivo, ya que está previamente planeada la acción.
- Generalmente, antes de iniciar esta acción, notan un aumento de la tensión o activación.
- Mientras cometen el acto sienten placer, gratificación o liberación.

- La acción es egodistónica en el sentido de que está en consonancia con los deseos conscientes inmediatos del paciente.
- Después, los sujetos pueden sentirse arrepentidos o culpables.

2.1.1.7.4. Sobreconfianza

Dentro de los fenómenos que han tomado gran importancia en el estudio actual de la psicología del pensamiento se encuentran los sesgos de la calibración o confianza (Macbeth & López, 2008).

Dichos sesgos pueden ser entendidos como distorsiones típicas de las decisiones humanas, entendidas a su vez como procesos cognitivos relacionados con el ajuste del agente humano a su medio. La confianza o calibración ha sido caracterizada como un proceso metacognitivo complejo (Nelson, 1996) del que participan tanto los procesos cognitivos responsables del rendimiento en una determinada tarea, como los procesos recursivos de la estimación subjetiva del éxito en dicha tarea.

Para definir la calibración se considera que en la ejecución humana de cualquier colección de tareas se puede distinguir entre el éxito subjetivo y el éxito objetivo. El primero es una creencia personal acerca del rendimiento alcanzado mientras que el segundo se refiere al desempeño real obtenido (Macbeth & Razumiejczyk, 2008). Cuando el éxito subjetivo resulta significativamente mayor que el éxito objetivo se observa el sesgo de sobreconfianza. En el caso contrario se presenta el sesgo de subconfianza. Estos

sesgos se han estudiado en relación con diversas tareas y dominios tales como la aptitud verbal, matemática, económica, de estimación de magnitudes físicas y de conocimientos generales, entre otros (Macbeth & Cortada 2008).

Se ha sugerido que la ocurrencia de estos sesgos depende de la dificultad de las tareas experimentales, de manera que a mayor dificultad mayor sobreconfianza, y a menor dificultad mayor subconfianza.

2.1.1.7.5. Soledad

Por su parte, Pretty, Andrews y Collett (1994) definen la soledad adolescente como el fracaso en la satisfacción de sus necesidades de relación con los pares y de relaciones íntimas, como así también un déficit en el sentimiento de pertenencia a una estructura social que lo sostenga. Si bien ambos fenómenos pueden coexistir, no implica uno necesariamente al otro, a pesar que el aislamiento puede predisponer la aparición de la experiencia de soledad.

El tratamiento de este tema resulta de importancia, principalmente en los últimos años, cuando las tasas de intentos de suicidio y suicidios entre los jóvenes se han incrementado notablemente con respecto a décadas anteriores.

Numerosos trabajos científicos han encontrado que el comportamiento autodestructivo se halla fuertemente asociado a la tendencia al aislamiento social y a la experiencia subjetiva de soledad. En esta línea, un

estudio realizado con mujeres adolescentes que intentaron quitarse la vida, (Casullo, 1996) advierte que el aislamiento social y la percepción de soledad son uno de los principales factores de riesgo.

2.2. Marco conceptual

Conducta prosocial: toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar.

Situación cooperativa: aquella en la que los objetivos de los individuos participantes se relacionan de manera tal, que cada uno puede alcanzar su meta sí y solo si los otros logran alcanzar las suyas. Se entiende por situación competitiva aquella en la que un individuo alcanza su objetivo sí y solo si los demás no logran alcanzarlos.

Factores culturales: las normas socio-culturales, valores y estándares de una sociedad que el sujeto internaliza en el proceso de socialización mediatizan que en el seno de esa cultura sus miembros tengan o no conductas prosociales respecto a sus congéneres.

Factores del contexto familiar: padres que facilitan el apego seguro, que refuerzan las conductas prosociales, que son modelos de altruismo, que hacen reparar el daño, que dan explicaciones y razones sobre las conductas moralmente adecuadas e inadecuadas... tienen con más probabilidad hijos con conductas prosociales.

Factores del contexto escolar: profesores y compañeros son modelos y agentes de refuerzo influyendo en la conducta prosocial.

Factores personales: a medida que aumenta la edad, el desarrollo cognitivo y moral, la capacidad de perspectiva social, la empatía..., aumenta la probabilidad de aparición de la conducta prosocial.

Conductas asertivas: son conductas sociales en las que la persona es capaz de expresar con facilidad y sin ansiedad su punto de vista y sus

intereses sin negar los de los demás; por ejemplo, es capaz de solicitar ayuda, de expresar sentimientos positivos y negativos, de hacer valer sus derechos, dialogar y razonar con el otro, mostrar desacuerdo.

Conductas pasivas: son conductas sociales en las que la persona no es capaz de expresar su punto de vista haciendo valer sus derechos, no responde directamente a la situación, plantea respuestas de inhibición (no se realiza ninguna acción), de sumisión y de evitación (huir, escapar de la situación sin afrontarla).

Conductas agresivas: son conductas sociales en las que se responde a la situación pero no se respetan los derechos del otro, planteando conductas negativas para la interacción tales como amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Variable e indicadores de la investigación

Definición conceptual de conducta social

Conductas que están orientadas hacia el ámbito social compartido por todos los seres humanos en función del ámbito de observación (Chaler, 2012).

Variable	Dimensiones	Indicadores
Conducta social	Habilidades sociales apropiadas	Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc.
	Asertividad inapropiada	El cual explora conductas agresivas de burla o abuso de los demás.
	Impulsividad	Mecanismo de defensa que evita el que la persona se pare a reflexionar sobre los aspectos y motivaciones de su comportamiento y, por lo tanto, frente a las emociones que estos le generarían si los enfrentara.
	Sobreconfianza	Este factor explora conductas de sobrevaloración del "yo".
	Celos/soledad	El cual explora conductas como sentirse solo o no tener amigos.

3.2. Métodos de la investigación

Según Bisquerra (1989), los métodos que se asemejan con la naturaleza de este estudio son:

El método inductivo

Con este método se analizan casos particulares a partir de los cuales se extraen conclusiones de carácter general. El objetivo es el descubrimiento de generalizaciones y teorías a partir de observaciones sistemáticas de la realidad. Este método fue introducido por F. Bacon (Hovum Orgwmm) y desarrollado por J.S. Mili (System of Logic). Se basa en la observación y la experimentación. Comienza con una recolección de datos. Se categorizan las variables observadas. A veces se pone el énfasis en el descubrimiento de variables críticas que permitan efectuar exploraciones sistemáticas. Se establecen regularidades y relaciones entre los datos observados. Las observaciones realizadas en situaciones controladas permiten emitir microhipótesis. Estas se someten a prueba a partir de observaciones controladas. Finalmente, se puede obtener una estructura de generalizaciones relacionadas sistemáticamente que posibiliten elaborar una teoría.

Metodología cuantitativa

Admite la posibilidad de aplicar a las Ciencias Sociales el método de investigación de las Ciencias Físico-Naturales. Concibe el objeto de estudio como "externo" en un intento de lograr la máxima objetividad. Su concepción de la realidad social coincide con la perspectiva positivista. Es una investigación normativa, cuyo objetivo está en conseguir leyes generales referidas al grupo. Es una investigación nomotética. En la recogida de datos se suelen aplicar test, pruebas objetivas y otros instrumentos de medida sistemática. Es característica relevante la aplicación de la estadística en el análisis de datos.

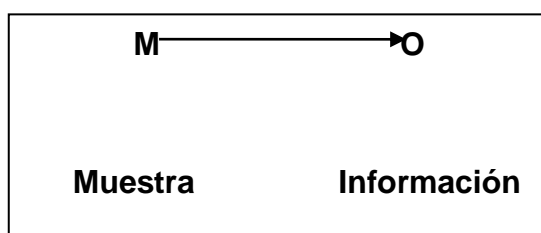
Investigación descriptiva

Es descriptiva porque no se manipula ninguna variable. Se limita a observar y describir los fenómenos. Se incluyen dentro de la investigación descriptiva los estudios de desarrollo, estudios de casos, encuestas, estudios correlacionales, estudios de seguimiento, análisis de tendencias, series temporales, estudios etnográficos, investigación histórica, etc. La metodología cualitativa es fundamentalmente descriptiva. El objetivo está en describir un fenómeno- Están en el primer nivel de conocimiento científico. Existe una gran variedad de estudios descriptivos. La observación es el elemento básico. En la observación se pueden utilizar distintas técnicas, como la observación sistemática, la observación participante, encuestas, entrevistas, test, etc.

3.3. Diseño o esquema de la investigación

Según Kerlinger (1985), la investigación se basó en un diseño no experimental, pues así se define a las investigaciones que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Lo que se hace es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos. Estos diseños se clasifican teniendo en cuenta su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo, en los cuales se recolectan los datos y así tenemos el tipo diseño descriptivo simple que es la forma más elemental de la investigación para el proceso de este diseño, el investigador busca y recoge información contemporánea con respecto a un objeto de estudio, pero presentándose el control de un tratamiento (no hay comprobación de hipótesis).

Este diseño se esquematiza de la siguiente manera:



Para la realización este tipo de investigación no pudimos suponer la influencia de variables extrañas. Su función fue describir una característica y el análisis estadístico se limitó al análisis de frecuencia, medidas de tendencia central (media, coeficiente de variación).

3.4. Población y muestra

Con respecto a la población, Parra (2003) la define como las mediciones u observaciones del universo que se está estudiando, por esta razón pueden definirse varias poblaciones en una sola investigación, dependiendo de la cantidad de características a medir. Para efectos de la esta investigación, la población estuvo conformada por 168 estudiantes matriculados en 2014, de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos, distrito de Quinuabamba, provincia de Pomabamba.

Según Chávez (2001), el muestreo son las operaciones que se realizan para seleccionar la muestra que sobre la cual se realizó la investigación; es decir, esta fue la técnica empleada para escoger a los sujetos.

Para Parra (2003), un muestreo no probabilístico corresponde a procedimientos de selección de muestras en donde intervienen factores distintos al azar.

Según lo define Arias (2006), el muestreo Intencional u opinático, es aquel donde los elementos muestrales son escogidos en base a criterios o juicios preestablecidos por el investigador, o bien como lo describe Parra (2003), “este tipo de muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos” (p. 25).

La muestra se constituyó por 40 estudiantes del 5º grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos, distrito de Quinuabamba, provincia de Pomabamba.

3.5. Actividades del proceso de investigación

Este trabajo de investigación se desarrolló atendiendo una serie de aspectos básicos, así como un ordenamiento y secuencia lógica de ideas:

- Selección del tema de estudio
- Determinación de un objetivo general a investigar.
- Selección de los objetivos específicos orientados a analizar cada uno de los componentes de la conducta social.
- Búsqueda, análisis y comparación de fuentes de información y desarrollo de un procedimiento de selección de bases teóricas en la conducta social.
- Elaboración del marco teórico para la investigación, a través de la revisión de trabajos de investigación precedentes, relacionados con la variable estudiada.
- Identificación de la variable, sus dimensiones e indicadores. Para esto se elaboró una tabla de operacionalización de la variable, a la que también se le agregó los ítemes utilizados para la elaboración del instrumento de recolección de datos.
- Establecimiento de un marco metodológico apropiado para el estudio, de según el tipo y diseño de la investigación, así como la determinación de la población, muestra y unidades informantes.
- Diseño y elaboración de los instrumentos de recolección de datos.
- Validación de los instrumentos por parte de tres (3) expertos. A este fin se solicitó a tres profesionales académicos del área, la validación del contenido de los ítemes, así como la pertinencia de cada uno a los objetivos propuestos. Realización del cálculo de la confiabilidad del instrumento.
- Procesamiento y manejo de los datos obtenidos mediante cuadros y gráficos para la descripción de resultados.
- Análisis e interpretación de los datos obtenidos.
- Redacción de conclusiones y recomendaciones.

3.6. Técnicas e instrumentos de la investigación

Para la evaluación de la variable conducta social se utilizó el instrumento *The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters* (MESSY) de Matson, Rotatori y Helsel. La elaboración de este instrumento se describe con detalle en Matson *et al.* (1983). Fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social y presenta dos formatos para ser completada respectivamente por alumnos y por profesores.

Una de sus cualidades es que mide habilidades y competencias apropiadas a la vez que problemas del comportamiento social. Sus propiedades psicométricas han sido investigadas profusamente, particularmente en muestras angloparlantes, resultando, en general, satisfactorias, y en muestras españolas. Para su utilización, en este estudio, se tradujeron y adaptaron los ítemes de esta prueba en el seno del propio equipo de trabajo.

El cuestionario dirigido a alumnos presenta un formato de respuesta en cuatro escalones: nunca, a veces, a menudo y siempre. Se han considerado los cinco factores siguientes:

- Habilidades sociales apropiadas (24 ítemes). Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de ítemes son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación.”

En este factor, los puntajes altos se interpretan positivamente.

Interpretación:

24 a 41: pocas habilidades sociales

42 a 59: medianas habilidades sociales

60 a 77: posee habilidades sociales

78 a 96: altas habilidades sociales

- Asertividad inapropiada (16 ítems), el cual explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás. Algunos ejemplos de ítems son: “cojo cosas que no son mías sin permiso” y “pego cuando estoy furioso.”

En este factor, los puntajes bajos se interpretan positivamente.

Interpretación:

16 a 26: altamente asertivo

27 a 37: asertivo

38 a 48: medianamente asertivo

49 a 60: poco asertivo

- Impulsividad (5 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando.”

En este factor, los puntajes bajos se interpretan positivamente.

Interpretación:

5 a 8: poco impulsivo

9 a 12: medianamente impulsivo

13 a 16: impulsivo

17 a 20: altamente impulsivo

- Sobreconfianza (7 ítems). Este factor explora conductas de sobrevaloración del “yo”. Algunos ejemplos de ítems son: “me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo” y “creo que lo sé todo.”

En este factor, los puntajes bajos se interpretan positivamente.

Interpretación:

7 a 11: poco sobreconfiado

12 a 16: medianamente sobreconfiado

17 a 22: sobreconfiado

23 a 28: altamente sobreconfiado

- Celos/soledad (3 ítemes), el cual explora conductas como sentirse solo o no tener amigos.

En este factor, los puntajes bajos se interpretan positivamente.

Interpretación:

3 a 4: casi nunca lo experimenta

5 a 7: a veces lo experimenta

8 a 10: lo suele experimentar

11 a 12: casi siempre lo experimenta

3.7. Procedimiento para la recolección de datos

Para Hernández *et al.* (2010), “la validez en términos generales se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que quiere medir” (p.243)

La validación del instrumento se obtuvo a través del juicio de expertos, actividad que se revisó en todas las fases de la investigación, a fin de someter el modelo a la consideración y juicio de conocedores de la materia en cuanto a conducta social se refiere y así facilitar el montaje metodológico del instrumento tanto de forma como de fondo, con el fin único de su evaluación y al considerar la misma, hacer las correcciones que tuvieran lugar, para de esta forma garantizar la calidad y certidumbre del modelo. Cada experto recibió una planilla de validación donde se recogió la información. Esta planilla contiene los siguientes aspectos de información por cada ítem: redacción y coherencia. Luego de la revisión de parte de los expertos se procedió a: (a) en los ítemes con 100% de coincidencia favorable entre los expertos, semejaron incluidos en el cuestionario, (b) en los ítemes donde hubo un 100% de coincidencia desfavorable entre los expertos se excluyeron del instrumento, (c) donde existió acuerdo parcial entre los expertos se revisaron los ítemes, se reformularon y nuevamente se validaron.

Con respecto a la confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos, Sánchez y Guarisma (1995) plantean que una medición es confiable

o segura cuando aplicada repetidamente a un mismo individuo o grupo, o al mismo tiempo por investigadores diferentes, da iguales o parecidos resultados” (p. 85). Por ello, con el fin de revisar, evaluar y determinar la confiabilidad del instrumento así como la detección de dificultades, se ejecutó una prueba piloto a un grupo de individuos que no fueron incluidos en la muestra. Según Hernández *et al.* (2010), la confiabilidad de un instrumento se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo fenómeno genera resultados similares. Según el autor, la confiabilidad varía de acuerdo con el número de ítems, ya que mientras más ítems haya mayor será la confiabilidad del instrumento. Siguiendo con el mismo autor, existen diversas técnicas de medición de confiabilidad, y la utilizada en esta investigación fue el Coeficiente Alfa de Cronbach. Este requiere una sola administración del instrumento, produciendo valores desde el cero hasta el uno, donde los valores más cercanos a la unidad reflejan mayor consistencia interna de los indicadores en la escala de medición empleada. Este índice de confiabilidad permite medir la consistencia interna de la escala, requiriendo una sola administración del instrumento.

La confiabilidad es el proceso de establecer cuán fiable, consistente, coherente o estable es el instrumento que se ha elaborado (Tamayo, 1999). Para obtener la confiabilidad del instrumento Escala Messy para alumnos se trabajó con un grupo piloto de 10 estudiantes a quien se aplicó la escala y luego se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach; la fórmula utilizada fue la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum s_1^2}{s_r^2} \right]$$

α = Coeficiente de confiabilidad

K = número de ítem

S_1 = Total de la varianza de cada ítem

$$s_1^2 = \frac{(x - \bar{x})^2}{n-1}$$

x = número asignado a cada pregunta

\bar{x} = Media aritmética del ítem correspondiente

n = tamaño de la muestra piloto.

Para esta investigación, la confiabilidad de los instrumentos de medición se determinó mediante el método estadístico Alpha de Cronbach aplicado a los resultados obtenidos luego de la aplicación de los mismos, dando como resultado 0.81, lo cual demuestra que es muy alta. El alcanzar un resultado confiable y consistente significa que el instrumento de medición puede ser aplicado nuevamente al mismo sujeto y producir iguales resultados.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de los datos

Para que los datos aporten valor eficaz a la investigación es necesario someterlos a un proceso de tabulación y elaboración técnica que permita resumirlos, analizarlos e interpretarlos, de tal manera que la información sea procesada utilizando un procedimiento estadístico cuantitativo de carácter descriptivo, por ser esta una investigación de tipo descriptiva.

En relación al instrumento empleado, se utilizó una tabla para organizar las opiniones obtenidas de la encuesta aplicada a las unidades informantes, lo que permitió agruparlas y estructurarlas para su análisis, a través de una hoja de cálculo, herramienta esta que sirvió para asentar y procesar la información empleando una tabla de doble entrada, en cuyas columnas se identificaron los ítems formulados con todas sus alternativas posibles y en cuyas filas se registraron a las unidades informantes. Los resultados fueron tratados y analizados a través de Excel y del paquete estadístico SPSS, el

cual es un útil software ampliamente utilizado en la investigación aplicada a las ciencias sociales a nivel mundial para realizar tratamiento de datos y análisis estadísticos.

De acuerdo con la naturaleza de esta investigación, se utilizó un tratamiento descriptivo, a través del cual se busca efectuar análisis de estadística descriptiva para la variable (Hernández *et al.*, 2010), describiendo así los datos y los valores obtenidos para la variable estudiada, agrupados por categorías. En función de esto, se realizó un tratamiento estadístico que consistió en:

Cálculo de las distribuciones de frecuencias absolutas y relativas, donde se obtuvo el número de personas que seleccionó cada alternativa de respuesta, así como el porcentaje (%) de casos ordenados en sus respectivas categorías.

Medidas de tendencia central. Estos son los valores medios o centrales de una distribución, como la mediana (M_d) y media (\bar{X}).

Medidas de variabilidad, a fin de indicar la dispersión de los datos en la escala de medición, como, la desviación estándar (s) y la varianza (s^2).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

Cuadro N°01: Frecuencias simples de la dimensión habilidades sociales apropiadas de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

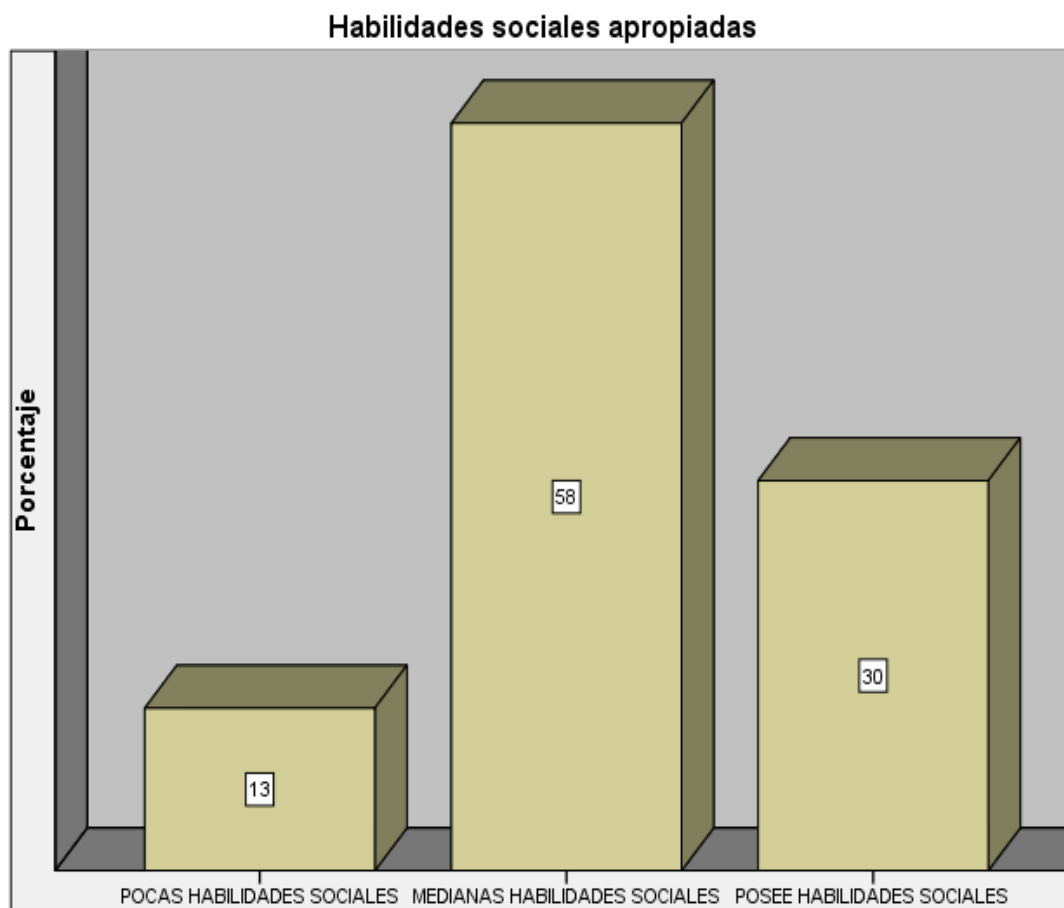
Categoría	Frecuencia fi	Porcentaje %
Pocas habilidades sociales	5	12
Medianas habilidades sociales	23	58
Posee habilidades sociales	12	30
TOTAL	40	100

Fuente: Elaboración propia en base al The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) para el alumno aplicado a 40 estudiantes de la Institución Educativa N°84035 de Piscos - Pomabamba, 2014.

Interpretación:

En el cuadro N°01 se presentan las frecuencias simples de la dimensión habilidades sociales apropiadas de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014, en donde se observa que el 58% de los estudiantes posee “medianas habilidades sociales” y el 30%, “habilidades sociales”. Los estudiantes expresan poseer pocas conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Por lo que se teme que los encuestados tengan problemas para entablar sus relaciones sociales con las personas que interactúan, pues varios de ellos ya demuestran que tienen baja autoestima, suelen ser más agresivos, son más retraídos, reciben pocos refuerzos sociales positivos, tienen más frustraciones, mayores problemas de adaptación y por tanto mayores problemas psicológicos.

Gráfico N°01: Frecuencia porcentual de la dimensión habilidades sociales apropiadas de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°01.

Cuadro N°02: Frecuencias simples de la dimensión asertividad inapropiada de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

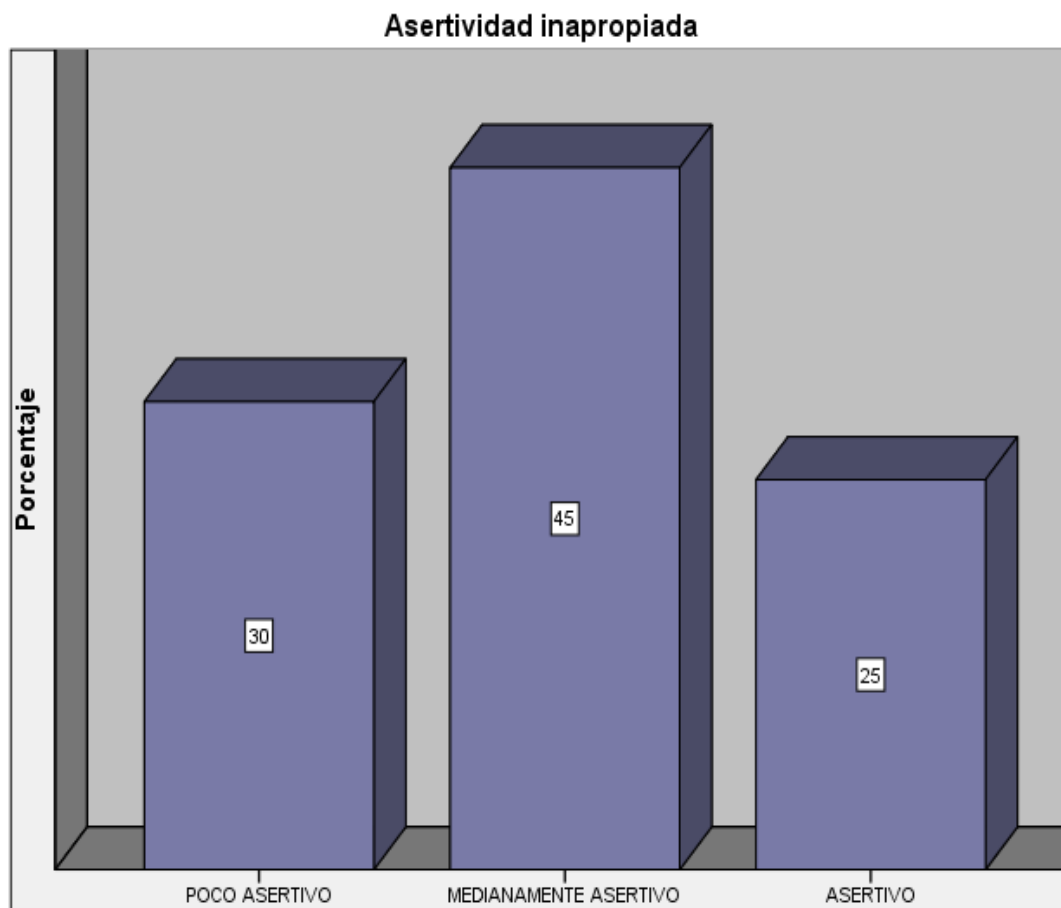
Categoría	Frecuencia	Porcentaje
	fi	%
Poco asertivo	12	30
Medianamente asertivo	18	45
Asertivo	10	25
TOTAL	40	100

Fuente: Elaboración propia en base al The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) para el alumno aplicado a 40 estudiantes de la Institución Educativa N°84035 de Piscos - Pomabamba, 2014.

Interpretación:

En el cuadro N°02 se presentan las frecuencias simples de la dimensión asertividad inapropiada de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014, en donde se observa que el 45% de los estudiantes es “medianamente asertivo” y el 30%, “poco asertivo”. Es decir, los estudiantes no se sienten satisfechos consigo mismos ni con las demás personas, sino que expresan, generalmente, conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, dejando de lado la expresión apropiada de las emociones en las relaciones, sin que se produzca ansiedad o agresividad.

Gráfico N°02: Frecuencia porcentual de la dimensión asertividad inapropiada de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°02.

Cuadro N°03: Frecuencias simples de la dimensión impulsividad de la conducta social de los estudiantes del 5º grado de la IE E.P.M N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

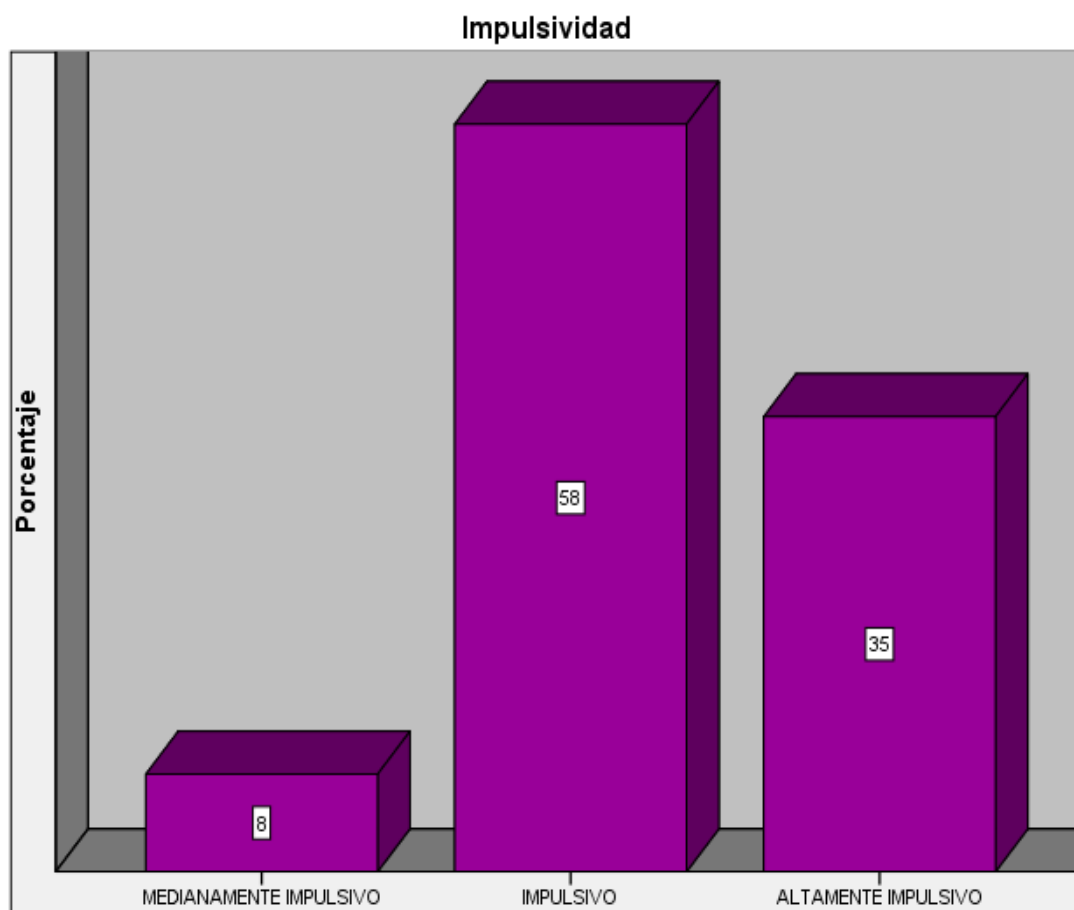
Categoría	Frecuencia	Porcentaje
	fi	%
Medianamente impulsivo	3	7
Impulsivo	23	58
Altamente impulsivo	14	35
TOTAL	40	100

Fuente: Elaboración propia en base al The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) para el alumno aplicado a 40 estudiantes de la Institución Educativa N°84035 de Piscos - Pomabamba, 2014.

Interpretación:

En el cuadro N°03 se presentan las frecuencias simples de la dimensión impulsividad de la conducta social de los estudiantes del 5º grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014, en donde se observa que el 58% de los estudiantes es “impulsivo” y el 35%, “altamente impulsivo”. Es decir, los estudiantes se caracterizan por no reflexionar sobre los aspectos y motivaciones de su comportamiento y, por lo tanto, frente a las emociones que estos le generarían si los enfrentara.

Gráfico N°03: Frecuencia porcentual de la dimensión impulsividad de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°03.

Cuadro N°04: Frecuencias simples de la dimensión sobreconfianza de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

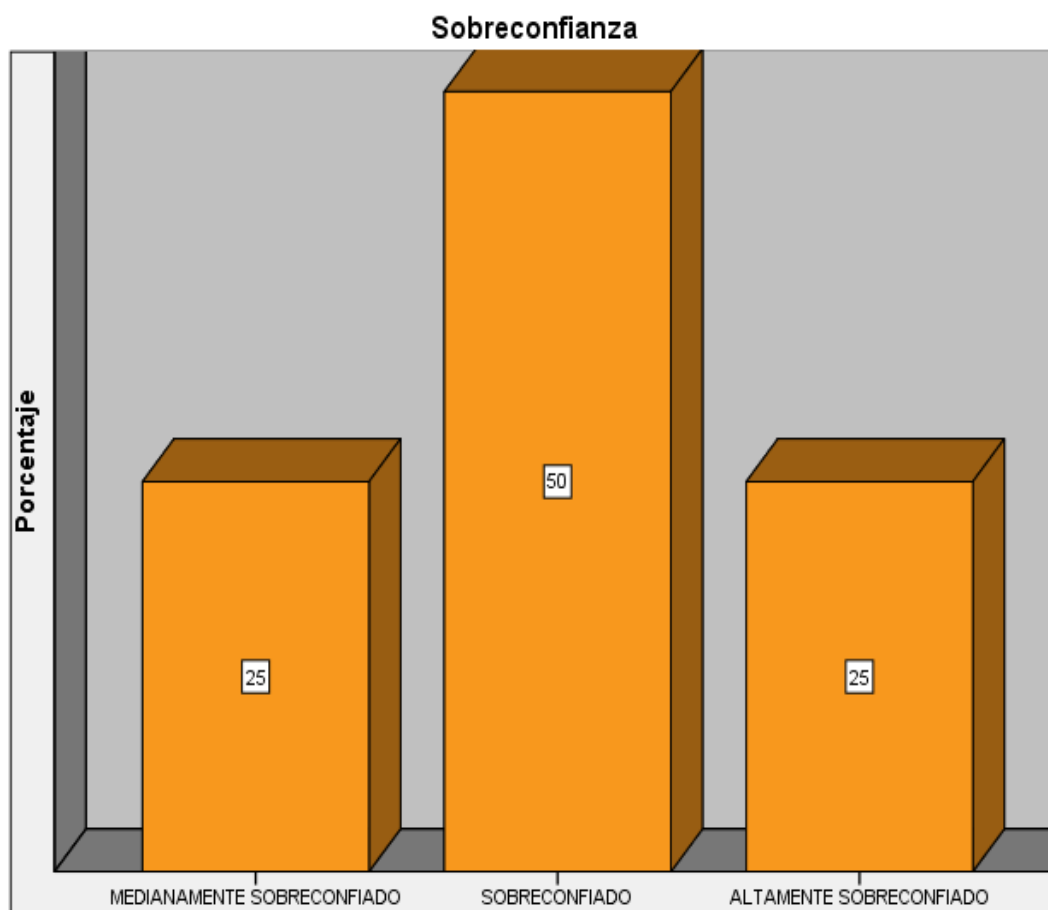
Categoría	Frecuencia fi	Porcentaje %
Medianamente sobreconfiado	10	25
Sobreconfiado	20	50
Altamente sobreconfiado	10	25
TOTAL	40	100

Fuente: Elaboración propia en base al The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) para el alumno aplicado a 40 estudiantes de la Institución Educativa N°84035 de Piscos - Pomabamba, 2014.

Interpretación:

En el cuadro N°04 se presentan las frecuencias simples de la dimensión sobreconfianza de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE EP.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014, en donde se observa que el 50% de los estudiantes es “sobreconfiado”; es decir, exactamente la mitad de la muestra evidencia conductas de sobrevaloración del “yo”.

Gráfico N°04: Frecuencia porcentual de la dimensión sobreconfianza de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°04.

Cuadro N°05: Frecuencias simples de la dimensión soledad/celos de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

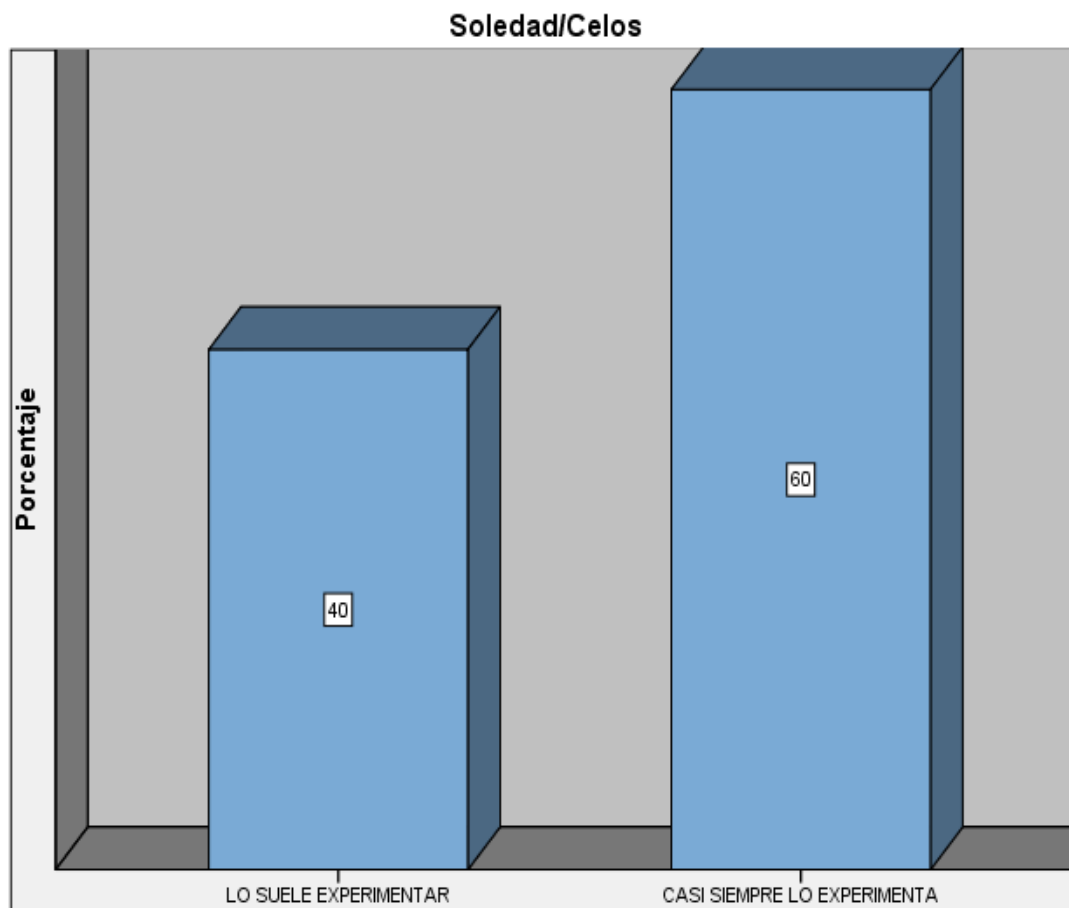
Categoría	Frecuencia	Porcentaje
	fi	%
Lo suele experimentar	16	40
Casi siempre lo experimenta	24	60
TOTAL	40	100

Fuente: Elaboración propia en base al The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) para el alumno aplicado a 40 estudiantes de la Institución Educativa N°84035 de Piscos - Pomabamba, 2014.

Interpretación:

En el cuadro N°05 se presentan las frecuencias simples de la dimensión soledad/celos de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014, en donde se observa que el 60% de los estudiantes “suele experimentar soledad”. Es decir, los estudiantes de la muestra no han adquirido la aptitud necesaria para la interacción social y para enfrentarse con un ambiente social cambiante, o ellos tienen esperanzas poco realistas con respecto a sus relaciones sociales.

Gráfico N°05: Frecuencia porcentual de la dimensión soledad/celos de la conducta social de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.



Fuente: Elaboración propia en base al cuadro N°05.

Cuadro N°06: Estadísticos descriptivos de la variable conducta social por dimensiones de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014.

Dimensión	Media aritmética	Desviación estándar	Coefficiente de variación
Habilidades sociales apropiadas	51.22	9.657	19%
Asertividad inapropiada	44.10	7.899	18%
Impulsividad	15.67	2.141	14%
Sobreconfianza	19.08	3.533	19%
Soledad/Celos	10.70	1.265	12%

Fuente: Elaboración propia en base al The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) para el alumno aplicado a 40 estudiantes de la Institución Educativa N°84035 de Piscos - Pomabamba, 2014.

Interpretación:

En el cuadro N°06 se presentan los estadísticos descriptivos de la variable conducta social por dimensiones de los estudiantes del 5° grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos–Pomabamba en el año 2014; así, se observa que la dimensión que obtuvo resultados más homogéneos (12% de heterogeneidad) ha sido la dimensión soledad/celos, las dimensiones con un mayor porcentaje de heterogeneidad han sido habilidades sociales apropiadas y la sobreconfianza; sin embargo, estos valores son muy bajos, por lo que se considera que los resultados han sido los más fidedignos y se está ante un grupo de estudiantes con características similares. Además, los promedios alcanzados para cada dimensión significan que estas conductas sociales son practicadas por los estudiantes de la muestra de manera moderada.

4.2. Discusión

Al iniciar esta investigación había el convencimiento de la importancia de la práctica de conductas sociales adecuadas por parte de los estudiantes; sin embargo, la problemática observada evidenciaba que estas no se estaban desarrollando de la mejor manera por lo que hubo interés en su análisis para conocer específicamente en qué dimensión de la variable conducta social, los estudiantes presentaban sus mayores deficiencias, pues se reconoce lo esencial de la buena práctica de las habilidades sociales en la formación integral de los estudiantes, especialmente en los niños; de esta manera, coincidimos con Sanz (2003), quien considera que las habilidades sociales son de gran interés para la vida diaria. Contexto interpersonal: hay que examinar el contexto, con quién, cuándo, cómo se emiten las respuestas habilidosas. Respetando las conductas de los demás: tan habilidoso es expresar un cumplido como aceptarlo de la forma adecuada. La forma como se reacciona a las conductas de los demás tiene siempre sus consecuencias.

Cuando se analizan los resultados de la conducta social se observa que los estudiantes del 5º grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos–Pomabamba en el año 2014, en un 58% posee “medianas habilidades sociales”; el 45% de los estudiantes es “medianamente asertivo”, el 58% de los estudiantes, “impulsivo”; el 50% de los estudiantes, “sobreconfiado”, y el 60% de los estudiantes “suele experimentar soledad”. Estos resultados coinciden con los encontrados por Mendoza (2007) quien diagnostica que muchos de los estudiantes presentan problemas de habilidades sociales, conducta social anómala, timidez, escasa relación social etc.; y a ello se suma el hecho de que muchos son niños trabajadores y están sometidos a un mundo social poco conveniente para su edad; pues como menciona Foster (1980), en nuestra sociedad existe una creencia en la naturaleza maleable del niño. A medida que el niño madura se le hace cada vez más responsable de sus actos y la mala conducta encuentra como respuesta el castigo físico o simbólico considerado como eficaz para la prevención futura. Dentro de la sociedad, las diferencias de clase social se reflejan en las prácticas de

cuidado del niño, las cuales, a su vez, influyen en el desarrollo de su personalidad.

Uno de los resultados que causó más preocupación fue el de la dimensión impulsividad, pues el 35% de los estudiantes resultó ser “altamente impulsivo” y el 58%, “impulsivo”; sin embargo, se reconoce que este concepto no necesariamente tiene una definición que evidencie conductas negativas, tal como lo menciona Dickman (1990) al distinguir entre dos tipos de impulsividad: funcional y disfuncional. La impulsividad funcional beneficia al sujeto y se vincula al afán de aventura, a la actividad general y a la rapidez en el procesamiento de la información y en tareas de codificación, a diferencia de la impulsividad disfuncional, que no se asocia necesariamente a respuestas rápidas pero sí descuidadas, poco reflexivas y que tienen consecuencias negativas para el sujeto (Dickman, 1990). Desde un punto de vista psicológico se llama impulso a una disposición vehemente hacia un modo de actuar, que puede tener la finalidad de disminuir la tensión creada por el deseo, bien a causa de la intensidad del impulso o bien por la disminución del autocontrol. Se ha interpretado que los trastornos del control tienen en común el intento de derivar experiencias negativas o afectos dolorosos por medio de la actuación agresiva sobre el ambiente.

Un gran porcentaje de los estudiantes (60%) ha precisado que “casi siempre experimenta” soledad y les gusta permanecer en este estado, lo que se considera muy contradictorio; pues, es conocido que en la etapa etaria por la que están pasando los estudiantes de la muestra, los niños interactúan con otros niños desde una edad muy temprana, actuando esta interacción entre iguales como un importante contexto de desarrollo para la adquisición de habilidades, actitudes y experiencias que, sin duda, influirán en su adaptación futura. Más allá de la familia, escuela y entorno en general, los iguales resultan unos poderosos agentes de socialización, contribuyendo a la adaptación social, emocional y cognitiva de los niños. Además, el desempeño social en edades tempranas tiene consecuencias

no solo inmediatas en el desarrollo general del niño, sino, también, a largo plazo. Según Caballo (1993), las habilidades son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de los problemas de la vida cotidiana, pero para ello se deben desarrollar adecuadamente las conductas sociales. Por su parte, Pretty, Andrews y Collett (1994) definen la soledad adolescente como el fracaso en la satisfacción de sus necesidades de relación con los pares y de relaciones íntimas, como así también un déficit en el sentimiento de pertenencia a una estructura social que lo sostenga.

Es a partir de estos resultados que hay el convencimiento de que los estudiantes de la muestra necesitan participar en programas de intervención en habilidades sociales que propongan la participación activa de los estudiantes, tal como lo sostiene Delón (2005), quien desarrolla una serie de competencias entre los niños de los diferentes secciones para estimular y favorecer el proceso de socialización mediante la participación grupal, el respeto por sus compañeros, el respeto a las reglas y normas de conducta que se establecen en el juego o competencia, la disciplina, la solidaridad, la responsabilidad, perseverancia, espíritu de sacrificio, la voluntad. Todo esto enfocado como experiencia inédita en su vida, despertando el sentido de pertenencia y amor a su grupo de compañeros y profesores. Sin embargo, toda propuesta que se desea implementar debe considerar el rol del maestro o habrá resultados como los de Acevedo y otros (2002) cuando consideran la importancia que tiene el aprendizaje y el manejo de habilidades sociales en el marco de una educación integral; pues, en su estudio indaga el perfil del docente de educación primaria y secundaria en actividad en relación a las habilidades: comportamiento asertivo y manejo de emociones y sentimientos.

Finalmente, los resultados obtenidos arrojan porcentajes significativos de comportamientos no asertivos, igualmente un porcentaje significativo de

docentes declaran un manejo habitual no siempre adecuado de sus sentimientos emociones. Otro hallazgo que permite sugerir la aplicación un programa de intervención es la investigación de Moreno (2006) quien concluye que la aplicación del programa de habilidades sociales ha contribuido a mejorar significativamente los problemas de comportamiento de las alumnas de la experiencia que, asimismo, ha permitido disminuir significativamente las conductas sin inhibiciones de las alumnas, cuyos cambios producidos favorecen a pedir por favor, dar gracias, expresar quejas, saber conversar e interactuar de manera adecuada con los demás, mejorar el iniciar, mantener y finalizar las conversaciones de manera adecuada y disminuir significativamente los disturbios en relación con sus compañeras.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

El 58% de los estudiantes del 5º grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014, posee “medianas habilidades sociales” y el 30%, “bajas habilidades sociales”; los estudiantes expresan poseer pocas conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. por lo que se teme que los encuestados tengan problemas para entablar sus relaciones sociales con las personas que interactúan.

El 45% de los estudiantes del 5º grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014, es “medianamente asertivo” y el 30%, “poco asertivo”; los estudiantes no se sienten satisfechos consigo mismos ni con las demás personas, sino que expresan, generalmente, conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, dejando de lado la expresión apropiada de las emociones en las relaciones, sin que se produzca ansiedad o agresividad.

El 58% de los estudiantes del 5º grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014, es “impulsivo” y el 35%, “altamente impulsivo”; es decir, los estudiantes se caracterizan por no reflexionar sobre los aspectos y motivaciones de su comportamiento y, por lo tanto, frente a las emociones que estos le generarían si los enfrentara.

El 50% de los estudiantes del 5º grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014, es “sobreconfiado”; es decir, exactamente la mitad de la muestra evidencia conductas de sobrevaloración del “yo”.

El 60% de los estudiantes del 5º grado de la IE E.P.M. N°84035 de Piscos-Pomabamba, 2014, “suele experimentar soledad” y el 40% “casi siempre experimenta soledad”; es decir, los estudiantes de la muestra no han adquirido la aptitud necesaria para la interacción social y para enfrentarse

con un ambiente social cambiante, o ellos tienen esperanzas poco realistas con respecto a sus relaciones sociales.

5.2. Recomendaciones

Los docentes del nivel primaria deben realizar el diagnóstico oportuno de los recursos cognitivos y afectivos con los que cuentan sus estudiantes para que de esa manera se pueda reconocer y comprender el rendimiento académico y social de los niños y niñas.

Los directores de las diversas IE de la región Ancash deben reconocer las potencialidades y falencias en la conducta social de sus estudiantes, esto les permitirá gestionar y delinear programas de intervención que promuevan habilidades protectoras para su desarrollo.

Los agentes educativos, profesores y los padres de familia deben considerar la regulación de sus conductas sociales; pues como se sabe, el niño aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, L. et al. (2007). *Habilidades sociales en la formación profesional del docente en el Perú*. Investigación Educativa, 11 (20), 115 – 128.
- Altman, D., Levine, M., y Villena, J. (1970). *Rust of the stranger in the city and the small town*. En S. Milgram, The experience of living in cities: A psychological analysis. Science, 167, 3924.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Ballester, R. & Gil, M. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. & Walters, R (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. (1987). *Social foundations of thought and action*. Nueva Jersey: Prentice Hall. Trad. castell. Martínez Roca.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC
- Buck, R., y Ginsburg. B. (1991). *Spontaneous Communication and Altruism: The communicative gene hypothesis*. Review of Personality and Social Psychology, 12, 149-175.
- Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Casullo, M. (1996). *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cavell, T.A. (1990). *Social adjustment, social performance and social skills: A Tri-Component Model of social competence*. El ajuste social, el desempeño social y habilidades sociales: un modelo de tres componentes de la competencia social. Journal of Clinical Child Psychology, 19,111- 122.

- Chaler, C. (2012). *Conducta social. Psicología y psiquiatría*. Extraído el 13 de mayo de 2014 desde <http://www.reddeautores.com/psicologia-psiquiatria/la-conducta-social/>
- Chávez, N. (2001). *Introducción a la investigación educativa*. Zulia: La Columna.
- Cummings, K., Kaminski, R., & Merrell, K. (2008). *Advances in the assessment of social competence: Finding from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior*. *Psychology in the Schools*, 45, 930-946.
- Da Dalt de Mangione, E. & Difabio de Anglat, H. (2002). *Asertividad. Su relación con los estilos deductivos familiares*. *Interdisciplinaria: Buenos Aires: CIIPME*, 19, 2, 119-140.
- Davidoff, L. (1984). *Introducción a la psicología*. México: McGraw-Hill.
- Dickman, S. (1990). *Functional and dysfunctional impulsivity: personality and cognitive correlates. Impulsividad funcional y disfuncional: la personalidad y los correlatos cognitivos*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (1), 95–102.
- Dollard, J. & Miller, N. (1977). *Personalidad y Psicoterapia*. Bilbao. DDB.
- Eisenberg, N., Lenon, R., y Roth, K. (1983). *Prosocial development: A longitudinal study. El desarrollo prosocial: Un estudio longitudinal*. *Developmental Psychology*, 19, 846-855.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Pasternack, J., y Tyron, K. (1988). *Behavioral and sociocognitive of ratings of prosocial behavior and sociometric status. Cognitivo conductual y social de las calificaciones de la conducta prosocial y el estatus sociométrico*. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 41 (3), 118-128.
- Foster, G. (1980) *Las culturas tradicionales y los cambios técnicos*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Gresham, F., Sugai, G. & Horner, R. (2001). *Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities*. Interpretación de resultados de la formación en habilidades sociales para los estudiantes con discapacidades de alta incidencia. *Exceptional Children*, 67, 331-344.
- Grusec, J. (1991). *The socialization of altruism. La socialización del altruismo*. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 9-34.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Kerlinger, F. (1985). *Enfoque conceptual de la Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kohlberg, L. (1982). *Estadios Morales y Moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo*. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.
- Kohlberg, L., y Candee, D. (1984). *The relation of moral judgment to moral action. En W. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), Morality, moral behavior and moral development. Basic issues in theory and research. La moral, la conducta moral y el desarrollo moral. Los aspectos básicos de la teoría y de la investigación*. Nueva York: Wiley Interscience.
- León, J. & Medina, S. (1998). *Aproximación conceptual a las habilidades sociales en Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Linton, R. (1942). *Estudio del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lourenço, O. (1990). *Para una explicación Piagetiana del desenvolvimiento del altruismo en la crianza: más algunas evidencias*. *Cuadernos de Consulta Psicológica*, 6, 107-114.

- Macbeth, G. & López, A. (2008). *Aportes de enfoque ecológico a los estudios sobre calibración*. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 54(1), 55-61.
- Macbeth, G., & Cortada, N. (2008). *La medición de los sesgos de la calibración mediante modelos discretos y continuos*. Investigaciones en Psicología, 13(1), 117-134.
- Macbeth, G. & Razumiejczyk, E. (2008). *Disolución del sesgo de subconfianza en tareas verbales*. Anales de psicología, 24(1), 143-149.
- Martínez, N. & Sanz, M. (2001). *Trabajo de diploma, Entrenamiento en Habilidades Sociales aplicada a jóvenes tímidos*. Universidad de Oriente. Cuba.
- Matson, J., Rotatori, A. y Helsel, W. (1983). *Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation*. Desarrollo de una escala de calificación para medir las habilidades sociales en los niños: La evaluación Matson.
- El instrumento The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) de Matson, Rotatori y Helsel.
- Mendoza, P. (2007). *Las habilidades sociales de los alumnos de la I.E "Artemio Requena" del distrito de Catacaos*. Piura.
- Monjas, M. & González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo* (Serie Colección N° 146). España: Centro de Investigación y documentación Educativa- CIDE. España, N° 146.
- Monjas, M. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Moreno, L. (2006). *Efectos de la aplicación de un programa de habilidades sociales sobre los problemas de comportamiento de las alumnas del 6º grado de primaria del CEP "Sagrado Corazón"*. Trujillo.
- Nelson, T. (1996). *Consciousness and metacognition*. American Psychologist, 51(2), 102-116.

- Parra, J. (2003). *Guía de Muestreo*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de La Universidad Del Zulia. Zulia.
- Pelechano, V. (1995). *El retraso mental*. En A. Belloch; B. Sandin y Ramos, F. (Dir.) Manual de psicopatología. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Pithod, A. (1993). *Adaptación y estandarización de test para uso en comportamiento organizacional*. Mendoza, Argentina. Archivos Centro de Investigaciones Cuyo (CIC).
- Pretty, G. H., Andrews, L., y Collett, C. (1994). *Exploring adolescents'sense of community and its relationship to loneliness*. Explorar las sensaciones adolescentes de la comunidad y su relación con la soledad. *Journal of Community Psychology*, 22, 346-358.
- Prieto, G. y Muñiz, J. (2000). *Un modelo para evaluar la calidad de los test utilizados en España*. Papeles del Psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos, N°. 77, p. 65-75.
- Rest, J. (1983). Morality. Moralidad. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Cognitive Development (Vol. 3). Nueva York: Wiley & Sons.
- Rojas (1999). *Psicología y educación para la prosocialidad*, Barcelona, Universidad Autónoma.
- Sánchez, B y Guarisma, J. (1995). *Métodos de Investigación*. Maracay: Ediciones Universidad Bicentenario de Aragua.
- Sanz, M. (2003). *Entrenamiento en Habilidades Sociales aplicado a jóvenes tímidos*. Tesis de maestría presentada a la Universidad de Salamanca, España.
- Sheridan, S. (1995). *The tough kid social skills book*. El libro de habilidades sociales chico duro. Longmon, CO: Sopris West
- Smith, C., Gelfand, D., Hartmann, D., y Partlow, M. (1979). *Children's causal attributions regarding help giving*. Atribuciones causales de los niños en relación con la ayuda. *Child Development*, 50, 203-210.

Tamayo, M. (1999). *El Proceso de la Investigación Científica. Fundamentos de Investigación*. México: Limusa, S.A.

Tur, A., Mestre, V. y del Barrio, V. (2004). *Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial*. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10, 1, 75-88.

Trianes *et al*, (2007). *Habilidad social un comportamiento*. Habilidades internas como pensamientos o sentimientos.

Wilson, E. (1980). *Sociobiología*. La nueva síntesis. Barcelona: Omega.

Wolpe, J. (1977). *Práctica de la terapia de conducta*. México: Trillas.

ANEXO A

ESCALA MESSY PARA EL ALUMNO

Rodea con un círculo el número que mejor represente si la frase describe tu forma de ser o comportarte generalmente, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

1	2	3	4
Nunca	A veces	A menudo	Siempre

ÍTEMES	FRECUENCIA			
1. Suelo hacer reír a los demás.	1	2	3	4
2. Amenazo a la gente o me porto como un matón.	1	2	3	4
3. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
4. Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir).	1	2	3	4
5. Critico o me quejo con frecuencia.	1	2	3	4
6. Interrumpo a los demás cuando están hablando.	1	2	3	4
7. Cojo cosas que no son mías sin permiso.	1	2	3	4
8. Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.	1	2	3	4
9. Miro a la gente cuando hablo con ella.	1	2	3	4
10. Tengo muchos amigos/as	1	2	3	4
11. Pego cuando estoy furioso.	1	2	3	4
12. Ayudo a un amigo que está herido.	1	2	3	4
13. Doy ánimo a un amigo que está triste.	1	2	3	4
14. Miro con desprecio a otros.	1	2	3	4
15. Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien las cosas.	1	2	3	4
16. Me siento feliz cuando otra persona está bien.	1	2	3	4
17. Me gusta sacar defectos y fallos a los demás.	1	2	3	4
18. Siempre quiero ser el primero (a).	1	2	3	4
19. Rompo mis promesas.	1	2	3	4
20. Alabo a la gente que me gusta.	1	2	3	4
21. Miento para conseguir algo que quiero.	1	2	3	4
22. Molesto a la gente para enfadarla.	1	2	3	4
23. Me dirijo a la gente y entablo conversación.	1	2	3	4
24. Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí.	1	2	3	4
25. Me gusta estar solo.	1	2	3	4

26. Temo hablarle a la gente.	1	2	3	4
27. Guardo bien los secretos.	1	2	3	4
28. Sé cómo hacer amigos (as).	1	2	3	4
29. Hiero los sentimientos de los demás a conciencia.	1	2	3	4
30. Me burlo de los demás.	1	2	3	4
31. Doy la cara por mis amigos.	1	2	3	4
32. Miro a la gente cuando está hablando.	1	2	3	4
33. Creo que lo sé todo.	1	2	3	4
34. Comparto lo que tengo con otros.	1	2	3	4
35. Soy testarudo (a).	1	2	3	4
36. Actúo como si fuera mejor que los demás.	1	2	3	4
37. Muestro mis sentimientos.	1	2	3	4
38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace.	1	2	3	4
39. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...).	1	2	3	4
40. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.	1	2	3	4
41. Hablo demasiado fuerte.	1	2	3	4
42. Llamo a la gente por sus nombres.	1	2	3	4
43. Pregunto si puedo ayudar.	1	2	3	4
44. Me siento bien si ayudo a alguien.	1	2	3	4
45. Intento ser mejor que los demás.	1	2	3	4
46. Hago preguntas cuando hablo con los demás.	1	2	3	4
47. Veo a menudo a mis amigos.	1	2	3	4
48. Juego solo.	1	2	3	4
49. Me siento solo.	1	2	3	4
50. Me pongo triste cuando ofendo a alguien.	1	2	3	4
51. Me gusta ser el líder.	1	2	3	4
52. Participo en los juegos con otros niños (as).	1	2	3	4
53. Me meto en peleas con frecuencia.	1	2	3	4
54. Me siento celoso (a) de otras personas.	1	2	3	4
55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo.	1	2	3	4
56. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen,..	1	2	3	4
57. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.	1	2	3	4
58. Explico las cosas más veces de las necesarias.	1	2	3	4
59. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.	1	2	3	4

ANEXO B

FICHA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

1.1. TÍTULO: CONDUCTA SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DEL 5° GRADO DE LA IE E.P.M. N°84035 DE PISCOS-POMABAMBA, 2014.

1.2. NOMBRE DEL EXPERTO: Sindili Margarita Varas Rivera

1.3. GRADO ACADÉMICO DEL EXPERTO: Doctor en Educación

1.4. FECHA DE REVISIÓN: 15 de junio de 2014.

1.5. EXPERIENCIA LABORAL:

- Acompañante Pedagógico Especializado en el Programa de Nacional de Formación y Capacitación Pedagógica.
- Docente de la Universidad César Vallejo de Chimbote, dicta los cursos de Lógico-Matemática, Matemática Superior y Tutoría.
- Asesora de trabajos de investigación a nivel de pregrado y posgrado.
- Docente de instituciones educativas de EBR.

II.- ASPECTOS DE VALIDACIÓN

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	REDACCIÓN CLARA Y PRECISA		TIENE COHERENCIA CON LOS INDICADORES		TIENE COHERENCIA CON LAS DIMENSIONES		TIENE COHERENCIA CON LA VARIABLE		V. Aiken	
				SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	A	D
CONDUCTA	Habilidades sociales	Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc.	2. Amenazo a la gente o me porto como un matón.	X		X		X		X		X	
			3. Me enfado con facilidad.	X		X		X		X		X	
			4.Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir).	X		X		X		X		X	
			5.Critico o me quejo con frecuencia.	X		X		X		X		X	
			6.Interrumpo a los demás cuando están hablando.	X		X		X		X		X	
			7.Cojo cosas que no son mías sin permiso.	X		X		X		X		X	
			8.Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.	X		X		X		X		X	
			11.Pego cuando estoy furioso.	X		X		X		X		X	
			14.Miro con desprecio a otros.	X		X		X		X		X	
			15.Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien las cosas.	X		X		X		X		X	
			17.Me gusta sacar defectos y fallos a los demás.	X		X		X		X		X	
			18.Siempre quiero ser el primero (a).	X		X		X		X		X	
19.Rompo mis promesas.	X		X		X		X		X				

			21.Miento para conseguir algo que quiero.	X		X		X		X		X	
			22.Molesto a la gente para enfadarla.	X		X		X		X		X	
			29.Hiero los sentimientos de los demás a conciencia.	X		X		X		X		X	
			30.Me burlo de los demás.	X		X		X		X		X	
			35. Soy testarudo (a).	X		X		X		X		X	
			39. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...).	X		X		X		X		X	
			41. Hablo demasiado fuerte.	X		X		X		X		X	
			53. Me meto en peleas con frecuencia.	X		X		X		X		X	
			60.Pienso que ganar es lo más importante.	X		X		X		X		X	
			61.Suelo molestar a mis compañeros porque les tomo el pelo.	X		X		X		X		X	
			62.Me vengo de quien me ofende.	X		X		X		X		X	
Asertividad Inapropiada	El cual explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás.		23.Me dirijo a la gente y entablo conversación.	X		X		X		X		X	
			24.Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí.	X		X		X		X		X	
			31.Doy la cara por mis amigos.	X		X		X		X		X	
			32.Miro a la gente cuando está hablando.	X		X		X		X		X	
			34. Comparto lo que tengo con otros.	X		X		X		X		X	
			37. Muestro mis sentimientos.	X		X		X		X		X	
			40. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.	X		X		X		X		X	
		42. Llamo a la gente por sus nombres.	X		X		X		X		X		

			43.Pregunto si puedo ayudar.	X		X		X		X		X
			44.Me siento bien si ayudo a alguien.	X		X		X		X		X
			46.Hago preguntas cuando hablo con los demás.	X		X		X		X		X
			47.Veo a menudo a mis amigos.	X		X		X		X		X
			50. Me pongo triste cuando ofendo a alguien.	X		X		X		X		X
			52. Participo en los juegos con otros niños (as).	X		X		X		X		X
			55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo.	X		X		X		X		X
			56. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen,..	X		X		X		X		X
			58. Explico las cosas más veces de las necesarias.	X		X		X		X		X
			59. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.	X		X		X		X		X
Impulsividad	Evita el que la persona se pare a reflexionar sobre los aspectos y motivaciones de su comportamiento y por lo tanto frente a las emociones que estos le generarían si los enfrentara.		1.Suelo hacer reír a los demás.	X		X		X		X		X
			9.Miro a la gente cuando hablo con ella.	X		X		X		X		X
			10.Tengo muchos amigos/as	X		X		X		X		X
			12. Ayudo a un amigo que está herido.	X		X		X		X		X
			13. Doy ánimo a un amigo que está triste.	X		X		X		X		X
			16. Me siento feliz cuando otra persona está bien.	X		X		X		X		X
			20.Alabo a la gente que me gusta.	X		X		X		X		X
			27. Guardo bien los secretos.	X		X		X		X		X
			28. Sé cómo hacer amigos (as).	X		X		X		X		X

CONDUCTA	Sobreconfianza	Este factor explora conductas de sobrevaloración del "yo".	33. Creo que lo sé todo.	X		X		X		X		X	
			36. Actúo como si fuera mejor que los demás.	X		X		X		X		X	
			38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace.	X		X		X		X		X	
			45. Intento ser mejor que los demás.	X		X		X		X		X	
			51. Me gusta ser el líder.	X		X		X		X		X	
			54. Me siento celoso (a) de otras personas.	X		X		X		X		X	
			57. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.	X		X		X		X		X	
	Celos/soledad	El cual explora conductas como sentirse solo o no tener amigos.	25. Me gusta estar solo.	X		X		X		X		X	
			26. Temo hablarle a la gente.	X		X		X		X		X	
			48. Juego solo.	X		X		X		X		X	
49. Me siento solo.			X		X		X		X		X		

OBSERVACIONES:

- En el grupo piloto evaluar los ítems de la dimensión "habilidades sociales", debido a la amplitud de la misma.
- Detectar aquellos conceptos que no son muy manejados por los estudiantes (en el grupo piloto) para cambiarlos con los más pertinentes.
- Respecto de la baremación del instrumento, debe garantizar la correcta calificación de las cinco dimensiones.



Dra. Sindili Varas Rivera
C/09e: 40333481

Dra. SINDILI MARGARITA VARAS RIVERA
DNI: 40333481

FICHA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

1.1. TÍTULO: CONDUCTA SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DEL 5° GRADO DE LA IE E.P.M. E.P.M. N°84035 DE PISCOS-POMABAMBA,2014.

1.2. NOMBRE DEL EXPERTO: Milagros Antonieta Olivos Jiménez.

1.3. GRADO ACADÉMICO DEL EXPERTO: Magíster en Docencia e Investigación.

1.4. FECHA DE REVISIÓN: 12 de junio de 2014.

1.5. EXPERIENCIA LABORAL:

- Docente de las diversas facultades de la Universidad César Vallejo de Chimbote, dicta el curso de Lógico-Matemática.
- Coordinadora de la asignatura de Matemática de la Universidad César Vallejo de Chimbote.
- Docente de instituciones educativas de EBR en el área de Matemática.

II.- ASPECTOS DE VALIDACIÓN

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	REDACCIÓN CLARA Y PRECISA		TIENE COHERENCIA CON LOS INDICADORES		TIENE COHERENCIA CON LAS DIMENSIONES		TIENE COHERENCIA CON LA VARIABLE		V. Aiken	
				SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	A	D
CONDUCTA	Habilidades sociales	Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc.	2. Amenazo a la gente o me porto como un matón.	X		X		X		X		X	
			3. Me enfado con facilidad.	X		X		X		X		X	
			4.Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir).	X		X		X		X		X	
			5.Critico o me quejo con frecuencia.	X		X		X		X		X	
			6.Interrumpo a los demás cuando están hablando.	X		X		X		X		X	
			7.Cojo cosas que no son mías sin permiso.	X		X		X		X		X	
			8.Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.	X		X		X		X		X	
			11.Pego cuando estoy furioso.	X		X		X		X		X	
			14.Miro con desprecio a otros.	X		X		X		X		X	
			15.Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien las cosas.	X		X		X		X		X	
			17.Me gusta sacar defectos y fallos a los demás.	X		X		X		X		X	
			18.Siempre quiero ser el primero (a).	X		X		X		X		X	
19.Rompo mis promesas.	X		X		X		X		X				

			21.Miento para conseguir algo que quiero.	X		X		X		X		X	
			22.Molesto a la gente para enfadarla.	X		X		X		X		X	
			29.Hiero los sentimientos de los demás a conciencia.	X		X		X		X		X	
			30.Me burlo de los demás.	X		X		X		X		X	
			35. Soy testarudo (a).	X		X		X		X		X	
			39. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...).	X		X		X		X		X	
			41. Hablo demasiado fuerte.	X		X		X		X		X	
			53. Me meto en peleas con frecuencia.	X		X		X		X		X	
			60.Pienso que ganar es lo más importante.	X		X		X		X		X	
			61.Suelo molestar a mis compañeros porque les tomo el pelo.	X		X		X		X		X	
			62.Me vengo de quien me ofende.	X		X		X		X		X	
Asertividad Inapropiada	El cual explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás.		23.Me dirijo a la gente y entablo conversación.	X		X		X		X		X	
			24.Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí.	X		X		X		X		X	
			31.Doy la cara por mis amigos.	X		X		X		X		X	
			32.Miro a la gente cuando está hablando.	X		X		X		X		X	
			34. Comparto lo que tengo con otros.	X		X		X		X		X	
			37. Muestro mis sentimientos.	X		X		X		X		X	
			40. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.	X		X		X		X		X	
		42. Llamo a la gente por sus nombres.	X		X		X		X		X		

		43.Pregunto si puedo ayudar.	X		X		X		X		X	
		44.Me siento bien si ayudo a alguien.	X		X		X		X		X	
		46.Hago preguntas cuando hablo con los demás.	X		X		X		X		X	
		47.Veo a menudo a mis amigos.	X		X		X		X		X	
		50. Me pongo triste cuando ofendo a alguien.	X		X		X		X		X	
		52. Participo en los juegos con otros niños (as).	X		X		X		X		X	
		55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo.	X		X		X		X		X	
		56. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen,..	X		X		X		X		X	
		58. Explico las cosas más veces de las necesarias.	X		X		X		X		X	
		59. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.	X		X		X		X		X	
Impulsividad	Evita el que la persona se pare a reflexionar sobre los aspectos y motivaciones de su comportamiento y por lo tanto frente a las emociones que estos le generarían si los enfrentara.	1.Suelo hacer reír a los demás.	X		X		X		X		X	
		9.Miro a la gente cuando hablo con ella.	X		X		X		X		X	
		10.Tengo muchos amigos/as	X		X		X		X		X	
		12. Ayudo a un amigo que está herido.	X		X		X		X		X	
		13. Doy ánimo a un amigo que está triste.	X		X		X		X		X	
		16. Me siento feliz cuando otra persona está bien.	X		X		X		X		X	
		20.Alabo a la gente que me gusta.	X		X		X		X		X	
		27. Guardo bien los secretos.	X		X		X		X		X	
		28. Sé cómo hacer amigos (as).	X		X		X		X		X	

CONDUCTA	Sobreconfianza	Este factor explora conductas de sobrevaloración del Yo.	33. Creo que lo sé todo.	X		X		X		X		X	
			36. Actúo como si fuera mejor que los demás.	X		X		X		X		X	
			38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace.	X		X		X		X		X	
			45. Intento ser mejor que los demás.	X		X		X		X		X	
			51. Me gusta ser el líder.	X		X		X		X		X	
			54. Me siento celoso (a) de otras personas.	X		X		X		X		X	
			57. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.	X		X		X		X		X	
	Celos/soledad	El cual explora conductas como sentirse solo o no tener amigos.	25. Me gusta estar solo.	X		X		X		X		X	
			26. Temo hablarle a la gente.	X		X		X		X		X	
			48. Juego solo.	X		X		X		X		X	
49. Me siento solo.			X		X		X		X		X		

OBSERVACIONES:

- Revisar todos los ítemes que estén redactados solo en masculino para agregarle “(a) o (as)”; por ejemplo, el ítem 25 “juego solo” cambiar por “juego solo (a)”, pues su muestra es mixta.
- En cuanto al tipo de lenguaje utilizado, podrán observarse las dificultades en su aplicación con el grupo piloto para su posterior corrección.



Mg. MILAGROS ANTONIETA OLIVOS JIMÉNEZ

40920535

FICHA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

1.1. TÍTULO: CONDUCTA SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DEL 5° GRADO DE LA IE E.P.M. N°84035 DE PISCOS-POMABAMBA, 2014.

1.2. NOMBRE DEL EXPERTO: Érica Millones Alba

1.3. GRADO ACADÉMICO DEL EXPERTO: Magíster en Psicología Educativa

1.4. FECHA DE REVISIÓN: 15 de junio de 2014.

1.5. EXPERIENCIA LABORAL:

- Docente de la Universidad San Pedro.
- Docente de la ULADECH.
- Responsable del Departamento de Psicología de diversas instituciones educativas de EBR.

II.- ASPECTOS DE VALIDACIÓN

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	REDACCIÓN CLARA Y PRECISA		TIENE COHERENCIA CON LOS INDICADORES		TIENE COHERENCIA CON LAS DIMENSIONES		TIENE COHERENCIA CON LA VARIABLE		V. Aiken	
				SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	A	D
CONDUCTA	Habilidades sociales	Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc.	2. Amenazo a la gente o me porto como un matón.	X		X		X		X		X	
			3. Me enfado con facilidad.	X		X		X		X		X	
			4.Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir).	X		X		X		X		X	
			5.Critico o me quejo con frecuencia.	X		X		X		X		X	
			6.Interrumpo a los demás cuando están hablando.	X		X		X		X		X	
			7.Cojo cosas que no son mías sin permiso.	X		X		X		X		X	
			8.Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.	X		X		X		X		X	
			11.Pego cuando estoy furioso.		X	X		X		X		X	
			14.Miro con desprecio a otros.	X		X		X		X		X	
			15.Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien las cosas.	X		X		X		X		X	
			17.Me gusta sacar defectos y fallos a los demás.	X		X		X		X		X	
			18.Siempre quiero ser el primero (a).	X		X		X		X		X	
19.Rompo mis promesas.	X		X		X		X		X				

Asertividad Inapropiada		21.Miento para conseguir algo que quiero.	X		X		X		X		X	
		22.Molesto a la gente para enfadarla.	X		X		X		X		X	
		29.Hiero los sentimientos de los demás a conciencia.	X		X		X		X		X	
		30.Me burlo de los demás.	X		X		X		X		X	
		35. Soy testarudo (a).	X		X		X		X		X	
		39. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...).	X		X		X		X		X	
		41. Hablo demasiado fuerte.	X		X		X		X		X	
		53. Me meto en peleas con frecuencia.	X		X		X		X		X	
	El cual explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás.	23.Me dirijo a la gente y entablo conversación.	X		X		X		X		X	
		24.Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí.	X		X		X		X		X	
		31.Doy la cara por mis amigos.	X		X		X		X		X	
		32.Miro a la gente cuando está hablando.	X		X		X		X		X	
		34. Comparto lo que tengo con otros.	X		X		X		X		X	
		37. Muestro mis sentimientos.	X		X		X		X		X	
		40. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.	X		X		X		X		X	
		42. Llamo a la gente por sus nombres.	X		X		X		X		X	
		43.Pregunto si puedo ayudar.	X		X		X		X		X	
		44.Me siento bien si ayudo a alguien.	X		X		X		X		X	
		46.Hago preguntas cuando hablo con los demás.	X		X		X		X		X	
47.Veo a menudo a mis amigos.	X		X		X		X		X			

			50. Me pongo triste cuando ofendo a alguien.	X		X		X		X		X	
			52. Participo en los juegos con otros niños (as).	X		X		X		X		X	
			55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo.	X		X		X		X		X	
			56. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen,..	X		X		X		X		X	
			58. Explico las cosas más veces de las necesarias.	X		X		X		X		X	
			59. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.	X		X		X		X		X	
	Impulsividad	Evita el que la persona se pare a reflexionar sobre los aspectos y motivaciones de su comportamiento y por lo tanto frente a las emociones que estos le generarían si los enfrentara.	1.Suelo hacer reír a los demás.	X		X		X		X		X	
			9.Miro a la gente cuando hablo con ella.	X		X		X		X		X	
			10.Tengo muchos amigos/as	X		X		X		X		X	
			12. Ayudo a un amigo que está herido.	X		X		X		X		X	
			13. Doy ánimo a un amigo que está triste.	X		X		X		X		X	
			16. Me siento feliz cuando otra persona está bien.	X		X		X		X		X	
			20.Alabo a la gente que me gusta.	X		X		X		X		X	
			27. Guardo bien los secretos.	X		X		X		X		X	
28. Sé cómo hacer amigos (as).	X		X		X		X		X				
CONDUCTA	Sobreconfianza	Este factor explora conductas de sobrevaloración del "yo".	33. Creo que lo sé todo.	X		X		X		X		X	
			36. Actúo como si fuera mejor que los demás.	X		X		X		X		X	
			38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace.	X		X		X		X		X	
			45. Intento ser mejor que los demás.	X		X		X		X		X	

			51. Me gusta ser el líder.	X		X		X		X		X	
			54. Me siento celoso (a) de otras personas.	X		X		X		X		X	
			57. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.	X		X		X		X		X	
Celos/soledad	El cual explora conductas como sentirse solo o no tener amigos.		25. Me gusta estar solo.	X		X		X		X		X	
			26. Temo hablarle a la gente.	X		X		X		X		X	
			48. Juego solo.	X		X		X		X		X	
			49. Me siento solo.	X		X		X		X		X	

OBSERVACIONES:

- Asegurarse que todos los ítemes estén referidos a ambos sexos y no solo al masculino.
- El ítem 11 “pego cuando estoy furioso” debería especificar claramente la actitud, se recomienda cambiar por “golpeo a alguien cuando me enfado” si no es muy ambigua la expresión.
- Justificar con la estructura factorial por qué de la ubicación de algunos ítemes en un factor determinado, pues aparentemente el ítem 10 pertenece a la dimensión “habilidades sociales” y no a la dimensión “impulsividad”.


Mg. ERICA LUCY MILLONES ALBA
DNI. 32933005

Chimbote, junio de 2014

Señora:

SILVIA EUSTAQUIA BORJA TORRES

Asunto: Informe de validación de instrumento

De mi especial consideración.

A través del presente doy a conocer las observaciones referidas a la validación de contenido por criterio de jueces expertos del instrumento adjunto "Escala MESSY para alumnos", el mismo que será utilizado en la investigación titulada: **CONDUCTA SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DEL 5° GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA E.P.M. N° 84035 DE PISCOS-POMABAMBA-2014;** cuyo autor es Br. SILVIA EUSTAQUIA BORJA TORRES

Así como se ha realizado el coeficiente de validez según la V. de Aiken, del cual: el ítem 11 alcanzó un puntaje de 0.67, se le recomienda modificarlo y los demás ítems arrojaron un puntaje de 1.

Es todo cuanto puedo informar para los fines pertinentes.

Atentamente.


Mg. MILAGROS ANTONIETA OLIVOS JIMENES
DNI. 40920535


Mg. ERICA LUCY MILLONES ALBA
DNI. 32933005


Dra. SINDILI MARGARITA VARAS RIVERA
DNI. 40333481

ANEXO C

CONFIABILIDAD DE LA ESCALA MESSY PARA EL ALUMNO

Estructura factorial (matriz de configuración) de la escala MESSY para el alumno

ÍTEM	FACTOR		ÍTEM	FACTOR		
	Habilidades sociales	Asertividad Inapropiada		Impulsividad	Sobre confianza	Celos/ soledad
Ítem 22	.628		Ítem 13	.540		
Ítem 5	.616		Ítem 10	.502		
Ítem 30	.503		Ítem 12	.497		
Ítem 3	.502		Ítem 28	.338		
Ítem 11	.474		Ítem 16	.335		
Ítem 21	.454		Ítem 9	.326		
Ítem 14	.451		Ítem 27	.315		
Ítem 2	.426		Ítem 20	.304		
Ítem 35	.416		Ítem 1	.281		
Ítem 4	.413		Ítem 51		.613	
Ítem 7	.401		Ítem 45		.444	
Ítem 19	.400		Ítem 36		.403	
Ítem 8	.398		Ítem 54		.399	
Ítem 17	.379		Ítem 33		.369	
Ítem 15	.368		Ítem 38		.212	
Ítem 29	.357		Ítem 49			.515
Ítem 18	.336		Ítem 48			.425
Ítem 6	.323		Ítem 26			.286
Ítem 53	.312		Ítem 25			.188
Ítem 41	.262					
Ítem 37		.494				

Ítem 46	.484
Ítem 44	.474
Ítem 40	.465
Ítem 52	.462
Ítem 59	.450
Ítem 55	.449
Ítem 47	.439
Ítem 58	.363
Ítem 34	.349
Ítem 43	.337
Ítem 50	.325
Ítem 32	.315
Ítem 31	.283
Ítem 42	.283
Ítem 23	.281
Ítem 24	.257

Alfa de Cronbach total y por dimensiones

FACTOR / DIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH
Habilidades sociales	0.85
Asertividad Inapropiada	0.79
Impulsividad	0.69
Sobreconfianza	0.65
Celos/ soledad	0.64
TOTAL ESCALA	0.81