**UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA Y RELACIONES HUMANAS**

**TESIS DE GRADO**

# HABILIDADES SOCIALES Y AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS

TESISTA

Agustina Losada

Título a obtener con la presentación de la tesis: Licenciatura en Psicología

**Tutora:** Licenciada María Folco

**Fecha de entrega:** Abril de 2020



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y RELACIONES HUMANAS

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

DEFENSA DE TESIS

Dictamen _____

Nota _____

Jurados:

_____

_____

_____

Fecha _____

## Agradecimientos

Agradezco y dedico principalmente a mis papas, quienes me apoyaron desde el minuto cero, dándome aliento cuando a veces las cosas me sobrepasaban, e insistiéndome constantemente en que no baje los brazos. Ellos fueron un pilar muy importante e incondicional para mi durante estos cinco años. Gracias por no dejarme sola.

A mi hermano menor Juan Cruz, mi compañero y amigo también, quien estuvo siempre preguntando como me iba, felicitándome cuando las cosas iban bien, y apoyándome cuando no tanto. Admiro la fuerza que le pone a la vida, y su compañía en estos largos años.

A mis amigas Marina, Evelyn, Jaquelina, Tatiana, Daira, y Roció, quienes me bancaron miles de "NO" y salidas canceladas porque tenía que estudiar y sentía que no llegaba, quienes me cebaron mates y cooperaron cuando necesitaba de su ayuda. Y quienes muchas veces cambiaron por mí una salida de sábado por la noche, por un almuerzo entre semana. Agradecerles por el tiempo y por las charlas de aliento, las amo mucho.

A mis compañeras de la facultad, la verdad que sin ustedes todo hubiese costado el doble. Gracias por los audios de trasnoche en donde nos explicábamos temas que no entendíamos o pasábamos resúmenes para bajar las ansiedades. Gracias por las mateadas mañaneras, también por el aguante antes de rendir donde esperar afuera del aula se volvía una tortura, pero todo esfuerzo tuvo su recompensa, "al fin llegamos compas".

Agradezco enormemente a la facultad, estos cinco años generaron en mi un crecimiento muy grande, no solo intelectualmente sino también personal. La carrera me genero una apertura de mente de la que me llevo muy orgullosa. Gracias a los profesores por su sabiduría, por sus tiempos, y por abrirse con sus experiencias para que nos equivoquemos lo menos posible.

# Índice


Agradecimientos ..... 1
Resumen ..... 4
Abstract ..... 5
Introducción ..... 6
Capítulo I ..... 9
Marco teórico ..... 10
- Autoconcepto ..... 10
- Habilidades sociales ..... 16
- Adolescentes ..... 22
- Adolescencia institucionalizada ..... 26

Capitulo II ..... 31
Estado del arte ..... 32
Capitulo III ..... 42
Metodología ..... 43
- Pregunta de investigacion ..... 43
- Tipo de estudio y diseño ..... 43
- Objetivos especificos ..... 43
- Hipotesis ..... 44
- Justificacion y relevancia ..... 44
  - Relevancia teórica ..... 45
  - Relevancia practica ..... 45
  - Relevancia social ..... 45
- Muestreo ..... 46
- Muestra ..... 46
  - Criterios de inclusión ..... 46
  - Criterios de exclusión ..... 47
- Instrumentos ..... 49
  - Cuestionario sociodemográfico ..... 49

Autoconcepto Forma 5 (AF5).....49
Escala de habilidades sociales (EHS).....50
Procedimiento.....51
Analisis de los datos.....51
Capitulo IV.....52
Resultados.....53
Estadisticos descriptivos.....53
Prueba de normalidad.....54
Correlaciones entre variables.....55
Comparaciones de grupos.....56
Según la edad.....56
Según la escolarización.....57
Según si realiza actividad extraescolar.....58
Según si estuvo en situación de calle.....59
Según la permanencia en la institución.....60
Pruebas post hoc para las dimensiones autoexpresión en situaciones sociales y decir no y cortar interacciones.....61
Capítulo V.....63
Discusión y conclusión.....64
Limitaciones del estudio y propuestas para futuras investigaciones.....81
Conclusiones.....82
Referencias bibliográficas.....87
Anexos.....100

## Resumen

El objetivo de la presente investigación fue estudiar la relación entre las habilidades sociales, y el autoconcepto en adolescentes institucionalizadas. Se conto con una muestra total de 100 casos con un rango de edad que oscila entre 12 y 18 años. Los instrumentos que se administraron fueron un cuestionario sociodemográfico, la Escala de Habilidades Sociales (EHS) y el test de Autoconcepto Forma 5 (AF5). Al realizar las comparaciones entre grupos, se han encontrado diferencias en función de la edad, y de la experiencia personal.

En lo que refiere a las correlaciones, el rasgo de personalidad de habilidades sociales total correlaciona de forma positiva con autoconcepto social, físico, emocional, y general. También se presentan correlaciones entre sus respectivos factores como, por ejemplo, en la variable autoexpresión en situaciones sociales se encontró que correlaciona de forma positiva con autoconcepto social, emocional y general. En cuanto al factor defensa de los propios derechos como consumidor, se muestra que correlaciona de forma positiva con autoconcepto social y emocional. En lo que respecta a la expresión de enfado y disconformidad correlaciona de forma positiva con autoconcepto social, emocional y general. Decir no y cortar interacciones denoto correlación positiva con autoconcepto social, emocional y general. También se presenta una asociación positiva entre el factor de hacer peticiones y el autoconcepto social, físico, emocional y general. Por último, se muestra en la variable de iniciar interacciones con el sexo opuesto una correlación positiva con el autoconcepto social, físico, emocional, y general.

Los resultados obtenidos fueron discutidos teniendo en cuenta los antecedentes teóricos revisados, dejando las puertas abiertas a futuras investigaciones.



Palabras clave: habilidades sociales, autoconcepto, adolescentes institucionalizadas.

## Abstract

The aim of the following research was to study the connection between social habilitites and institutionalised adolescents self-concept. One-hundred cases about teenagers among twelve and eighteen years old, have been studied. The instruments that were used were: a socio-demographic questionnaire, The Scale of Social Abilities *(EHS)* and the *Self-concept form 5* (AF5) test. By the time that comparisons were made, differences have been found regarding the age and the personal experience.

Concerning reciprocity, the personality trait of social abilities is mutual in a positive way with a social, physical, emotional and general self-concept. There are reciprocities between their factors, for instance, it has been found that the variable self-expression in social situations correlatives in a positive way with the social, emotional and general self-concept. Regarding the defence factor of the own rights as a consumer, a positive correlation is found between the social and emotional self- concept. Referring to the expression of annoyance and disconformity, they correlate in a positive way with the social, emotional and general self- concept. Saying no and cutting off interactions denote a positive correlation of social, emotional and general self-concept. There is a positive association between the making requests factors and the social, physical, emotional and general self- concept. Finally, the variable of initiating interactions with the oppose sex shows a positive correlation of social, physical, emotional and general self-concept.

The obtained results were discussed considering the revised theoretical background, leaving the doors open to future investigations.



Key words: social habilities, self-concept, institutionalised adolescents.

## Introducción

El tema que ocupará esta investigación es el de hacer un estudio para averiguar si existe relación entre habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes institucionalizadas. La motivación que lleva a realizar este estudio es la situación que se puede denominar "crisis" del adolescente y su desarrollo. En la búsqueda realizada la mayor parte de las investigaciones pudieron hallarse de las variables por separado, exceptuando dos casos donde sí se pudieron localizar las dos principales.

Se entiende por adolescencia que es la etapa que oscila entre los 10 y 20 años de edad durante la cual el individuo busca establecer su identidad, apoyándose en las relaciones objétales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece. Todos los cambios en la adolescencia provocan una especie de aislamiento y a la vez una exploración constante del cuerpo. También surgen situaciones de vergüenza e incomodidad por la creencia de que las personas están pendientes de sus cambios. Se dan tres cambios: físicos, psicológicos y sociales (Gallego, 2006).

Los dos últimos cambios (psicológicos y sociales) se dan en torno a las habilidades sociales, según Caballo (2005) 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. Posibilitando la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros.

Zabala Berbena (2008), sostiene que las habilidades sociales juegan un papel muy importante para la aceptación social del adolescente, esta condición se relaciona con las habilidades de liderazgo, popularidad, compañerismo, jovialidad, respeto, entre otras.

Por otro lado, las instituciones son el espacio intermediario entre el individuo y la sociedad. La institución es un afán de suplir en lo posible, la carencia de hogar clásico de padres y hermanos, trata de cubrir la función educativa, socializadora, afectiva y económica. La institucionalización es una de las estrategias por las cuales se intenta de proveer ambientes idealmente más sanos para quienes desde edades tempranas se han socializado en medio de factores de riesgo y violencia (Moure, 2007).

En base a esto se trató de establecer una relación a través de la definición de autoconcepto, encontrando como resultado que es el conjunto de percepciones, ideas u opiniones que el individuo tiene de sí mismo; las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional. (González-Pienda, Núñez, et al., 1990).

A raíz de esto, se han encontrado autores como Harter, Dolcini, y Adler (1994) los cuales indican que el grupo de adolescentes con el que trabajaron el autoconcepto se relaciona directa e indirectamente con el consumo de sustancias, teniendo como predictores la aceptación social entre pares. Se utilizó una técnica cuantitativa con el instrumento SPPA (perfil de autopercepciones para adolescentes).

Strauss y Corbin (2002) trabajaron con un método cualitativo, con el objetivo de describir las relaciones entre adolescentes institucionalizados. Se trabajó de manera individual, con actividades lúdicas, y grupos focales. Los resultados muestran que las amistades en estos adolescentes institucionalizados se mueven en torno a redes de apoyo, las cuales enriquecen su autoconcepto.

Otro estudio realizado en el 2015, utilizo también un método cualitativo con el fin de identificar el déficit de habilidades, y poder desarrollar un programa para el afrontamiento con su entorno inmediato. Teniendo en cuenta la escasez de experiencias sociales, se constató que las participantes tienen respuestas parecidas como la evitación y escape como respuesta. En cuanto a las conductas inadecuadas, se evidencio la falencia de atención hacia el interlocutor y la mala interpretación de la consigna emitida.

En el año 2016 se tomó un grupo de adolescentes en un albergue en la ciudad de Mérida, en el cual ninguno de los integrantes estaba escolarizado, solo recibían clases de primaria y secundaria abiertas. Se trabajó utilizando un método cualitativo, y se realizaron comparaciones aplicando el instrumento MESSY. Los resultados que se dieron fueron favorables y de manera progresiva a lo largo de las sesiones del taller, se mostraron participativos, y aportaban ideas. También eran capaces de realizar ejercicios de mayor complejidad, y de concentrarse en éstos el tiempo necesario, cosa que al principio no podía lograrse.

A modo de balance, se plantean situaciones concretas en torno a algunas dimensiones prioritarias, como lo es la adolescencia institucionalizada, con el propósito de dar a conocer su realidad y contribuir con la expansión de información del derecho al resguardo del menor en situación de riesgo, como también poder descubrir las falencias con las que cuentan las instituciones que repercuten en las dos variables principales (habilidades sociales y autoconcepto).

# Capítulo I

# Marco teórico

## Autoconcepto

La confusión conceptual sobre el tema del autoconcepto se puede apreciar en la proliferación de términos usados por los distintos autores, tales como conciencia de sí mismo, autoimagen, autopercepción, representación de si, autoestima. En términos generales, el autoconcepto es la percepción de sí mismo; de manera específica, son las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social. Aunque los utilizados con mayor frecuencia son autoconcepto y autoestima, algunos autores (Hughes, 1984) reconocen la tendencia a utilizarlos como sinónimos; pero en líneas generales, se acepta que el autoconcepto engloba ambos aspectos.

El autoconcepto es lo que yo soy, es decir, las características que conciben mi ser: mi personalidad, mi forma de ver la vida, mis características personales. Es decir, el autoconcepto tiene un valor descriptivo. Para algunos autores el autoconcepto consiste en el conjunto de opiniones, hipótesis e ideas que el individuo tiene sobre sí mismo. No cabe duda de que existe un componente cognoscitivo del autoconcepto que es la auto- imagen, puesto que el autoconcepto es en gran medida una estructura cognoscitiva que contiene imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos y deseamos manifestar a los demás (Cordero Tapia; Duran, 2015)

Según Burns, el autoconcepto sería, en término actitudinales, el componente cognitivo, es decir, el conjunto de percepciones, ideas u opiniones que el individuo tiene de sí mismo; independientemente de que seas falsas o verdaderas, objetivas o subjetivas. Estas opiniones le permiten describirse a sí mismo.

El autoconcepto es uno de los constructos que ha suscitado mayor interés en científicos de diferentes disciplinas. Este constructo se ha definido como las percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

El autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, tal como lo destacan las principales teorías psicológicas; un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional dependiendo de él, en buena medida, la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo. Si al pensar en nuestro autoconcepto nos sentimos a gusto, tendemos a ser más optimistas y enérgicos. Si, por el contrario, sentimos que no estamos a gusto, tenderemos a sentirnos más negativos y apáticos.

Alfermann y Stoll (2000) agregan que la actividad extracurricular puede considerarse como un aspecto más para el buen desarrollo de la salud mental de los sujetos y también para un mejor ajuste de su autoconcepto general, aunque no sea la única variable que se debe tener en cuenta.

En cuanto a la escolarización, la información ofrecida por profesores e iguales va a representar una importante fuente a partir de la cual crece el autoconcepto (Scott et al., 1996). Esto se puede lograr generando un clima emocional cálido, participativo, interactivo, donde el aporte de cada alumno pueda ser reconocido. Significa potenciar estados emocionales que se fundamenten en un lenguaje autodirigido, positivo y en un control adecuado de los sentimientos y las conductas propias (Tranche, 2004).

Markus y Nurius (1986) consideran que las relaciones entre iguales contribuyen en gran medida al desarrollo cognitivo y social. Así, interacciones positivas con otros llevan a un concepto social positivo que potenciará la conformación de más altos niveles de autoconcepto

general o total. Las relaciones son presentadas como “el punto de encuentro del individuo y de la sociedad”.

La investigación psicológica sobre el autoconcepto experimenta, en efecto, un punto de inflexión, desde mediados de los años setenta del siglo pasado, a partir de diversos trabajos que introducen una nueva teoría del mismo. Según esta nueva concepción, ampliamente difundida entre nosotros, el autoconcepto global vendría a ser el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo (multidimensionalidad), que se estructuran en una organización jerárquica: el autoconcepto general se compondría del autoconcepto académico y del no-académico y este último, a su vez, incluiría tanto el autoconcepto social como el personal y el físico (Esnaola, Goñi, & Madariaga, 2008).

Centrándonos en la parte de la teoría que más nos interesa, podríamos afirmar que el autoconcepto es uno de los tres componentes esenciales del self (o personalidad integral), siendo la visión del mundo y los estilos de vida los otros dos componentes. El autoconcepto, desde esta perspectiva, se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar. En consecuencia, podemos afirmar que, al menos desde esta perspectiva, el autoconcepto es una de las variables centrales del ámbito de la personalidad (Pienda, Pérez, Pumariega, & García, 1997).

Este yo objeto, este Mí, que da forma al yo activo, es el concepto de sí mismo que tiene la persona, y está constituido por el conjunto de actitudes organizadas que los otros tienen hacia ella y que ésta incorpora.

La existencia de los demás es esencial para la emergencia de la conciencia de sí mismo, hecho que también ha puesto de relieve la nueva investigación sobre cognición social. Mead afirma que, al principio, desde un punto de vista evolutivo, el sujeto puede ver a los otros como objetos, pero no se concibe a sí mismo como tal; y esto sólo puede lograrlo observando cómo los demás reaccionan ante él y aprendiendo a responder a sí mismo como le responden los demás. La distinción yo-tú es, por tanto, el primer paso para el desarrollo de la autoconcepción (González-Torres & Tourón, 1992).

Los planteamientos más relevantes presentan al autoconcepto como una entidad con múltiples facetas o como un conglomerado de múltiples concepciones en el que conviven aspectos estables con otros cambiantes y maleables. Es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual; es "la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto" (García & Musitu, 1999).

Shavelson, Hubner y Stanton (1976) definen siete características básicas del autoconcepto:

1- Esta organizado. El individuo adopta un sistema de categorización particular que da significado y organiza las experiencias de la persona; las categorías representan una forma de organizar las experiencias propias y de atribuirles un significado. Una característica del autoconcepto es, en consecuencia, que está estructurado.

2- Es multifacético. El sistema de categorización parece incluir áreas tales como la escuela, la aceptación social, el atractivo físico y las habilidades sociales y físicas.

3- Su estructura puede ser jerárquica. Sus dimensiones tienen significados y diferentes importancias en función de los valores y de la edad de las personas.

4- El autoconcepto global es relativamente estable. Su variabilidad depende de su ubicación en la jerarquía, de manera que las posiciones inferiores son más variables.

5- Es experimental. Se va construyendo y diferenciando a lo largo del ciclo vital del individuo.

6- Tiene un carácter evaluativo. La dimensión evaluativa varía en importancia y significado dependiendo de los individuos y las situaciones. Esta valoración diferencial depende, probablemente, de la experiencia pasada del individuo en una cultura y sociedad particular, en una familia, etc.

7- Es diferenciable de otros constructos con los cuales esta teóricamente relacionado (por ejemplo: habilidades académicas, autocontrol, habilidades sociales, etc).

El autoconcepto se va desarrollando a medida que el sujeto va cambiando e integrándose con las concepciones que acerca de sí mismo tienen varias personas, grupos e instituciones y va asimilando todos los valores que constituyen el ambiente social.

Los autores García y Musitu (1999) mencionan que el autoconcepto es conformado actualmente por cinco ramas:

***Autoconcepto académico / laboral:*** Se refiere a la percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. La dimensión hace referencia a dos ámbitos o escenarios: el académico y el laboral que, en realidad, en este caso específico, es más una diferenciación de periodos cronológicos que de desempeño de roles, puesto que ambos son contextos de trabajo. Esta dimensión correlaciona positivamente con el

ajuste psicosocial, el rendimiento académico/laboral, la calidad de la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad.

En niños y adolescentes, el autoconcepto académico también correlaciona positivamente con los estilos parentales de inducción, afecto y apoyo.

***Autoconcepto social:*** Se refiere a la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales. El autoconcepto social correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el bienestar psicosocial, con el rendimiento académico y laboral, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y la estima de los compañeros, con la conducta prosocial y con los valores universalistas.

En niños y adolescentes esta dimensión está relacionada muy positivamente con las prácticas de socialización parental de afecto, comprensión y apoyo.

***Autoconcepto emocional:*** Hace referencia a la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Un autoconcepto emocional alto significa que el individuo tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida. El autoconcepto emocional correlaciona positivamente con las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales.

En niños y adolescentes, esta dimensión correlaciona positivamente con las practicas parentales de afecto, comprensión, inducción y apoyo.

***Autoconcepto familiar:*** Se refiere a la percepción que tiene la persona de su implicación, participación e integración en el medio familiar. Este factor, que es uno de los más importantes en el autoconcepto, correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y laboral, con la conducta prosocial, con valores universalistas y con la percepción de salud física y mental.

En niños y adolescentes, el autoconcepto familiar se relaciona positivamente con los estilos parentales de afecto, comprensión y apoyo.

***Autoconcepto físico:*** Este factor hace referencia a la percepción que tiene la persona de su aspecto físico y de su condición física. Un autoconcepto físico alto significa que se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente, y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. El autoconcepto físico correlaciona positivamente con la percepción de salud, con el autocontrol, con la percepción de bienestar, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar.

**Habilidades sociales**

A lo largo de la vida del ser humano éste va adquiriendo una serie de habilidades que le permiten adaptarse a su medio, tanto físico como social; que en primera instancia es la familia, entre estas habilidades destacan aquellas que hacen posible interactuar con otras personas: las habilidades sociales, que son capacidades que posee el individuo para resolver sus propios problemas y los de su medio sin perjudicar a los demás.

Cuando se habla de habilidades sociales, se refiere a la destreza para actuar socialmente, compartiendo el movimiento y el cambio de una cultura o una sociedad concreta dentro de la realidad. Entendiéndose como un conjunto de habilidades y capacidades variadas como específicas para el contacto interpersonal y la situación de problemas de índole interpersonal, así como socioemocional, desde actividades de carácter básico hacia otras de características avanzadas e instrumentales (Del Arco, 2005).

Las habilidades sociales son aquellos comportamientos que nos ayudan a resolver una situación de carácter social de una manera efectiva; esto implica que la solución sea aceptable

para la persona y para el ambiente donde se encuentra. Sin habilidades sociales sería imposible para el ser humano socializar. Las habilidades sociales en la infancia son de gran importancia en el proceso de socialización de cualquier persona, e incluso repercutir en el desarrollo cognoscitivo y emocional (Rodríguez, Aguilar, & García, 2016).

Según Trianes, Muñoz y Jiménez (1997), las habilidades sociales tienen dos componentes, el objetivo y la estrategia, que interactúan para dar como resultado una conducta. El objetivo es la meta que la persona quiere lograr en la interacción con otros y, en consecuencia, guía su conducta a partir de este componente. La forma cómo va a lograr ese propósito es la estrategia, que puede ser la única forma conocida por el individuo para actuar en esa situación, aquella que ha elegido entre un repertorio de estrategias por ser la más adecuada según su parecer para determinado contexto social.

Además, las habilidades sociales forman parte de la inteligencia interpersonal, que tiene impacto en el éxito de todos los aspectos de la vida de una persona, así como en la manera de afrontar situaciones difíciles, la cotidianeidad, en la toma de decisiones, entre otros aspectos. Varios autores afirman que las habilidades sociales cumplen una función adaptativa, por lo tanto, resulta de gran relevancia el entrenamiento de éstas desde edades tempranas y la intervención en adolescentes, de tal forma es posible prevenir futuras problemáticas conductuales y/o de salud mental. Otro componente importante que cumplen las habilidades sociales es su influencia en el desarrollo de fortalezas psíquicas en los niños y en la autoestima, además de estar relacionadas con la salud física y mental (Lacunza, 2009).

Es la capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia en los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la

relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo) (Rojas, 2010).

Las principales características de las habilidades sociales según Caballo (2002) son las siguientes:

a) Se trata de una característica de la conducta, no de las personas.

b) Es aprendida, la capacidad de respuesta tiene que adquirirse.

c) Es una característica específica a la persona y a la situación, no universal.

d) Debe contemplarse en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales.

e) Está basada en la capacidad de un individuo de escoger libremente su acción.

f) Es una característica de la conducta socialmente eficaz, no dañina.

La investigación de las habilidades sociales es relevante, no sólo por su dimensión relacional, sino por su influencia en otras áreas de la vida del sujeto. En los adolescentes, pueden incidir negativamente en la consolidación de la identidad como en la cristalización de trastornos psicopatológicos. Las habilidades sociales no sólo son importantes respecto a las relaciones con los pares, sino que también permiten que el niño y el adolescente asimilen los papeles y las normas sociales.

Considerando estas apreciaciones, se han señalado algunas características que presentan las habilidades sociales (Lacunza, Solano, & Cortini, 2009):

a- Heterogeneidad, ya que el constructo habilidades sociales incluye una diversidad de comportamientos en distintas etapas evolutivas, en diversos niveles de funcionamientos y en todos los contextos en los que puede tener lugar la actividad humana.

b- Naturaleza interactiva del comportamiento social, al tratarse de una conducta interdependiente ajustada a los comportamientos de los interlocutores en un contexto determinado. El comportamiento social aparece en una secuencia establecida y se realiza de un modo integrado.

c- Especificidad situacional del comportamiento social, por lo que resulta imprescindible la consideración de los contextos socioculturales.

Según el artículo de Lacunza (2009) las habilidades sociales 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 problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros.

Siguiendo este énfasis en la resolución de situaciones interpersonales Rubio, Medina Anzano, Cantero Sánchez, y Gil Rodríguez (1998), definen 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". De este concepto se desprenden cuatro características centrales de las habilidades:

a- Su carácter aprendido.

b- La complementariedad e interdependencia de otro sujeto.

c- La especificidad situacional.

d- La eficacia del comportamiento interpersonal.

Por su parte, Kelly (2002) define a las habilidades sociales como un conjunto de conductas aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o

mantener el reforzamiento de su ambiente. Según este autor, esta definición presenta tres aspectos fundamentales:

a) El hecho de que un comportamiento es socialmente hábil en la medida que implique consecuencias reforzantes del ambiente.

b) Tener en cuenta las situaciones interpersonales en las que se expresan las habilidades sociales.

c) La posibilidad de describir las habilidades sociales de modo objetivo.

En la revista de investigación planteda por Lacunza y González (2011) se expone que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje, por lo que la infancia es una etapa crítica para la enseñanza de éstas. Igualmente señala que su acrecentamiento está ligado al reforzamiento social. Precisamente, la práctica de las habilidades sociales está influida por las características del entorno; habilidades tales como pedir favores a otros niños, preguntar por qué a un adulto, tomar decisiones, son ejemplos en ese sentido.

Los mismos autores mencionan que el pasaje de la niñez a la adolescencia supone la adquisición de habilidades sociales más complejas, puesto que los cambios físicos y psíquicos implican una modificación del rol del adolescente respecto a cómo se ve a sí mismo, cómo percibe al mundo y cómo es visto por los otros.

Zabala, Valadez, y Vargas (2008) sostienen que las habilidades sociales juegan un papel muy importante para la aceptación social del adolescente. La aceptación social es una condición personal de un sujeto respecto a un grupo de referencia; en el caso de los adolescentes, esta condición se relaciona con las habilidades de liderazgo, popularidad, compañerismo, jovialidad, respeto, entre otras.

A modo de aporte, según Gismero (2000) dentro de las habilidades sociales, hay 6 dimensiones a saber:

***Autoexpresión en situaciones sociales:*** refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea, y sin ansiedad, en distintos tipos de situaciones sociales tales como entrevistas laborales, tiendas y lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etcétera. Indica facilidad para las interacciones en tales contextos, para expresar las propias opiniones y sentimientos, hacer preguntas, entre otras.

***Defensa de los propios derechos como consumidor:*** refleja la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo, como por ejemplo no dejar que a alguien colarse en una fila, devolver un objeto defectuoso, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, etcétera.

***Expresión de enfado o disconformidad:*** esta dimensión indica capacidad de expresar enfado, desacuerdo con otras personas o sentimientos negativos justificados.

***Decir no y cortar interacciones:*** muestra la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener. Se trata de un aspecto de la aserción en que lo crucial es poder decir 'NO' a otras personas, y cortar las interacciones que no desean mantener por más tiempo.

***Hacer peticiones:*** refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, ya sea a alguien conocido o en situaciones de consumo, como por ejemplo pedir la devolución de algo que fue prestado o pedir un favor; implica que la persona es capaz de hacer peticiones sin excesiva dificultad.

***Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto:*** se define por la habilidad de iniciar interacciones con el sexo opuesto. Se trata de intercambios positivos. Indica facilidad para tales

conductas, es decir, iniciativa para iniciar interacciones con el sexo opuesto y para expresar espontáneamente lo que gusta del mismo.

**Adolescentes**

Aliño, López, y Navarro (2006) lo definen como toda persona que se encuentra en el periodo de la adolescencia con edad comprendida entre 10 y 21 años. Se consideran tres fases: la adolescencia temprana, de los 10 hasta los 14 años, la adolescencia media de los 14 a 17 años, y la adolescencia tardía, de los 18 a los 21 años o mas. En la adolescencia la persona se somete a un proceso de autodescubrimiento, genera mayor conciencia sobre sí misma y su entorno, las capacidades analíticas se acentúan y la autopercepción y la vivencia de las emociones se incrementan. Los cuestionamientos sobre quién se es van ligados a los roles sociales que se viven. A continuación, se detallan las características de las tres etapas de la adolescencia propuestas por estos autores:

***Adolescencia temprana:*** Enmarcada entre los 10 y los 14 años de edad, ocurren cambios biológicos, como aquellos que interesan al aparato reproductor, apareciendo los caracteres sexuales secundarios. En ambos sexos se inicia la pubarquia. En la hembra comienza la telarquia, y el crecimiento y desarrollo de los órganos sexuales internos; y en el varón el aumento testicular, los cambios de color y arrugamientos escrotales, y el crecimiento del pene. En este período surgen, además, la necesidad de independencia, la impulsividad, la labilidad emocional, las alteraciones del ánimo, la búsqueda de solidaridad y comprensión entre pares, lo que se mezcla con la necesidad de apoyo de los padres, por lo que se generan ambivalencias que hacen de la relación padres/adolescentes, un reto.

***Adolescencia media:*** En la etapa media aparece el estirón puberal. Esta fase termina alrededor de los 16 años, en la que continúan los cambios biológicos, entre los que el crecimiento estatural es acelerado, y si no se había producido, ocurre entonces el estirón puberal en los 2 sexos, y tiene lugar el cambio de la voz, en el varón. Por estos tiempos, el adolescente dotado de la capacidad biológica de ejercer su sexualidad y de experimentar sus primeras vivencias psicosexuales, es inmaduro psicológico y socialmente. En la época a que hacemos alusión, la imagen corporal es muy importante, sintiendo los adolescentes sumo interés en resultar atractivos.

Es frecuente también que la interacción con los padres sea fuente de conflictos, por la lucha entre el adolescente que quiere alcanzar su propia identidad, y los padres que le oponen resistencia. Son conductas propias de la edad la masturbación, los juegos sexuales y las relaciones íntimas.

***Adolescencia tardía:*** En la fase final, se alcanzan características sexuales de la adultez, termina el crecimiento, hay aproximación a la familia, una mayor independencia, el grupo empieza a ser desplazado por la relación de pareja, los impulsos van siendo mejor controlados, los cambios emocionales menos marcados y la ambivalencia se va disipando. Se construye un sistema propio de valores y proyectos de vida.

Con el fin de entender la conducta de los adolescentes y ejercer influencia en ella, es importante comprender el entorno en que viven y cómo afecta dicho entorno el desarrollo, la conducta y las relaciones sociales. Estos entornos, entre ellos: la familia, los grupos de pares, la escuela, el trabajo y las actividades de ocio, están al mismo tiempo en un estado de cambio constante. Todo ello implica que las intervenciones deben tener en cuenta estas dimensiones y además incluir de forma obligada a los propios adolescentes, sin olvidar el rol que pueden tener los profesionales de la salud (Borras Santisteban, 2014).

La adolescencia es una de las fases de la vida más fascinantes y quizás más complejas, una época en que la gente joven asume nuevas responsabilidades y experimenta una nueva sensación de independencia. Los jóvenes buscan su identidad, aprenden a poner en práctica valores aprendidos en su primera infancia y a desarrollar habilidades que les permitan convertirse en adultos atentos y responsables. El proceso de la adolescencia es una situación que obliga al individuo a reformularse los conceptos que ha adquirido hasta ese punto de su vida, acerca de sí mismo, sus padres, sus amigos, sus intereses, que lo lleva a abandonar su parte infantil y a proyectarse al futuro como adulto. Es un proceso de cambio, de desprendimiento (Unicef, 2002).

En la adolescencia dos contextos cobran especial relevancia para la configuración del autoconcepto: la familia y la escuela. En ambos contextos el individuo recibe un feed-back acerca de sus actitudes, aptitudes, logros y fracasos. En la adolescencia se ponen a prueba los sentimientos de sí (el adolescente constantemente se evalúa y pone a prueba su valía); y dada la intensa interacción social que tiene lugar en esta etapa, puede haber importantes cambios en el autoconcepto que la persona traía. Así, en esta etapa se desarrollan nuevos conceptos de sí (Mestre Escrivá, Samper García y Pérez Delgado, 2001).

Álvarez, Suarez, Tuero, Núñez, Valle, y Regueiro (2015) mencionan que en la adolescencia la implicación de un hogar familiar percibida aún tiene importancia en la construcción de los niveles actuales del autoconcepto, principalmente en su vertiente académica. Se observó que el autoconcepto está fuertemente relacionado con el rendimiento académico (cuanto mejor sea el autoconcepto mejor son también los resultados académicos).

La identidad es una característica de cada momento evolutivo. El niño entra en la adolescencia con dificultades, conflictos e incertidumbres que se magnifican en este momento vital, para salir luego a la madurez estabilizada con determinado carácter y personalidad de

adultos. Surgen varias identidades en este proceso como son las transitorias y ocasionales que se van dando mientras encuentran la propia. La integración del yo se produce por la elaboración del duelo por partes de sí mismo y por sus objetos. Una vez que las figuras parentales son internalizadas e incorporadas a la personalidad del sujeto, este puede iniciar su proceso de individuación (Aberastury, A., & Knobel, M., 1984).

Los autores Aberastury y Knobel (1984) agregan también en su artículo que el adolescente recurre como comportamiento defensivo a la búsqueda de uniformidad, ya que esta le brinda seguridad y estima personal. Surge el espíritu de grupo al que tanto afecto le tiene el adolescente. El fenómeno grupal adquiere una importancia trascendental ya que se transfiere al grupo gran parte de la dependencia que antes se mantenía con la familia y los padres en especial. Este fenómeno facilita la conducta psicopática normal en el adolescente.

En la adolescencia se vive un sentimiento básico de ansiedad y depresión que lo acompañan permanentemente. También son típicos los cambios de humor y es preciso entenderlos sobre la base de los mecanismos de proyección y de duelo por la pérdida de objetos; al fallar los intentos de elaboración los cambios de humor aparecen como mini-crisis maniaco-depresivas (Aberastury, A., & Knobel, M., 1984).

Todos los cambios en la adolescencia provocan una especie de aislamiento y a la vez una exploración constante del cuerpo. También surgen situaciones de vergüenza e incomodidad en general, sobre todo porque está la creencia de que las demás personas están muy pendientes de los cambios que experimenta. Se podría englobar a los cambios de la adolescencia en tres grandes grupos: cambios físicos, cambios psicológicos (identidad del adolescente, relaciones sociales con su familia, y que desean ser) y cambios sociales (Gallego, 2006).

**Adolescencia institucionalizada**

Monzón (2014) menciona en sus tesis de grado la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (2003), la cual define como adolescentes institucionalizados a todos aquellos menores entre 13 y 18 años de edad, a quienes sus derechos han sido amenazados o violentados y fueron remitidos por un Juez de la Niñez y Adolescencia, a hogares sustitutos o instituciones para otorgarle de forma provisional la protección que necesita.

Citando al mismo autor, cuando se habla de adolescentes institucionalizados, se sabe que se refiere a personas que se encuentran de por sí, en una etapa dura en la que les toca afrontar cambios hormonales, físicos y emocionales; pero sumado a ello deben de adaptarse a un ambiente que les es desconocido y que muchas de las veces carecen de lo esencial para lograr resolver satisfactoriamente la crisis de búsqueda de identidad en que se ven envueltos.

Los jóvenes institucionalizados de nuestro país, no cuentan con sus familias por la inhabilidad de sus padres decretada por una orden judicial y un sistema de protección que prescinde de la familia de origen, con falencias sustanciales en su rol de garantizar el bienestar integral de los niños, niñas y adolescentes (Ibarra Salazar, Pardo Vallejos, & Herrera Ponce, 2014).

Peres Arenas (2008) habla sobre la variable institucional, la cual se constituyó históricamente en el eje de la oferta gubernamental y no gubernamental de “protección” a la infancia de la pobreza. La proliferación de macro hogares, y su expresión más moderna de instituciones pequeñas, ha resultado en el aislamiento del niño y adolescente de sus condiciones familiares, sociales y comunitarias, aspecto que desfavoreció el desarrollo normal de crecimiento y aprendizaje.

La autora también hace referencia a la privación del cuidado materno, informa que los niños y adolescentes institucionalizados casi siempre poseen retraso en el área intelectual y social. Destaca una desvalorización que se refiere al concepto de sí mismo, debido a las angustias desde la infancia, a errores y fracasos, al temor a la responsabilidad, ya que esta exige compromiso y supone para él un lazo afectivo positivo o negativo. No arriesga lo que supondría crear este lazo, por temor a la frustración y el temor al abandono.

Cespedes (2010) añade que las instituciones constituyen, en sus niveles normativos y de organización, los espacios intermediarios entre el individuo y la sociedad. La institución es un afán de suplir en lo posible, la carencia de hogar clásico de padres y hermanos, trata de cubrir la función educativa, socializadora, afectiva y económica.

Un menor de edad que vive en institución es aquél o aquélla que, a falta de cuidados parentales, es internado(a) para su resguardo dentro de un espacio que está regulado por adultos cuidadores. La institucionalización es una de las estrategias por las cuales se intenta de proveer ambientes idealmente más sanos para quienes desde edades tempranas se han socializado en medio de factores de riesgo y violencia (Cespedes, 2010).

Una institucionalización también es dada cuando el menor es encontrado en situación de riesgo en la calle. Maya (1996) reporta que los menores que estuvieron en situación de calle aprecian menos de sí mismos ser amables, honestos, limpios, sinceros, estudiosos, aplicados, detallistas, inteligentes, y respetuosos, así mismo se aprecian como enojones, mentirosos, volubles, desobedientes y rebeldes.

Cerda, Herrera, Zarzuri, y Araya (2007) mencionan que los adolescentes presentan mecanismos adaptativos en base a reiteradas situaciones que tocan vivir en la calle (modelos relacionales de desconfianza y confianza, comportamientos regresivos, trastornos alimenticios,

robos, sexualización de las relaciones interpersonales, toxicomanías), a lo que hace que se presenten verdaderas barreras psicológicas y comunicativas para un desarrollo efectivo de las habilidades sociales.

Es tarea de la institución, utilizar nuevos conocimientos prácticos y reflexivos en torno a la convivencia y comunicación, esto entregará una nueva herramienta social e invitará a los jóvenes a mantener y/o tener una relación más estable y menos agresiva con el entorno (Cerda Flores, Herrera Ponce, Zarzuri Cortes, & Araya Arenas, 2007).

Ison y Morelato (2007) los cuales afirman que la familia es un contexto clave en el desarrollo de las habilidades sociales ya que sirve como referente para evaluar la conducta social, haciéndole ver al niño qué es socialmente correcto y qué no. De esta forma, en lo relacionado con el desarrollo de HS, los adolescentes institucionalizados pudieran encontrarse en desventaja en comparación con los adolescentes con cuidados parentales, que crecieron y están dentro de un ambiente familiar.

Muchas experiencias cotidianas están limitadas para los adolescentes institucionalizados o, incluso, éstos no tienen acceso a ellas. Por ejemplo, la vivencia de la sexualidad, generalmente muy estricta dentro de las instituciones para la protección del adolescente, puede crear una percepción distorsionada de las relaciones entre hombres y mujeres, y problemas mayores en la comunicación con el sexo opuesto cuando se llega a la edad adulta. Otro aspecto que puede verse afectado en los adolescentes institucionalizados es el desarrollo moral, debido a los patrones de reforzamiento y castigo que se ven obligadas a utilizar las instituciones para mantener el control; dicha situación dificulta el razonamiento moral posterior, el pensamiento crítico y la toma de decisiones (Carcelén & Martínez, 2008).

Respecto al concepto de Berger, Luckman, y Zuleta (1968), describen a la institucionalización como hogares convivenciales, lugares de residencia, donde un gran número de personas en situaciones similares, se les aísla socialmente por un período de tiempo, compartiendo una rutina diaria administrada formalmente. Para estos autores tales formas de encierro o institucionalización, instauran modos de actuar y vincularse diferente a los practicados fuera de la institución.

Por su parte Durán y Valoyes (2009) describen este medio institucional, como los servicios de protección de niños y niñas a través de internado que implica una atención de 24 horas al día, desarrollando acciones de cuidado y atención integral.

Entre los factores de la institucionalización que contribuyen a la estructuración de la personalidad e identidad del adolescente se encuentra presente la formación de la autoestima. El sufrimiento en la carencia desencadena lo siguiente (UNICEF, 2000):

1) Falta de seguridad. En un ambiente de inseguridad el adolescente experimenta vivencias y sensaciones negativas contra las cuales no puede defenderse. La falta de afecto y otros sentimientos como la soledad o la culpabilidad, de conductas agresivas, se traducen en una baja autoestima.

2) Falta de reconocimiento de la propia identidad. Los niños carentes de modelos validos de identificación y falta de pautas de conductas críticas y valorativas eficaces, llegan a la adolescencia llenos de dudas y temores, o bien reaccionan así ante situaciones que suponen el más mínimo fracaso en sus relaciones con los demás.

3) Falta de derecho, respeto y comprensión. Los temores ridiculizados, las penas consideradas sin motivo, gustos que molestan, cóleras reprimidas, son algunas de las situaciones en las que se puede notar la ausencia de respeto y comprensión al adolescente.

También puede ocurrir que les confíen responsabilidades demasiado grandes, sobrevaloren sus dones, habilidades y su valor como persona, carencias, todas ellas, que producen sufrimiento y perdida de equilibrio emocional.

4) Falta de confianza en sí mismo, esto le impide desarrollar su potencial, la inseguridad disminuye el protagonismo.

Alvarado Espinoza y Espinoza Mallque, (2013) agregan que la falta de comunicación entre los menores institucionalizados y el personal aumenta el grado de desventaja para la adaptación adecuada a la sociedad, provocando inmadurez social por el poco contacto, produciendo indicadores de alteración emocional. Los adolescentes institucionalizados presentan alteraciones emocionales a partir del afrontamiento deficitario ante situaciones estresantes, observándose reacciones desadaptativas.

Por último, citando nuevamente a Peres Arenas (2008), se puede decir que el adolescente institucionalizado en ocasiones se siente resentido con la esfera familiar y social por el fuerte sentimiento de abandono que tiene, aspecto que dificulta las habilidades sociales. Los sistemas de trabajo con los compañeros de la misma edad son, de alguna manera, esenciales para el desarrollo de las destrezas sociales de los adolescentes. La igualdad recíproca, que caracteriza las relaciones de los adolescentes, también contribuye a desarrollar respuestas positivas a las crisis con la que los jóvenes se enfrentan. Este aspecto en los adolescentes institucionalizados es crucial porque, además de tener un reforzamiento de su propia ejecución, logran entender que hay otros que pasan por lo mismo, y que tienen vidas similares.

# Capitulo II

## Estado del arte

El tema que ocupará a esta investigación es el de hacer un estudio para averiguar si existe relación entre habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes institucionalizados. La motivación que lleva a realizar este estudio es la situación que se puede denominar "crisis" del adolescente y su desarrollo. En la búsqueda realizada la mayor parte de las investigaciones pudieron hallarse de las variables por separado, exceptuando cuatro casos que sí se pudieron localizar las dos principales, en donde el autoconcepto incide en las habilidades sociales.

Por un lado, trabajando con el autoconcepto se pudo hallar autores como López, Lozano, y Moreno (2013), los cuales presentan una investigación cualitativa-exploratoria que tuvo como objetivo describir las percepciones de las relaciones de amistad y autoconcepto en hombres y mujeres adolescentes entre 13 y 17 años de edad, institucionalizados en un Hogar de Protección de la ciudad de Bogotá. Para ello, se utilizaron tres instrumentos: cuestionarios individuales, tres actividades lúdicas y dos grupos focales. Los resultados muestran que las amistades en estos adolescentes institucionalizados se mueven en torno a redes de apoyo, evidenciando sentimientos que se generan en la amistad brindada y recibida. Aunque los adolescentes no consideraron a sus compañeros de la institución como sus amigos verdaderos, si fue posible identificar la presencia de relaciones vinculares, las cuales enriquecieron su autoconcepto, al igual que lo hicieron profesores, trabajadores sociales, psicólogos, adultos y hermanos.

Un estudio encontrado en relación con las diferencias de edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos de entre 13 y 18 años, los resultados mostraron una tendencia de los estudiantes de mayor edad a obtener puntuaciones más altas que sus iguales de menor edad en las dimensiones de Autoconcepto Académico General, Apariencia Física, Habilidades Físicas, Relaciones con el Sexo Opuesto y Autoestima. Inversamente, se observó un descenso de las

puntuaciones en Matemáticas, Verbal y Estabilidad Emocional (Vicent, Lagos, González, Ingles, García, & Gomis, 2015).

Siguiendo con la variable, se hayo un estudio realizado por la UNICEF (2000) donde informa que las características comunes de las adolescentes institucionalizadas son la desvalorización de sí mismas, o sentimiento de inferioridad debido a las angustias vividas desde la infancia y a los errores y fracasos. El sentimiento de inferioridad se caracteriza por tener sentimientos de incompetencia y falta de adecuación personal (los síntomas más comunes de la inferioridad son la búsqueda de atención, la hipersensibilidad y el sentirse rechazado). Otra de las características es el miedo a amar y ser amado. Tiene miedo a amar y a experimentar sentimientos por los demás, por el temor a la repetición de amargas experiencias, por el miedo a la perdida. Se presentan dificultades en la reinserción educativa y laboral por el déficit en las habilidades sociales. Y por último hay una mayor crisis de identidad, angustia y soledad debido a la incertidumbre futura.

Otro estudio de caso, publicado por los autores Pons Diez, y Pinazo Hernandis (2000), se pretenden establecer las relaciones existentes entre los niveles de comunicación familiar y el autoconcepto en adolescentes. Para ello, se seleccionó una muestra de 564 sujetos de edades comprendidas entre 11 y 16 años, de los que se obtuvieron los datos referentes a ambas variables, mediante el pase de los cuestionarios C.F.88 y EAA.88. Del segundo de estos instrumentos, se extrajeron ocho factores explicativos del autoconcepto del adolescente en diferentes dominios vinculados a los ámbitos familiar, escolar y social. Estos ocho factores fueron utilizados como variables dependientes en los posteriores análisis de varianza con la finalidad de conocer las diferencias significativas en autoconcepto, en función de los tres niveles de comunicación familiar, establecidos empíricamente: alta, media y baja. Los resultados apuntan que los niveles

altos de comunicación familiar se relacionan con un autoconcepto significativamente más positivo que los niveles bajos.

Se agrega un estudio de Álvarez, Suárez, Tuero, Núñez, Valle, y Regueiro (2015), el cual el objetivo del trabajo fue analizar la relación específica entre las diferentes formas de implicación familiar, las dimensiones del autoconcepto del estudiante y su rendimiento académico. En el estudio han participado 503 estudiantes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y el primer curso de Bachillerato. Los resultados mostraron relación significativa entre las dimensiones de la implicación familiar percibida y las dimensiones del autoconcepto, excepto el reforzamiento de logro. Por otra parte, la relación entre implicación familiar percibida y rendimiento académico es mediada parcialmente por el autoconcepto académico.

En la próxima investigación, Cabrera (2016), se centró en conocer la relación que existe entre el autoconcepto y la calidad de vida de los niños entre 8 y 12 años que concurren a los hogares de tránsito, en la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos. La muestra (no probabilística, intencional) estuvo conformada por 64 niños, de ambos sexos, 33 varones y 31 mujeres. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron las siguientes: la Escala Verbal para Niños y Adolescentes del Autoconcepto, y el Cuestionario para Calidad de Vida Kidscreen-27. Los resultados obtenidos indicaron niveles elevados en la mayoría de las dimensiones de las variables estudiadas (autoconcepto y calidad de vida). En cuanto a las distinciones según el sexo en dichas variables, no se encontraron diferencias significativas, sólo una variación mínima en dos dimensiones del autoconcepto, donde se visualiza que el comportamiento social y la popularidad es más elevada en los niños que en las niñas. Sólo una dimensión de la calidad de vida no se relaciona con ninguna de las dimensiones del autoconcepto, a saber, vida familiar/tiempo libre. En lo que respecta a las conclusiones, puede considerarse que los resultados de esta investigación

verifican que existe correlación entre el autoconcepto y la calidad de vida de los niños concurrentes a los hogares de tránsito Santa Clara de Asís y la Casa del Menor.

Por último, un artículo publicado por Salum Fares, Marín y Reyes (2011), se llevó a cabo en alumnos de Escuelas Secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, y tuvo como objetivo identificar la dimensión de mayor relevancia del modelo teórico de cinco dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) que conforman al autoconcepto general de los estudiantes. Los resultados permitieron sustentar que la dimensión familiar fue la que mejor explicó al autoconcepto general de los estudiantes con una varianza de 39.83%, El autoconcepto social explicó un 19.77%, el autoconcepto físico un 15.09%, el autoconcepto emocional un 13.67%, mientras que el autoconcepto académico representó un 11.62%.

En consideración a las habilidades sociales se pudo enfocar la búsqueda a los siguientes artículos, los cuales están abarcados desde dos métodos diferentes (cualitativo y cuantitativo).

En el siguiente articulo de Fernández Daza y Fernández Parra (2013), el objetivo principal fue analizar una muestra de preadolescentes y adolescentes venezolanos institucionalizados, de edades comprendidas entre 11 y 16 años, buscando indagar acerca de los problemas de comportamiento. Se evaluaron las habilidades psicosociales y académicas y los problemas de comportamiento internalizados y externalizados, estos estaban reportados por los informes de los padres o cuidadores, también sumados con los autoinformes que les brindaban al realizar estudios con instrumentos. Los resultados del estudio muestran que los niños y adolescentes institucionalizados tienen menores competencias psicosociales y académicas, así como más problemas de comportamiento que los jóvenes que conviven con sus padres.

En el año 2016, los autores Rodríguez, Aguilar, y García, publican un artículo en donde se toma a un grupo de estudio que fue conformado por ocho adolescentes varones de entre 13 y 17

años pertenecientes a un albergue cristiano para jóvenes varones en la ciudad de Mérida, Yucatán. El tiempo de institucionalización variaba en cada joven, algunos tenían más de 10 años ahí, mientras otros sólo unos meses. Ninguno acudía a un sistema de educación escolarizado, recibían clases de primaria y secundaria abierta.

El objetivo del estudio era sensibilizar a los jóvenes sobre temas que involucren las habilidades sociales y su beneficio, así como practicar estas habilidades mediante el juego y técnicas vivenciales. Se aplicó el instrumento MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters), y la técnica de intervención fue un taller vivencial de 20 sesiones de una hora y media de duración, con la siguiente estructura: juego de inicio, juego relacionado con plenarias y convivencia. Los jóvenes mostraron cambios favorables de manera progresiva a lo largo de las sesiones del taller, respetaban los turnos, las agresiones entre ellos disminuyeron en demasía y la atención hacia sus compañeros aumento. Su capacidad reflexiva también tuvo un desarrollo favorable, ya que eran capaces de realizar ejercicios de mayor complejidad, de concentrarse en estos el tiempo necesario y de entregar trabajos más ordenados.

Otro estudio, el cual su enfoque está basado en evaluar las habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural muestra que se encontraron diferencias en base al año escolar, destacando que los alumnos de primero presentan mayor afrontamiento evasivo (11 y 12 años) , los adolescentes de esa edad no logran captar el cambio en su interior pero si se perciben diferentes, y además se inician en ejercitar su facultad de elegir por sí mismos; lo cual podría influir en su forma evasiva de enfrentar la vida. Quienes cursan el segundo año son quienes muestran menor afrontamiento evasivo (13 y 14 años), presentan mayor estabilidad debido a que existe cierta asimilación de los cambios que han presentado, comienzan a verse a sí mismos con mayor claridad y se encuentran a gusto con lo que son; enfrentando la vida de una manera más

activa. Por último, los alumnos de tercer año vuelven a presentar altos índices de afrontamiento evasivo (15 años), el adolescente de esta edad se da cuenta de que lo que él es depende más de él y no tanto de su exterior; esto podría ocasionar que en esta etapa evalúen las experiencias como más complejas y enfrenten la vida con indiferencia y apatía (Morales, Benítez, & Santos, 2013).

El siguiente estudio fue realizado en el año 2005 por Peres Arenas, donde participaron tres adolescentes institucionalizadas de sexo femenino que pertenecen a una institución privada de tipo estable de orfandad completa de la ciudad de la Paz. Las cuales se encuentran en la institución hace más de 4 años, y cuyas edades oscilaban entre 15 y 19 años. Su fin es identificar el déficit de habilidades sociales en las siguientes adolescentes, con el objetivo de desarrollar un programa de habilidades sociales para el afrontamiento con su entorno inmediato en una institución privada de la ciudad de La Paz, Bolivia. Se utilizó un método cualitativo de carácter descriptivo y no experimental.

De acuerdo al primer objetivo del trabajo, el de averiguar si se da la escasez de experiencias sociales, éste fue respondido puesto que se constató que las tres participantes tienen respuestas parecidas como la evitación y escape o el silencio como forma de respuesta. En cuanto al siguiente objetivo sobre las conductas sociales inadecuadas, ya se pudo evidenciar la falencia en la atención prestada al interlocutor, la receptividad, la mala interpretación que llevan a una dificultad en los interactivos, es decir en la duración de respuestas.

En esta misma línea, un estudio de Valeiro y Villaverde (2004) pone de manifiesto que los jóvenes activos, por fuera del ámbito educacional/laboral, muestran percepciones más positivas que los sedentarios en relación al autoconcepto físico.

La siguiente investigación, publicada por Monzon (2014) planteó como objetivo general determinar cuáles son las habilidades sociales que poseen los jóvenes entre 14 y 17 años de edad

institucionalizados para poder crear un programa de desarrollo de habilidades sociales. El instrumento que se utilizó para realizar el estudio fue el Cuestionario de Habilidades en el Aprendizaje Estructurado. Los resultados obtenidos revelaron que las habilidades sociales competentes son: escuchar, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, pedir ayuda, participar, seguir instrucciones, resolver el miedo, auto-recompensarse, pedir permiso, negociar, empezar el auto-control, defender los propios derechos, responder al fracaso, hacer frente a las presiones de grupo, tomar decisiones, establecer un objetivo, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea.

Por otra parte, un 76.67% de la muestra se auto calificó dentro de un rango deficiente las habilidades para expresar los sentimientos, mediante lo cual se concluyó que debido al entorno en el cual se ha desarrollado, se han visto principalmente afectadas las habilidades para expresar sus sentimientos.

El objetivo de este artículo referido a las habilidades sociales, el cual es divulgado por González Fragoso, Ampudia Rueda, y Guevara Benítez (2012), prueba los efectos de un programa para desarrollar habilidades sociales en niños institucionalizados, así como su impacto sobre variables psicológicas como depresión, autoestima y ansiedad. Los niños institucionalizados suelen provenir de hogares o situaciones de calle, en los que han sido víctimas de maltrato, por lo que sus habilidades sociales son limitadas y pueden sufrir problemas psicológicos.

En la muestra participaron 36 niños entre 8 y 12 años de edad, asignados aleatoriamente a dos grupos: experimental y control (entrenamiento demorado). El diseño fue pre-test, post-test (con seguimientos a 1, 3 y 6 meses), llevando a cabo 14 sesiones para entrenar habilidades sociales básicas y avanzadas, entrenamiento en solución de problemas y reestructuración cognoscitiva.

Las estrategias fueron instrucciones verbales, modelamiento, juego de roles, retroalimentación, reforzamiento y encargar tareas. Después de la intervención, los niños de ambas condiciones incrementaron significativamente su nivel de habilidad social, además de reducir síntomas depresivos en el grupo experimental.

Por último, se expone un artículo de Villegas Pabón (2013), el mismo estudia a niños y adolescentes en situación de calle, con edades entre 10 y 17 años, y refiere que las conductas impulsivas se encuentran asociadas a las dificultades en las habilidades sociales. Se aplico el test de Habilidades Sociales EHS y se observaron puntuaciones bajas en la escala 1, lo cual sugiere que los menores presentan dificultades para expresarse en situaciones sociales.

Luego, a modo de cierre, se han encontrado dos estudios que tratan sobre ambas variables, y sus correlaciones:

Da Dalt y Regner (2009) realizaron una investigación cuyo objetivo fue estudiar las diferencias en el autoconcepto desde una perspectiva multidimensional en relación a las habilidades sociales en adolescentes marginales de la ciudad de Mendoza, Argentina. La muestra estuvo compuesta por un total de 377 adolescentes de ambos sexos entre 13 y 17 años, a los cuales se les administraron el Cuestionario AF5 y la Escala de Habilidades Sociales. Los resultados obtenidos revelaron diferencias entre las dos dimensiones del autoconcepto seleccionadas (social y emocional) en relación a los factores de habilidad social: autoexpresión en situaciones sociales, interacciones positivas con el otro sexo; y, poder decir que no y expresar disconformidad.

La presente investigación de Paredes Torres (2018), tuvo como objetivo principal determinar la relación entre el autoconcepto, habilidades sociales y rendimiento académico en el área de matemática en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de

Trujillo. La muestra estuvo conformada por 164 estudiantes de nivel secundario, de ambos sexos, con edades de 11 a 17 años, quienes respondieron al cuestionario de Autoconcepto forma A5 (AFA-5) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS). Para evaluar el rendimiento académico, se tomó en cuenta el puntaje obtenido el primer trimestre de estudio del curso de matemática. Los resultados evidencian una correlación directa, de grado medio y estadísticamente significativa entre el autoconcepto con las habilidades sociales; así como una correlación directa y de grado medio y estadísticamente significativa entre las habilidades sociales con el rendimiento académico. En relación a los niveles se aprecia un nivel alto de Autoconcepto (89%) y en las habilidades sociales globales (82%), así como un rendimiento académico en proceso (49%) en los estudiantes de nivel secundario.

Un estudio realizado por López Ventura (2017). En el que se analizó la relación entre las dimensiónes de las habilidades sociales (autoexpresión en situaciones sociales, hacer peticiones, iniciar interacciones con el sexo opuesto, decir no y cortar interacciones, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado y disconformidad); y las dimensiones del autoconcepto (aceptación social, autoconcepto familiar, autoconcepto intelectual, autoevaluación personal y sensación de control) en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo. Para ello se trabajó con una muestra de 153 estudiantes, varones y mujeres, con edades entre 14 y 16 años, empleando para su evaluación la Escala de Habilidades Sociales (E.H.S.) y el Cuestionario de Autoconcepto Garley. Los resultados muestran, que predomina en los sujetos de estudio, un nivel medio de Habilidades Sociales y un nivel medio de Autoconcepto. Asimismo, existe una correlación muy significativa ($p<.01$), positiva y en grado medio, entre ambas variables.

Por último, se encontró una investigación de Caldera Montes (2018), la cual estudio la relación entre las habilidades sociales y el autoconcepto en estudiantes universitarios pertenecientes a una institución tecnológica del estado de Jalisco, México. El muestreo utilizado fue incidental no probabilístico y estuvo formado por un total de 482 estudiantes. Los resultados indicaron que existe una correlación media y positiva entre las variables del estudio, existen diferencias significativas por sexo en la puntuación total del autoconcepto y en los factores emocionales, físicos y académicos de trabajo, y a través de un análisis de regresión lineal múltiple, se obtuvo un modelo que se refiere a lo emocional, factores físicos y sociales del autoconcepto como los principales predictores de las habilidades sociales. Con estos resultados, la asociación entre las variables del estudio se confirma y reafirma la idea de que en las personas (especialmente en los jóvenes) el autoconcepto es un aspecto que configura el desarrollo de sus habilidades sociales y, por lo tanto, las características de su comunicación interpersonal. y su ajuste psicológico al medio ambiente.

# Capitulo III

# Metodología

## Pregunta de investigacion

¿Cómo es la relación entre habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes institucionalizadas?

## Tipo de estudio y diseño

Estudio correlacional, no experimental, de tipo descriptivo, ya que se estudia la relación entre dos variables; cuyo enfoque es cuantitativo y de corte trasversal, debido a que se estudia sistemáticamente una determinada población en un único tiempo por medio de instrumentos que miden las variables cuantificables con finalidad aplicada (Vieytes, 2004).

## Objetivo general

Analizar la relación entre habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes institucionalizadas.

## Objetivos especificos

a) Describir los niveles de autoconcepto y habilidades sociales en adolescentes institucionalizados.

b) Determinar la relación entre autoconcepto y habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas.

c) Describir la muestra según las variables sociodemográficas.

d) Comparar autoconcepto y habilidades sociales, según la edad, escolarización, actividad extracurricular, si estuvo en situación de calle, y la permanencia dentro de la institución en adolescentes institucionalizadas.

**Hipotesis**

H1) Se encontrará una correlación positiva y significativa entre autoconcepto y habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas

H2) Las adolescentes que llevan mayor tiempo institucionalizadas presentaran mejores habilidades sociales y un mayor autoconcepto que las que están hace corto tiempo.

H3) Las adolescentes que ingresen menores a los 16 años tendrán menos habilidades sociales y autoconcepto que las adolescentes que sean mayores a esa edad.

H4) Se encontrará mayor autoestima y habilidades sociales en el grupo de personas que realizan actividad extracurricular.

**Justificacion y relevancia**

El motivo teórico del siguiente trabajo es indagar acerca de las habilidades sociales y el autoconcepto en los adolescentes que se encuentran institucionalizados en el centro del gran buenos aires.

La importancia de involucrarse en este tema es poder darle otra mirada a la concepción de las instituciones que resguardan a los menores cuando sus derechos son vulnerados. De esta manera, el presente trabajo de investigación se enfoca en estudiar a esta población con el fin de identificar sí las adolescentes institucionalizadas presentan habilidades sociales y autoconcepto, y, además, poder conocer el tipo de personalidad que predisponga mayormente a estos rasgos.

Son muy importantes los vínculos y el trato que la adolescente pueda lograr con el personal de la institución, ya que esto generara beneficios en su vida diaria.

***Relevancia teórica***

Se puede destacar, a nivel científico, que este estudio incorporará nueva información al analizar las conductas, los sentimientos y pensamientos de las adolescentes institucionalizadas, como son sus motivaciones, sus gustos, sus relaciones con los otros y demás, ya que poco se sabe de esta población actualmente en auge, con respecto a su vida personal.

***Relevancia practica***

En lo práctico, los objetivos son, poder detectar a que idea o a que motivos se aferran los adolescentes para beneficiar o perjudicar su autoconcepto y habilidades sociales, saber que concepto tienen de la vida y de ellos mismos, y como les afecta la ausencia de su ámbito familiar. En el caso de conocer las ideas perjudiciales, tratar de buscar posibles estrategias para poder, en cierta parte, reemplazarlas con un mejor accionar y que no obstruyan en su día a día.

También es importante conocer el perfil de las adolescentes institucionalizadas que residen en el Gran Buenos Aires. Al conocer la realidad y perspectiva de las menores, y al poder obtener sus niveles de autoconcepto y habilidades sociales, nos permite concebir otra mirada que ayude a desnormalizar la idea de tristeza que se supone que sucede, la mayoría de las veces, en este tipo de establecimientos.

***Relevancia social***

En cuanto a lo social, el fin es motivar la integración de las adolescentes que se encuentran institucionalizadas, ya sea en los colegios (tanto de parte de sus compañeros como de los docentes), talleres que realicen o a la hora de la búsqueda laboral, ya que el encasillarlas en un prejuicio por encontrarse institucionalizadas podría obstaculizar su futuro en cuanto a sus

habilidades sociales y autoconcepto, como también revictimizarse constantemente sobre su motivo de ingreso, y no permitirle correrse de ese lugar. Poder trabajar con la menor por más que su situación actual no sea favorable.

## Muestreo

El muestreo es no probabilístico, intencional (Vieytes, 2004)

## Muestra

La muestra estuvo conformada por 100 personas, que se encuentran institucionalizadas en el Gran Buenos Aires. El rango etario oscila entre 12 y 18 años de edad. Las adolescentes que realizaron los cuestionarios se encuentran distribuidas entre 3 instituciones pertenecientes al ministerio de niñez y adolescencia, Hogar Avelino, Hogar Curapaligue, y Hogar Valle.

Se establecieron criterios de inclusión y exclusión de acuerdo con lo que se desea trabajar, por ende, las menores fueron seleccionadas por presentar características de interés para el presente estudio, las cuales son:

### *Criterios de inclusión*

1) Ser del sexo femenino
2) Tener entre 12 y 18 años de edad.
3) Permanecer institucionalizada.
4) Radicar en la zona del Gran Buenos Aires.
5) Acceder a formar parte de la investigación, es decir, que hayan firmado el consentimiento informado.

***Criterios de exclusión***

1) Tengan dificultades para responder la consigna.
2) Adolescentes del sexo masculino.
3) Adolescentes que no se encuentren institucionalizadas.
4) Tengan más de 18 años.

A continuación, en la siguiente tabla, se exponen los datos sociodemográficos relacionados con la vida íntima de las menores encuestada, como información personal, gustos y actividades que realizan. También, se expondrán características particulares propias de la institucionalización.

**Tabla 1**

*Características sociodemográficas de la muestra*

| | | Muestra total % |
|---|---|---|
| Edad | *M (DE)* | 15.50 (1.878) |
| | Rango | 12 – 18 |
| Permanencia dentro de la institución | Entre 1 y 3 meses | 47 |
| | Entre 3 y 6 meses | 19 |
| | Mas de 6 meses | 34 |
| ¿Estuviste en otro dispositivo anteriormente? | Si | 47 |
| | No | 53 |
| ¿Tenes hermanos? | Si | 93 |
| | No | 7 |
| En el caso de haber respondido que si ¿Ingresaste con ellos? | Si | 16 |
| | No | 78 |
| ¿Estas escolarizada actualmente? | Si | 77 |
| | No | 23 |
| ¿Haces alguna actividad extracurricular? | Si | 54 |
| | No | 46 |
| En el caso de haber respondido que si ¿Cuál? | Deportiva | 29 |
| | Artística | 16 |
| | Otros | 9 |
| ¿Pasaste alguna vez situación de calle? | Si | 38 |
| | No | 62 |
| En el caso de haber respondido que si ¿Cuánto tiempo? | Entre 1 y 5 días | 9 |
| | Entre 1 semana y 1 mes | 8 |
| | Entre 1 y 3 meses | 5 |
| | Mas de 3 meses | 16 |
| En el caso de haber respondido que si ¿Consumiste drogas estando en la calle? | Si | 26 |
| | No | 12 |

## Instrumentos

### *Cuestionario sociodemográfico*

Este cuestionario está compuesto por 11 preguntas orientadas a la vida personal de cada encuestada, en las cuales tienen diferentes opciones de respuestas con la condición de elegir solo una.

Los datos a saber son: Edad, Permanencia dentro de la institución, ¿Estuviste en otro dispositivo anteriormente?, ¿Tenes hermanos? ¿Ingresaste con ellos?, ¿Estas escolarizada actualmente?, ¿Haces alguna actividad extracurricular? ¿Cuál?, ¿Pasaste alguna vez situación de calle? ¿Cuánto tiempo? ¿Consumiste drogas estando en la calle?

### *Autoconcepto Forma 5 (AF5)*

Creado, reformado por Gonzalo Musitu y Fernando García (2014). El AF5 es un instrumento de 30 ítems que evalúa diferentes aspectos del autoconcepto en niños, adolescentes y adultos, hay cinco dimensiones: autoconcepto académico/profesional, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico. Fue desarrollada, validada y normalizada en España, con una escala de cinco puntos (5- completamente de acuerdo, 4- de acuerdo, 3- indiferente, 2- en desacuerdo, 1- completamente en desacuerdo). Su aplicación puede ser individual y colectiva, el ámbito de aplicación es en niños, adolescentes o adultos, a partir de los 10 años. Su duración es aproximadamente de 15 minutos, incluyendo la aplicación y la corrección.

Escalas del test con sus correspondientes ítems: (R= puntuación inversa, recodificada)

- Autoconcepto académico/profesional: 1, 6, 11, 16, 21 y 26.
- Autoconcepto social: 2, 7, 12R, 17, 22R y 27.
- Autoconcepto emocional: 3R, 8R, 13R, 18R, 23R y 28R.

- Autoconcepto familiar: 4R, 9, 14R, 19, 24 y 29.
- Autoconcepto físico: 5, 10, 15, 20, 25 y 30.

***Escala de habilidades sociales (EHS)***

Creado por Elena Gismero González (2000). Su aplicación puede ser individual o colectiva, está dirigido a adolescentes y adultos, y su duración es aproximadamente de 10 a 15 minutos. La finalidad del test es la evaluación de la aserción y las habilidades sociales. En su versión definitiva, consta de 33 ítems, de los cuales 28 se encuentran redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en las habilidades sociales y cinco de ellos en el sentido positivo. Tiene cuatro alternativas de respuesta que van desde: no se parece en nada a mí; nunca o casi nunca lo haría ni me pasa; se parece mucho a mí; siempre o casi siempre lo haría o me pasa.

Cuenta con seis factores, a saber: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Escalas del test con sus correspondientes ítems: (R= puntuación inversa, recodificada)

- Autoexpresión en situaciones sociales: 1, 2, 10, 11, 19, 20, 28 y 29
- Defensa de los propios derechos como consumidor: 3R, 4, 12, 21 y 30
- Expresión de enfado o disconformidad: 13, 22, 31 y 32
- Decir no y cortar interacciones: 5, 14, 15, 23, 24 y 33
- Hacer peticiones: 6, 7R, 16R, 25R y 26
- Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto: 8, 9, 17, 18R y 27

**Procedimiento**

Los cuestionarios fueron transcriptos a un documento de Word, y llevados impresos de manera intencional a las adolescentes que residen en los hogares, las cuales participaron de forma voluntaria. Como punto de inicio se localizó a personas del sexo femenino con la edad prolongada entre 12 y 18 años que se encontraban institucionalizadas en un hogar dentro del Gran Buenos Aires al momento de la administración, es este caso se seleccionaron los hogares Curapaligue, Valle, y Avelino.

Se les explicó en detalle la manera de contestar a cada pregunta de los instrumentos. A su vez, se les aclaró que todos los datos obtenidos serían privados y anónimos, y que solo serán utilizados a modo de aporte para la investigación.

**Analisis de los datos**

Posteriormente, los datos fueron cargados y analizados a través del Software SPSS Statistics versión 21, en función de los objetivos planteados.

Para evaluar la normalidad de las variables se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov debido a que la cantidad de casos fue mayor a 50 (Blanca Mena, 2012). Puesto que dicha prueba evidenció que la mayoría de las variables no se ajustaban a una distribución normal, se utilizaron para todos los análisis posteriores, estadísticos no paramétricos. Para comparar los grupos se utilizaron los estadísticos *H* de Kruslkall Wallis y *U* de Mann Whitney, mientras que para las correlaciones entre variables se utilizó el estadístico *Rho* de Spearman.

# Capitulo IV

## Resultados

### Estadisticos descriptivos

En la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables de investigación, tanto las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) como las de dispersión (desviación típica, mínimo, y máximo).

**Tabla 2**
*Estadísticos descriptivos de las variables de la investigación*

| Variables | Media | Mediana | Moda | Desviación típica | Mínimo | Máximo |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Autoexpresión en situaciones sociales | 22,48 | 23,00 | 23 | 5,050 | 10 | 32 |
| Defensa de los propios derechos como consumidor | 13,65 | 14,00 | 11[a] | 3,221 | 5 | 20 |
| Expresión de enfado y disconformidad | 11,01 | 11,50 | 13 | 3,344 | 4 | 16 |
| Decir no y cortar interacciones | 16,12 | 16,00 | 11 | 4,751 | 6 | 24 |
| Hacer peticiones | 14,76 | 15,00 | 14[a] | 3,624 | 5 | 20 |
| Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | 11,19 | 11,50 | 12[a] | 3,863 | 5 | 20 |
| Habilidades sociales total | 89,01 | 90,00 | 85 | 18,260 | 42 | 121 |
| Autoconcepto académico | 19,23 | 20,00 | 24 | 5,181 | 6 | 30 |
| Autoconcepto familiar | 17,58 | 18,00 | 21[a] | 6,962 | 6 | 30 |
| Autoconcepto social | 21,35 | 22,00 | 23[a] | 4,021 | 11 | 30 |
| Autoconcepto físico | 18,81 | 18,50 | 20 | 4,077 | 12 | 30 |
| Autoconcepto emocional | 16,96 | 17,00 | 21 | 4,729 | 8 | 30 |
| Autoconcepto general | 93,93 | 93,00 | 83[a] | 13,978 | 64 | 136 |

**a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores**

**Prueba de normalidad**

En la tabla 3, se realizó la prueba de normalidad a las variables. Dado que la única que se distribuye de forma normal es la dimensión de iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, se utilizaran estadísticos no paramétricos para todos los análisis posteriores. Las restantes como autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado y disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, habilidades sociales total, autoconcepto académico, autoconcepto familiar, autoconcepto social, autoconcepto físico, autoconcepto emocional, y autoconcepto general, no se ajustan a una distribución normal.

**Tabla 3**

*Prueba de normalidad de las variables (Kolmogorov Smirnov)*

| Variables | *ks* | *p* |
|---|---|---|
| Autoexpresión en situaciones sociales | .110 | .005 |
| Defensa de los propios derechos como consumidor | .131 | .000 |
| Expresión de enfado y disconformidad | .150 | .000 |
| Decir no y cortar interacciones | .090 | .048 |
| Hacer peticiones | .096 | .026 |
| Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | .081 | .115* |
| Habilidades sociales total | .093 | .035 |
| Autoconcepto académico | .121 | .001 |
| Autoconcepto familiar | .109 | .006 |
| Autoconcepto social | .131 | .000 |
| Autoconcepto físico | .095 | .027 |
| Autoconcepto emocional | .095 | .028 |
| Autoconcepto general | .098 | .020 |

*$p > .05$

**Correlaciones entre variables**

A continuación, en la tabla 4 se exponen las correlaciones bivariadas entre habilidades sociales y autoconcepto (con sus respectivos factores).

Se encontró que la variable autoexpresión en situaciones sociales correlaciona de forma positiva con autoconcepto social, emocional y general.

En cuanto a la defensa de los propios derechos como consumidor, se muestra que correlaciona de manera positiva con autoconcepto social y emocional.

En lo que respecta a la expresión de enfado y disconformidad, correlaciona de forma positiva con autoconcepto social, emocional y general.

Existe una correlación positiva entre decir no y cortar interacciones, y el autoconcepto social y emocional.

También se presenta una asociación positiva entre el factor de hacer peticiones y el autoconcepto social, físico, emocional y general.

Se muestra en la variable de iniciar interacciones con sexo el opuesto una correlación positiva con el autoconcepto social, físico, emocional y general.

Por último, se expone una correlación positiva entre habilidades sociales total y el autoconcepto social, físico, emocional y general.

**Tabla 4**
*Correlaciones entre variables (Estadístico Rho de Spearman)*

| | AA | AF | AS | AF | AE | AG |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Autoexpresión en situaciones sociales | -.035 | -.045 | .444** | .182 | .533** | .311** |
| Defensa de los propios derechos como consumidor | -.016 | -.122 | .221* | .171 | .380** | .160 |
| Expresión de enfado y disconformidad | -.127 | -.038 | .253* | .153 | .535** | .200* |
| Decir no y cortar interacciones | -.083 | .053 | .226* | .092 | .388** | .140 |
| Hacer peticiones | .003 | -.001 | .253* | .291** | .299** | .213* |
| Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | .014 | .050 | .276** | .218* | .319** | .253* |
| Habilidades sociales total | -.048 | -.014 | .389** | .220* | .534** | .273** |

*$p < .05$ **$p < .01$ ***$p < .001$ (bilateral).
*Nota:* AA= Autoconcepto académico, AF= Autoconcepto familiar, AS= Autoconcepto social, AF= Autoconcepto físico, AE= Autoconcepto emocional, AG=Autoconcepto general.

## Comparaciones de grupos

### *Según la edad*

En la tabla 5, se presentan las comparaciones entre dos grupos etarios, el primero de 12 a 15 años, y el siguiente de 16 a 18 años, a través del estadístico U de Mann-Whitney. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, para ninguna de las variables.

**Tabla 5**

*Comparación entre grupos, en función de la edad. (Estadístico U de Mann Whitney)*

| | Rango promedio | | |
|---|---|---|---|
| | 12 a 15 años(n=48) | 16 a 18 años(n=52) | *p* |
| Autoexpresión en situaciones sociales | 47.49 | 53.28 | .317 |
| Defensa de los propios derechos como consumidor | 49.94 | 50.06 | .983 |
| Expresión de enfado y disconformidad | 46.34 | 54.34 | .166 |
| Decir no y cortar interacciones | 46.28 | 54.39 | .161 |
| Hacer peticiones | 52.58 | 48.58 | .488 |
| Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | 45.17 | 55.42 | .076 |
| Habilidades sociales total | 47.17 | 52.67 | .341 |
| Autoconcepto académico | 50.05 | 50.91 | .882 |
| Autoconcepto familiar | 55.10 | 46.25 | .127 |
| Autoconcepto social | 50.30 | 50.68 | .947 |
| Autoconcepto físico | 54.88 | 46.46 | .146 |
| Autoconcepto emocional | 46.17 | 54.50 | .150 |
| Autoconcepto general | 52.29 | 48.85 | .553 |

### *Según la escolarización*

En la tabla 6, se exponen las comparaciones entre los grupos de adolescentes que respondieron “si” y “no” respectivamente, en cuanto a la pregunta de si están escolarizadas actualmente, utilizando el estadístico U de Mann-Whitney. Se encontró que hay diferencias significativas para la variable autoconcepto general, siendo mayor el rango promedio de aquellas personas que están escolarizadas en comparación con el otro grupo. En cuanto al resto de las variables no hay diferencias significativas.

**Tabla 6**

*Comparación entre grupos, en función de la escolarización.*

| | Rango promedio | | |
|---|---|---|---|
| | Si (n=77) | No (n=23) | *P* |
| Autoexpresión en situaciones sociales | 50.21 | 51.48 | .853 |
| Defensa de los propios derechos como consumidor | 49.22 | 52.57 | .623 |
| Expresión de enfado y disconformidad | 47.66 | 60.00 | .072 |
| Decir no y cortar interacciones | 47.77 | 59.63 | .084 |
| Hacer peticiones | 50.42 | 50.78 | .957 |
| Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | 49.66 | 53.30 | .596 |
| Habilidades sociales total | 48.06 | 56.41 | .221 |
| Autoconcepto académico | 53.55 | 40.30 | .054 |
| Autoconcepto familiar | 53.46 | 40.59 | .062 |
| Autoconcepto social | 51.75 | 46.30 | .427 |
| Autoconcepto físico | 53.00 | 42.13 | .114 |
| Autoconcepto emocional | 50.08 | 51.89 | .793 |
| Autoconcepto general | 53.91 | 39.09 | .031* |

*$p$< .05

### *Según si realiza actividad extraescolar*

En la tabla 7, se muestran las comparaciones entre las respuestas de las adolescentes “si” y “no”, en función sobre si hace alguna actividad extracurricular. Se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney.

Hay diferencias entre grupos, para el autoconcepto físico y general. En ambos casos quienes realizan actividad extraescolar obtuvieron niveles mayores que quienes no realizan.

**Tabla 7**

*Comparación entre grupos, en función de la actividad extracurricular*

| | Rango promedio | | |
|---|---|---|---|
| | Si (n=54) | No (n=46) | *P* |
| Autoexpresión en situaciones sociales | 52.59 | 48.04 | .433 |
| Defensa de los propios derechos como consumidor | 51.66 | 48.09 | .534 |
| Expresión de enfado y disconformidad | 54.59 | 45.70 | .124 |
| Decir no y cortar interacciones | 50,87 | 50.07 | .890 |
| Hacer peticiones | 50.50 | 50.50 | .224 |
| Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | 52.97 | 47.60 | .354 |
| Habilidades sociales total | 52.99 | 47.36 | .394 |
| Autoconcepto académico | 54.31 | 46.02 | .153 |
| Autoconcepto familiar | 51.08 | 49.82 | .827 |
| Autoconcepto social | 53.61 | 46.85 | .243 |
| Autoconcepto físico | 57.03 | 42.84 | .014* |
| Autoconcepto emocional | 54.25 | 46.10 | .160 |
| Autoconcepto general | 55.76 | 44.33 | .049* |

***Según si estuvo en situación de calle***

En la tabla 8, se presentan las comparaciones entre grupos que respondieron “si” y “no”, en cuanto a si pasaron alguna vez situación de calle. Se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney. Se encontró que hay diferencias significativas para las variables autoexpresión en situaciones sociales, autoconcepto académico, y general.

En la variable autoexpresión de situaciones sociales las diferencias fueron mayores para los que pasaron por situación de calle. En cambio, para el autoconcepto académico y general, las que no pasaron por situación de calle tienen niveles mayores respecto del otro grupo.

**Tabla 8**

*Comparación entre grupos, en función de la situación de calle.*

| | Rango promedio | | |
|---|---|---|---|
| | Si (n=38) | No (n=62) | *P* |
| Autoexpresión en situaciones sociales | 57.93 | 45.94 | .044* |
| Defensa de los propios derechos como consumidor | 51.00 | 49.38 | .783 |
| Expresión de enfado y disconformidad | 52.53 | 49.26 | .582 |
| Decir no y cortar interacciones | 53.07 | 48.93 | .487 |
| Hacer peticiones | 49.74 | 50.97 | .836 |
| Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | 54.28 | 48.19 | .306 |
| Habilidades sociales total | 53.84 | 47.61 | .293 |
| Autoconcepto académico | 42.83 | 55.20 | .038* |
| Autoconcepto familiar | 45.51 | 53.56 | .178 |
| Autoconcepto social | 45.29 | 53.69 | .158 |
| Autoconcepto físico | 51.22 | 50.06 | .845 |
| Autoconcepto emocional | 52.22 | 49.44 | .641 |
| Autoconcepto general | 43.18 | 54.98 | .048* |

*$p < .05$

### *Según la permanencia en la institución*

En la tabla 9, se exponen las comparaciones entre tres grupos según el tiempo la permanencia en la institución, el primero entre 1 y 3 meses, luego entre 3 y 6 meses, y por último más de 6 meses. Se utilizo el estadístico H de Kruskal-Wallis.

Se encontraron diferencias significativas para las variables autoexpresión en situaciones sociales y decir no y cortar interacciones.

**Tabla 9**

*Comparación entre grupos, en función de la permanencia dentro de la institución.*

| | Rango promedio | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Entre 1 y 3 meses (n=47) | Entre 3 y 6 meses (n=19) | Mas de 6 meses (n=34) | *P* |
| Autoexpresión en situaciones sociales | 42.47 | 52.45 | 60.51 | .020* |
| Defensa de los propios derechos como consumidor | 44.09 | 58.42 | 53.58 | .123 |
| Expresión de enfado y disconformidad | 47.44 | 50.92 | 54.50 | .552 |
| Decir no y cortar interacciones | 43.04 | 64.53 | 52.97 | .020* |
| Hacer peticiones | 45.93 | 57.58 | 52.87 | .280 |
| Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | 47.93 | 57.42 | 50.19 | .481 |
| Habilidades sociales total | 43.32 | 59.26 | 54.18 | .073 |
| Autoconcepto académico | 48.55 | 50.95 | 52.94 | .795 |
| Autoconcepto familiar | 45.73 | 47.03 | 59.03 | .106 |
| Autoconcepto social | 47.44 | 52.26 | 53.75 | .597 |
| Autoconcepto físico | 48.18 | 50.89 | 53.49 | .716 |
| Autoconcepto emocional | 50.09 | 51.26 | 50.65 | .988 |
| Autoconcepto general | 47.19 | 46.61 | 57.25 | .247 |

***Pruebas post hoc para las dimensiones autoexpresión en situaciones sociales y decir no y cortar interacciones***

En las tablas 10, 11 y 12 se presentan las pruebas post hoc para las variables autoexpresión en situaciones sociales y decir no y cortar interacciones, con el objetivo de vislumbrar las entre qué grupos se encuentran las diferencias descriptas en la tabla 9.

Se encontró que las personas que tienen un tiempo de permanencia de entre 3 y 6 meses, tienen un rango promedio mayor para decir no y cortar interacciones, que aquellos que tienen un tiempo de entre 1 y 3 meses.

En cuanto a la autoexpresión en situaciones sociales, la diferencia fue a favor de aquellas personas que tienen un tiempo de permanencia mayor a 6 meses, en comparación con aquellos que han estado entre 1 y 3 meses.

**Tabla 10**

*Pruebas post hoc, comparaciones entre grupos (Estadístico U de Mann Whitney)*

| | Rango promedio | | |
|---|---|---|---|
| | Entre 1 y 3 meses (n=47) | Entre 3 y 6 meses (n=19) | *P* |
| Autoexpresión en situaciones sociales | 31.54 | 38.34 | .191 |
| Decir no y cortar interacciones | 29.36 | 43.74 | .006** |

** $p < .01$

**Tabla 11**

*Pruebas post hoc, comparaciones entre grupos 1 y 3 (Estadístico U de Mann Whitney)*

| | Rango promedio | | |
|---|---|---|---|
| | Entre 1 y 3 meses (n=47) | Mas de 6 meses (n=34) | *P* |
| Autoexpresión en situaciones sociales | 34.93 | 49.40 | .006** |
| Decir no y cortar interacciones | 37.68 | 45.59 | .134 |

** $p < .001$

**Tabla 12**

*Pruebas post hoc, comparaciones entre grupos 2 y 3 (Estadistico U de Mann Whitney)*

| | Rango promedio | | |
|---|---|---|---|
| | Entre 3 y 6 meses (n=19) | Mas de 6 meses (n=34) | *p* |
| Autoexpresión en situaciones sociales | 24.11 | 28.62 | .306 |
| Decir no y cortar interacciones | 30.79 | 24.88 | .180 |

# Capítulo V

## Discusión y conclusión

El presente estudio tuvo como principal objetivo analizar la relación entre rasgos de habilidades sociales, y autoconcepto en adolescentes institucionalizadas. La muestra estuvo compuesta por un total de 100 adolescentes, de las cuales el 100% eran mujeres, con un rango de edad que oscila entre los 12 y 18 años. Los lugares de residencia donde viven las adolescentes (donde se obtuvieron las muestras) son los hogares Avelino, Curapaligue, y Del valle; los cuales se encuentran ubicados en distintos distritos del Gran Buenos Aires.

Uno de los objetivos específicos consistió en describir los niveles de autoconcepto y habilidades sociales, y luego realizar las correlaciones entre ellas. Al realizarlas, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas de forma positiva, indicando que a medida que una variable aumenta, la otra hace lo propio.

La primera correlación a analizar es la que se obtuvo entre la Autoexpresión en situaciones sociales y el autoconcepto social. Dicha correlación, como se mencionó anteriormente fue positiva.

Tal resultado podría explicarse a partir de las definiciones mismas de cada dimensión. Por un lado, la autoexpresión en situaciones sociales refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea, y sin ansiedad, en distintos tipos de situaciones sociales tales como entrevistas laborales, tiendas y lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales (Gismero, 2000). Asimismo, el autoconcepto social se refiere a la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia a la red social del individuo y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre).

A partir de estos conceptos puede vislumbrarse una relación entre variables, tal y como sucedió en el presente estudio. En este sentido, cuando las personas, tienen un nivel alto de expresión social, tiende a aumentar su autoconcepto en dicha área (Carmona; López, 2015).

Como dice Peres Arenas (2008), el adolescente institucionalizado en ocasiones se siente resentido con la esfera social por el fuerte sentimiento de abandono que tiene, aspecto que dificulta las habilidades sociales. Los sistemas de trabajo con los compañeros de la misma edad son, de alguna manera, esenciales para el desarrollo de las destrezas sociales de los adolescentes. La igualdad recíproca, que caracteriza las relaciones de los adolescentes, también contribuye a desarrollar respuestas positivas a las crisis con la que los jóvenes se enfrentan. Este aspecto en los adolescentes institucionalizados es crucial porque, además de tener un reforzamiento de su propia ejecución, logran entender que hay otros que pasan por lo mismo, y que tienen vidas similares. Esto también podría explicar, el resultado anteriormente descripto.

Otro resultado a analizar dentro de la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales es la correlación positiva con autoconcepto emocional.

Tal efecto podría explicarse a través de dichas definiciones. Por un lado, la de Autoexpresión en situaciones sociales, la cual ya fue mencionada anteriormente por Gismero (2000), y por el otro la de autoconcepto emocional, la cual según García y Musitu (1999) hace referencia a la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. El factor tiene dos fuentes de significado: la primera se refiere a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan), donde la otra persona implicada es de un rango superior (profesor, director).

García y Musitu (1999), exponen también que un autoconcepto emocional alto significa que el individuo tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de la vida.

En cuanto a la definición expuesta por Gismero (2000), dicha correlación indica que el sujeto obtendrá facilidad para las interacciones en tales contextos, para expresar las propias opiniones y sentimientos, hacer preguntas, entre otras.

El siguiente resultado de la correlación, data que desde la institución se priorizo la participación en la formación de la personalidad de los menores, cubriendo las necesidades afectivas de las niñas y adolescentes que albergan. Formando una seguridad básica y la construcción de su identidad, y que además de realizar un trabajo colectivo, se trabajó en lo individual (Carcelén, 2008).

Podría hacerse mención de que es un resultado casi excepcional ya que según los estudios encontrados la mayoría de los hogares carecen de atención individual hacia el menor, esto se podría justificar con el presente documento encontrado, el cual ha sido elaborado en el marco del trabajo conjunto de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), donde subrayan la importancia de que el recurso de la institucionalización de los niños representa un obstáculo a su desarrollo y a su integración social, principalmente por las frecuentes dificultades de recibir un trato personalizado y la ruptura de sus vínculos con los espacios normales para su desarrollo, su familia y su comunidad (Unicef, 2013).

Por otra parte, por lo que conlleva a la dimensión de autoexpresión en situaciones sociales, de acuerdo a los resultados obtenidos, se encontró una correlación positiva entre este rasgo de personalidad y autoconcepto general.

Según lo abocado por Gazteis (2008), el autoconcepto global vendría a ser el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo, que se estructuran en una organización jerárquica. El autoconcepto es multifacético, integrado por varias facetas que muestran el sistema de categorías del individuo. El computo de experiencias en cada área determina la formación de varios autoconceptos específicos y su conjunto, el autoconcepto general.

A partir de lo planteado por el autor, se podría pensar que el sujeto logra expresarse adecuadamente, sin nerviosismo y ansiedades, de forma multidimensional, es decir, que se presenta de forma positiva y eficaz en diferentes lugares sociales (colegio, trabajo, casa, reuniones sociales), y en donde su expresión y manejo da cuenta de un autoconcepto académico/laboral, emocional, físico, familiar, y social, positivamente alcanzado (Calixto, 1996).

A sí mismo, las antedichas correlaciones pueden ser contrastadas con un estudio realizado por López Ventura (2017). En el que se analizó la relación entre la dimensión Autoexpresión en situaciones sociales de las Habilidades Sociales y las dimensiones Aceptación social, Autoconcepto Familiar, Autoconcepto Intelectual, Autoevaluación Personal y Sensación de control del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, a lo cual se menciona que existe una correlación positiva.

La segunda dimensión a analizar es Defensa de los propios derechos como consumidor, la cual Gismero (2000) define como la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo, como por ejemplo no dejar a alguien colarse en una fila, devolver un objeto defectuoso, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, etc.

En la presente investigación, se encontró que el rasgo mencionado correlaciona de manera positiva con autoconcepto social y emocional. De lo cual se deduce que la expresión de conductas asertivas de este grupo de adolescentes, frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo, se relaciona significativamente con su grado de aceptación en su aspecto personal, la interacción social con las personas que les rodean, y la estima que manifiestan hacia sí mismas. Esto es apoyado por Monjas (1997), quien refiere que las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales; son conductas que se dan siempre en relación a otra/s persona/s (iguales o adultos), lo que significa que están implicadas más de una persona.

Asimismo, Ríos (1994) al respecto dice que, el autoconcepto es un conjunto de percepciones, creencias y actitudes que la persona realiza sobre sí misma, y que influye considerablemente en el comportamiento; las percepciones pueden ser diferentes y alterarse dependiendo de la diversidad de situaciones a las que se enfrenta y de su capacidad para resolverlas satisfactoriamente, estas intervendrán notoriamente en su comportamiento en la medida que conserve la coherencia entre esas diferentes percepciones.

A modo de contrarrestar lo dicho, se expone un estudio de Caldera, Reynoso, Angulo, Cadena y Ortiz (2018) que evalúa las habilidades sociales y el autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. En el mismo, se presentaron correlaciones positivas entre el TAT (Total Autoconcepto) y Defensa de los derechos propios como consumidor.

En cuanto a la dimensión de Expresión de enfado y disconformidad, en esta dimensión según Gismero (2000) subyace la idea de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas. Indica la capacidad de expresar enfado, desacuerdo con otras personas o sentimientos negativos

justificados. La misma correlaciona de forma positiva con autoconcepto social, emocional y general.

A partir de las correlaciones mencionadas, las cuales se dieron de forma positiva, se deduce que la capacidad de este grupo de adolescentes de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y/o desacuerdos con otras personas, se relaciona significativamente con su grado de complacencia con su aspecto físico, la interacción que establecen tanto con su entorno social, su capacidad de índole intelectual y la valoración genérica que ostentan sobre sí mismos. Esto es apoyado por Galarza (2012), quien manifiesta que los componentes verbales de las habilidades sociales, hacen referencia al volumen de la voz, el tono, el timbre, la fluidez, el tiempo de habla, la entonación, la claridad y la velocidad y el contenido del mensaje. Todos hemos tenido la experiencia de lo incómodo que resulta hablar con alguien que acapara todo el tiempo de conversación, o que habla muy deprisa o muy despacio, o que da mil rodeos para contar algo o que su timbre de voz es demasiado agudo. Además de lo que decimos es importante el modo en que lo decimos.

A modo de aporte se agrega un estudio encontrado de Paredes Torres (2019), en el cual se buscó determinar la relación entre el autoconcepto, habilidades sociales y rendimiento académico en estudiantes de secundario. Los resultados refutan las correlaciones anteriormente mencionadas, ya que la correlación se da de manera inversa entre las dimensiones autoconcepto social y total, y la habilidad de expresión de enfado o disconformidad.

La cuarta dimensión a mencionar es la de Decir no y cortar interacciones, según Gismero (2000) muestra la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener. Se trata de un aspecto de la aserción en que lo crucial es poder decir ‘NO’ a otras personas, y cortar las interacciones que no desean mantener por más tiempo.

La dimensión mencionada correlaciona de forma positiva con el autoconcepto social y emocional. De lo cual se concluye que la capacidad de este grupo de adolescentes de decir no y cortar interacciones a corto o largo plazo, se relaciona significativamente con su satisfacción respecto a las relaciones interpersonales que establecen en el ámbito social y dentro de la dinámica de la institución existente; y la valoración que manejan continuamente sobre si mismos. Esto es apoyado por Galarza (2012), quien refiere que uno de los elementos de las habilidades sociales es la resolución de conflictos, conceptuada como la capacidad de negociar y de resolver los mismos. Las personas dotadas de estas competencias: manejan a las personas difíciles y a las situaciones tensas con diplomacia y tacto, reconocen los posibles conflictos, sacan a la luz los desacuerdos y fomentan la disminución de las tensiones y, buscan el modo de llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados.

Se encontró un artículo de Da Dalt y Regner (2009) con el fin de comparar lo expuesto, el siguiente estudia el autoconcepto y las habilidades sociales en adolescentes marginales. Los resultados muestran que el autoconcepto emocional, influye sobre la dimensión poder decir no y cortar interacciones, pero a diferencia del resultado obtenido anteriormente, el presente especifica que cuando el autoconcepto emocional es elevado, poder decir que no y cortar interacciones presentaría puntajes bajos. Y en cuanto al autoconcepto social y decir no y cortar interacciones, su correlación se daría de forma positiva, es decir que ambas dimensiones obtuvieron puntajes altos.

También se presenta una quinta correlación en la dimensión de Hacer peticiones, según Gismero (2000) el rasgo mencionado refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, ya sea a alguien conocido o en situaciones de consumo, como por ejemplo pedir

la devolución de algo que fue prestado o pedir un favor; implica que la persona es capaz de hacer peticiones sin excesiva dificultad.

La presente correlaciona de forma positiva con autoconcepto social, físico, emocional y general. Con respecto al autoconcepto físico, este factor hace referencia a la percepción que tiene la persona de su aspecto físico y de su condición física. El factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social ("me buscan…"), física y habilidad ("soy bueno…"). El segundo hace referencia al aspecto físico (atracción, gustarse, elegante), se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito (García & Musitu, 1999)

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que la capacidad de este grupo de adolescentes de expresar peticiones a otras personas de algo que desean o en situaciones de consumo, se relaciona significativamente con su complacencia de su apariencia física, la interacción social de las personas que las rodean, la estima que ostentan hacia sí mismas y la forma de como controlan las situaciones problemáticas que vivencian día a día. Esto es corroborado por Monjas (1997), quien manifiesta que las habilidades sociales son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje, siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño. A lo largo del proceso de socialización "natural" en la escuela, y la comunidad, se van aprendiendo las habilidades y conductas que permiten al niño y la niña interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.

A sí mismo, el resultado obtenido en el presente estudio con respecto a la correlación positiva, se vio en congruencia con los datos hallados en otro estudio. Un estudio realizado por López Ventura (2017), en el que se analizó la relación entre la dimensión Hacer peticiones de las

Habilidades Sociales y las dimensiones del Autoconcepto Físico, Aceptación social, Autoconcepto Familiar, Autoevaluación Personal y Sensación de control del Autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal del Distrito de La Esperanza en Trujillo, los cuales correlacionaron de forma positiva.

Una sexta correlación es dada en la dimensión de Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto de forma positiva con autoconcepto social, físico, emocional y general. La dimensión destacada de habilidades sociales se define según Gismero (2000) por la habilidad de iniciar interacciones con el sexo opuesto. Se trata de intercambios positivos, indica facilidad para tales conductas, es decir, iniciativa para iniciar interacciones con el sexo opuesto y para expresar espontáneamente lo que gusta del mismo.

A partir de los datos obtenidos, se conduce que la habilidad de los adolescentes para iniciar interacciones con el sexo opuesto y de poder hacer espontáneamente un cumplido, (un halago, hablar con alguien que les resulta atractivo/a), se relaciona significativamente con la satisfacción de su apariencia física, su habilidad para ser aceptado por los otros y para tener amigos y el control de la realidad que vivencia cotidianamente en busca de resolver situaciones problemáticas. De esta forma Mussen (1982), define estos cambios psicológicos, de forma gradual más allá de operaciones formales de pensamiento, se alcanza la independencia respecto a la familia, y hay una mejor adaptación a la madurez sexual, además de establecerse relaciones viables y de cooperación con sus pares. Su vida toma rumbo y se adquiere el sentido de identidad, de tal forma que al final, logra adquirir las características psicológicas sobresalientes en un adulto: la independencia y la autonomía.

Pudiendo contrastar lo antedicho, se menciona un estudio realizado por Da Dalt y Regner (2009), los cuales realizaron una investigación cuyo objetivo fue estudiar las diferencias en el

autoconcepto desde una perspectiva multidimensional en relación a las habilidades sociales en adolescentes marginales de la ciudad de Mendoza, Argentina. La muestra estuvo compuesta por un total de 377 adolescentes de ambos sexos entre 13 y 17 años. Los resultados obtenidos revelaron diferencias entre las dos dimensiones del autoconcepto seleccionadas (social y emocional) en relación a los factores de habilidad social: autoexpresión en situaciones sociales, interacciones positivas con el otro sexo; y, poder decir que no y expresar disconformidad.

Otro de los objetivos propuestos era conocer acerca de las diferencias entre grupos en lo que conlleva a los datos sociodemográficos, para lo cual se realizaron comparaciones entre los mismos, en función de las variables edad, escolarización, actividad extracurricular, si estuvo en situación de calle, y la permanencia dentro de la institución.

En lo que respecta a la Edad, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para ninguna de las variables. En función de explicar las razones por las cuales se planteó este ítem dentro de uno de los objetivos se sustentan en los antecedentes teóricos expuestos anteriormente, los cuales postulan que existen diferencias significativas en cuanto a la edad en las variables habilidades sociales y autoconcepto.

Se apoya lo antedicho, exponiendo un estudio encontrado en relación con las diferencias de edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos de entre 13 y 18 años, los resultados mostraron una tendencia de los estudiantes de mayor edad a obtener puntuaciones más altas que sus iguales de menor edad en las dimensiones de Autoconcepto Académico General, Apariencia Física, Habilidades Físicas, Relaciones con el Sexo Opuesto y Autoestima. Inversamente, se observó un descenso de las puntuaciones en Matemáticas, Verbal y Estabilidad Emocional (Vicent, Lagos, González, Ingles, García, & Gomis, 2015).

Por ultimo otro estudio, el cual su enfoque está basado en evaluar las habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural mostrando que se encontraron diferencias en base al año escolar, destaco que los alumnos de primero presentan mayor afrontamiento evasivo (11 y 12 años) , los adolescentes de esa edad no logran captar el cambio en su interior pero si se perciben diferentes, y además se inician en ejercitar su facultad de elegir por sí mismos; lo cual podría influir en su forma evasiva de enfrentar la vida. Quienes cursan el segundo año son quienes muestran menor afrontamiento evasivo (13 y 14 años), presentan mayor estabilidad debido a que existe cierta asimilación de los cambios que han presentado, comienzan a verse a sí mismos con mayor claridad y se encuentran a gusto con lo que son; enfrentando la vida de una manera más activa. Por último, los alumnos de tercer año vuelven a presentar altos índices de afrontamiento evasivo (15 años), el adolescente de esta edad se da cuenta de que lo que él es depende más de él y no tanto de su exterior; esto podría ocasionar que en esta etapa evalúen las experiencias como más complejas y enfrenten la vida con indiferencia y apatía (Morales, Benítez, & Santos, 2013)

En lo que respecta a la Escolarización, se encontró que hay diferencias significativas para la variable autoconcepto general, siendo mayor el rango promedio de aquellas personas que están escolarizadas en comparación con el otro grupo.

En la niñez y en la adolescencia dos contextos cobran especial relevancia para la configuración del autoconcepto: la familia y la escuela. En ambos contextos el individuo recibe un feed-back acerca de sus actitudes, aptitudes, logros y fracasos. En la adolescencia se ponen a prueba los sentimientos de sí (el adolescente constantemente se evalúa y pone a prueba su valía); y dada la intensa interacción social que tiene lugar en esta etapa, puede haber importantes

cambios en el autoconcepto que la persona traía. Así, en esta etapa se desarrollan nuevos conceptos de sí (Mestre Escrivá, Samper García y Pérez Delgado, 2001).

Markus y Nurius (1986) lo consideran como "el punto de encuentro del individuo y de la sociedad". En esta dirección, se sugiere que las relaciones entre iguales contribuyen en gran medida al desarrollo cognitivo y social. Así, interacciones positivas con otros llevan a un concepto social positivo que potenciará la conformación de más altos niveles de autoconcepto general o total.

Por lo tanto, en este caso, la información ofrecida por profesores e iguales va a representar una importante fuente a partir de la cual crece el autoconcepto. Esto se puede lograr generando un clima emocional cálido, participativo, interactivo, donde el aporte de cada alumno pueda ser reconocido. Significa potenciar estados emocionales que se fundamenten en un lenguaje autodirigido, positivo y en un control adecuado de los sentimientos y las conductas propias (Tranche, 2004).

A partir de los datos obtenidos, se concluye que en este caso la escuela es uno de los principales productores de autoconcepto en conjunto con la institución en donde viven momentáneamente. Teniendo en cuenta que los jóvenes institucionalizados de nuestro país, no cuentan con sus familias por la inhabilidad de sus padres decretada por una orden judicial y un sistema de protección que prescinde de la familia de origen, con falencias sustanciales en su rol de garantizar el bienestar integral de los niños, niñas y adolescentes (Ibarra Salazar, Pardo Vallejos, & Herrera Ponce, 2014).

Para contrastar lo mencionado, se muestra un estudio que se llevó a cabo en alumnos de Escuelas Secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, y tuvo como objetivo identificar la dimensión de mayor relevancia del modelo teórico de cinco dimensiones (académica, social,

emocional, familiar y física) que conforman al autoconcepto general de los estudiantes. Los resultados permitieron sustentar que la dimensión familiar fue la que mejor explicó al autoconcepto general de los estudiantes con una varianza de 39.83%, El autoconcepto social explicó un 19.77%, el autoconcepto físico un 15.09%, el autoconcepto emocional un 13.67%, mientras que el autoconcepto académico representó un 11.62% (Salum Fares, Marín & Reyes, 2011).

En lo que respecta a la Actividad extracurricular, se encontró que hay diferencias entre grupos, para el autoconcepto físico y general. En ambos casos quienes realizan actividad extraescolar obtuvieron niveles mayores que quienes no realizan, destacando una mayor cantidad en la actividad física/deportiva.

Según las definiciones mencionadas anteriormente por García y Musitu (1999), la obtención de una alta puntuación en las dimensiones de autoconcepto físico y autoconcepto general en las adolescentes que realizan actividad extracurricular (en su gran parte deportiva), da cuenta de que las mismas al realizar la actividad se perciben físicamente agradables, se cuidan físicamente y logran practicar lo que realizan con éxito. Como también, se podría decir, que al realizar dicha actividad logran obtener una percepción de bienestar, una motivación de logro, y una mayor integración social y escolar.

Alfermann y Stoll (2000) agregan que la actividad extracurricular puede considerarse como un aspecto más para el buen desarrollo de la salud mental de los sujetos y también para un mejor ajuste de su autoconcepto general, aunque no sea la única variable que se debe tener en cuenta.

Pudiendo contrastar lo anteriormente mencionado, en esta misma línea, un estudio de Valeiro y Villaverde (2004) pone de manifiesto que los jóvenes activos, por fuera del ámbito

educacional/laboral, muestran percepciones más positivas que los sedentarios en relación al autoconcepto físico.

En cuanto al dato sociodemográfico Situación de calle, se encontró que hay diferencias significativas para las variables autoexpresión en situaciones sociales, autoconcepto académico, y general. En la variable autoexpresión de situaciones sociales las diferencias fueron mayores para los que pasaron por situación de calle. En cambio, para el autoconcepto académico y general, las adolescentes que no pasaron por situación de calle tienen niveles mayores respecto del otro grupo.

Teniendo en cuenta las definiciones descriptas por Gismero (2000), aludiendo a la dimensión "auto expresión en situaciones sociales", se concluye que las menores que en algún momento pasaron situación de calle, reflejan la capacidad de expresarse de forma espontánea, y sin ansiedad, en distintos tipos de situaciones sociales. Las mismas indican facilidad para expresar las propias opiniones, hacer preguntas, entre otras.

Cerda, Herrera, Zarzuri, y Araya (2007) mencionan que los adolescentes presentan mecanismos adaptativos en base a reiteradas situaciones que tocan vivir en la calle (modelos relacionales de desconfianza y confianza, comportamientos regresivos, trastornos alimenticios, robos, sexualización de las relaciones interpersonales, toxicomanías), a lo que hace que se presenten verdaderas barreras psicológicas y comunicativas para un desarrollo efectivo de las habilidades sociales.

Los niños y jóvenes en situación de calle, dada sus condiciones de vida, han desarrollado patrones particulares de comportamientos psicosociales, estos están detallados por UNICEF (2002) y son: capacidad de sobrevivencia en la calle empleando distintos medios, actitud defensiva frente a las personas como respuesta al maltrato físico de que son objeto por parte del

medio social que los rodea, y la sustitución de la familia como grupo socializador, por la banda o pandilla.

En base a la información obtenida, se podría decir que las adolescentes adquieren la dimensión “autoexpresión en situaciones sociales”, a modo de mecanismo adaptativo por la situación que les torna vivir. Es tarea de la institución, utilizar nuevos conocimientos prácticos y reflexivos en torno a la convivencia y comunicación, esto entregará una nueva herramienta social e invitará a los jóvenes a mantener y/o tener una relación más estable y menos agresiva con el entorno (Cerda Flores, Herrera Ponce, Zarzuri Cortes, & Araya Arenas, 2007).

Por último, se expone un artículo de Villegas Pabón (2013), el cual refuta y se opone a lo anteriormente mencionado en cuanto a los resultados en la dimensión. El mismo estudia a niños y adolescentes en situación de calle, con edades entre 10 y 17 años, y refiere que las conductas impulsivas se encuentran asociadas a las dificultades en las habilidades sociales. Se aplico el test de Habilidades Sociales EHS y se observaron puntuaciones bajas en la escala 1, lo cual sugiere que los menores presentan dificultades para expresarse en situaciones sociales.

Por otra parte, se alude a las diferencias significativas para las variables autoconcepto académico y general, las cuales se dan en las adolescentes que no pasaron por situación de calle, teniendo niveles mayores respecto del otro grupo que si paso.

Álvarez, Suarez, Tuero, Núñez, Valle, y Regueiro (2015) mencionan que en la adolescencia la implicación de un hogar familiar percibida aún tiene importancia en la construcción de los niveles actuales del autoconcepto, principalmente en su vertiente académica. Se observó que el autoconcepto está fuertemente relacionado con el rendimiento académico (cuanto mejor sea el autoconcepto mejor son también los resultados académicos).

García y Musitu (1999) agregan que el adolescente/estudiante, percibe un buen desempeño de su rol a partir de lo recibido de sus profesores o superiores (buen estudiante, buen trabajador, inteligente). La dimensión de autoconcepto académico correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico/laboral, la calidad de la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad; y, negativamente, con el absentismo académico/laboral y el conflicto.

Maya (1996) reporta que los menores que estuvieron en situación de calle aprecian menos de sí mismos ser amables, honestos, limpios, sinceros, estudiosos, aplicados, detallistas, inteligentes, y respetuosos, así mismo se aprecian como enojones, mentirosos, volubles, desobedientes y rebeldes.

A partir de lo mencionado, se observa y concluye que los adolescentes que se encuentran en situación de riesgo de vida en calle presentan conductas impulsivas, las cuales desembocan en problemas escolares, con bajo rendimiento académico, dificultades con la disciplina, conflictos con pares, riesgo de deserción y deserción escolar. Mientras que los adolescentes que cuentan con un hogar durante la etapa escolar podrán obtener un mejor autoconcepto general y académico.

A modo de contrastar la información obtenida, se agrega un estudio de Álvarez, Suárez, Tuero, Núñez, Valle, y Regueiro (2015), el cual el objetivo del trabajo fue analizar la relación específica entre las diferentes formas de implicación familiar, las dimensiones del autoconcepto del estudiante y su rendimiento académico. En el estudio han participado 503 estudiantes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y el primer curso de Bachillerato. Los resultados mostraron relación significativa entre las dimensiones de la implicación familiar percibida y las dimensiones del autoconcepto, excepto el reforzamiento de logro. Por otra parte, la relación entre

implicación familiar percibida y rendimiento académico es mediada parcialmente por el autoconcepto académico.

En lo que respecta a la Permanencia dentro de la institución, se encontró que hay diferencias significativas para las variables autoexpresión en situaciones sociales y decir no y cortar interacciones en las adolescentes que llevan un mayor tiempo institucionalizadas (entre 3 y 6 meses, y más de 6 meses), que aquellas que tiene un menor tiempo (entre 1 y meses).

A partir de las definiciones de Gismero (2000) anteriormente mencionadas sobre las dimensiones de habilidades sociales, se concluye que la obtención de ambas habilidades denota que las adolescentes pudieron dejar a un lado los miedos y ansiedades que tenían antes de ingresar al dispositivo por la situación de vulneración que recibían, pudiendo ahora expresar sus propias opiniones y sentimientos, la habilidad para poder cortar interacciones que no se quieren mantener, y el poder decir "no" a otras personas.

En función de ampliar lo antedicho, se podría justificar la importancia del tiempo concebido dentro de la institución mencionando el planteamiento de Masten (2006), quien identifica los lazos con los iguales y con determinadas figuras de adultos mentores, como factores asociados al comportamiento resiliente durante la adolescencia. Por consiguiente, según Wright et al. (2013) el apoyo social (en este caso de los hogares de acogida), parece desempeñar un rol de protección en la determinación de las respuestas individuales a los estresores psicosociales. Las personas comparten la necesidad de una respuesta positiva de aceptación, se ha demostrado que el apoyo social se encuentra significativamente conectado con el desarrollo positivo y la adquisición de habilidades en la adolescencia.

Pudiendo contrastar lo mencionado, se expone un estudio del año 2016, donde se tomó un grupo de de ocho adolescentes varones de entre 13 y 17 años pertenecientes a un albergue cristiano para jóvenes varones en la ciudad de Mérida, Yucatán. El tiempo de institucionalización variaba en cada joven, algunos tenían más de 10 años ahí, mientras otros sólo unos meses.

Se buscó sensibilizar a los jóvenes sobre temas que involucren las habilidades sociales y su beneficio, así como practicar estas habilidades mediante el juego y técnicas vivenciales. Se aplicó el instrumento MESSY, y la técnica de intervención fue un taller vivencial de 20 sesiones de una hora y media de duración, con la siguiente estructura: juego de inicio, juego relacionado con plenarias y convivencia. Los jóvenes mostraron cambios favorables de manera progresiva a lo largo de las sesiones del taller, respetaban los turnos, las agresiones entre ellos disminuyeron en demasía y la atención hacia sus compañeros aumento. Su capacidad reflexiva también tuvo un desarrollo favorable, ya que eran capaces de realizar ejercicios de mayor complejidad, de concentrarse en estos el tiempo necesario y de entregar trabajos más ordenados.

**Limitaciones del estudio y propuestas para futuras investigaciones**

Una primera limitación del estudio tiene que ver con la conformación final de la muestra, se podría recomendar para futuras investigaciones añadir un número más elevado de casos, y que parte de los mismos sean del sexo masculino para lograr exponer comparaciones, ya que las instituciones con las cuales se trabajó en el presente estudio albergan solo personas del sexo femenino.

Además, tener en cuenta para el análisis, agregar otro tipo de variables sociodemográficos, como por ejemplo por qué ingresaron al dispositivo, si vinculan con algún

familiar/amigo/referente en algún momento, si tienen hijos (en el caso que conteste que sí, preguntar si fue buscado).

En cuanto a las limitaciones de las técnicas utilizadas en la investigación son limitadas, teniendo en cuenta que ambos test, tanto el de habilidades sociales como el de autoconcepto, están habilitados para ser implementados con adolescentes, pero hay situaciones presentadas en las oraciones que las niñas más chicas no podían visualizarlas, como por ejemplo enunciados donde mencionaban las entrevistas laborales, etc. Al mismo tiempo, las técnicas utilizadas son de autoinforme por lo que podría sesgar la información o los datos obtenidos a través de las mismas. Razón por la cual sería interesante que, en futuros estudios, se utilicen instrumentos de corte cualitativo, tales como entrevistas semiestructuradas, técnicas proyectivas o bien observación no participante dentro del campo a estudiar.

Por otra parte, este estudio tuvo la finalidad de analizar las variables ya mencionadas en una muestra de adolescentes, sin embargo, se podrían investigar en el futuro, en rangos de edades más grandes, ya que en otros hogares se permite la permanencia dentro los mismos, a personas de hasta 21 años. Con esto, se podría tener en cuenta la edad y realizar comparaciones según dicha variable.

## Conclusiones

A partir de los datos expuestos con anterioridad, se hallaron relaciones y diferencias significativas entre habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes institucionalizadas.

De modo que estos valores permiten confirmar o refutar las hipótesis planteadas con anterioridad:

H1) Se confirma la hipótesis que plantea que se encontrará una correlación positiva y significativa entre habilidades sociales y autoconcepto. De esta forma, se está en condiciones de

decir que las adolescentes de la muestra que cuentan con un mayor autoconcepto tienden a realizar mejores comportamientos en cuanto a sus habilidades sociales.

H2) Se confirma parcialmente la hipotesis que plantea que se hallaran mayores habilidades sociales y autoconcepto en las adolescentes que lleven más tiempo institucionalizadas.

Se presentaron diferencias notorias en las variables autoexpresión en situaciones sociales y decir no y cortar interacciones, en las cuales se encontró que las personas que tienen un tiempo de permanencia de entre 3 y 6 meses tienen un rango promedio mayor para decir no y cortar interacciones. Y en cuanto a la autoexpresión en situaciones sociales, la diferencia fue a favor de aquellas personas que tienen un tiempo de permanencia mayor a 6 meses. De tal modo, se podría decir que las adolescentes de la muestra que lleven un mayor tiempo institucionalizadas presentaran una correlación positiva y significativas con algunas habilidades sociales, pero no así con la variable autoconcepto.

H3) Se refuta la hipotesis que plantea que las adolescentes que ingresen menores a 16 años tendrán menos habilidades sociales y autoconcepto que las adolescentes que sean mayores a esa edad. En este caso los resultados obtenidos no mostraron diferencias significativas para ninguna de las dos variables.

H4) Se confirma parcialmente la hipotesis que plantea que se encontrara mayor autoconcepto y habilidades sociales en el grupo de personas que realizan actividad extracurricular. En este caso, se presentan diferencias entre grupos, para el autoconcepto físico y general y, en ambos casos, quienes realizan actividad extraescolar obtuvieron niveles mayores que quienes no realizan. Es decir que los sujetos que realicen actividad extracurricular mostraran una correlación positiva y significativa con la variable autoconcepto, pero no así con las habilidades sociales.

De esta forma, se podría pensar que la presente investigación aporta consideraciones importantes tanto teóricas como prácticas, en el estudio de las variables ya mencionadas. Además, se lograron ampliar los antecedentes teóricos, agregando información sobre la experiencia en adolescentes institucionalizadas.

Tanto habilidades sociales como autoconcepto, ambas son variables psicoafectivas; y como sabemos la familia es la unidad primaria de socialización del individuo, ya que a través de esta se reciben normas de conducta, valores y modelos de comportamiento para desenvolverse en la sociedad, al mismo tiempo el individuo va recibiendo las primeras opiniones y evaluaciones acerca de su ser, que una vez interiorizadas pasaran a formar parte de su personalidad. Y en las cuales, en la mayoría de los casos las mismas deben ser suplidas por las instituciones, cumpliendo dicho rol faltante.

A pesar de que las personas de la muestra obtuvieron puntajes más altos en algunas dimensiones, no se puede afirmar que tales habilidades sean producto de dicha situación, ya que los institutos de menores presentan ciertas falencias, dentro de las más detectadas se pueden mencionar algunas de ellas, que son importantes para el desarrollo del presente trabajo, como por ejemplo personal no calificado, politización del personal, super población (limita, colectiviza su vida y causa grandes daños a su personalidad mediante un proceso de socialización inadecuada).

Se destaca que el número de niños que residen en las instituciones alrededor del mundo es creciente, así como también se destaca que las practicas dentro de la unidad de acogida institucional para con ellos presentan muchas lagunas en cuanto a la existencia de protocolos y rutinas que dirigen a los profesionales a realizar intervenciones hacia los acogidos (Texeira Lima; et, 2018).

Para un mejor funcionamiento se debe hacer énfasis en la cantidad de instituciones, numero de niños institucionalizados, calidad de atenci6n; lo cual requerirá permitir comparaciones cualitativas entre hogares, evaluaci6n de los programas y orientaciones requeridas, pudiendo así detectar falencias y generar modelos alternativos para los mismos. En cuanto a la calidad de la atención también se deberá tener en cuenta como operadores y profesionales de la institución que necesidades requiere cada menor en cuanto a su desarrollo, como así también las gerencias (ONG, gubernamentales, fundaciones) proponer protocolos y brindarlos a los operarios para que se mantenga una línea de trabajo.

Un estudio en Centro de acogida temporal Mi Caleta, presenta un proyecto para el desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes, el cual arrojó como resultados que los niños y adolescentes del antes mencionado atravesaban por un déficit en habilidades sociales. Por lo que pensando en el bienestar actual y posterior de estos chicos se creó este proyecto con el objetivo de desarrollar e incrementar determinadas habilidades que les permitan un mejor desenvolvimiento dentro de la sociedad, a través del uso de los juegos cooperativos. Ya que al ser chicos en situación de riesgo y vulnerabilidad el aspecto lúdico que es muy importante en el desarrollo del ser humano no es muy tomado en cuenta, centrando el interés mayoritariamente en el aprendizaje de labores que les permitan la obtención de medios económicos. Así, se partió del uso de herramientas como la observación e instrumentos como la encuesta para determinar cuáles son las habilidades deficientes, seguido de talleres aplicados al área (Quispe Cruz, 2016).

Para concluir, en base a lo que se ha mostrado y conseguido en el presente trabajo de investigación, se concluye que ambas variables (habilidades sociales y autoconcepto) se relacionan de manera significativa. Sin embargo, esto no es suficiente para afirmar que una cause a la otra o viceversa, ya que la relación entre dos variables posibilita comprender el

comportamiento entre estas al asociarse. Siguiendo esta línea, es necesario también, considerar otros factores como, por ejemplo, el entorno y los modelos significativos de los que el menor se guía y aprende, teniendo en cuenta que se encuentra en una etapa de cambios y re-aprendizajes (Bandura, 1977).

## Referencias bibliográficas


Aberastury, A., & Knobel, M. (1984). Adolescencia normal. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/56092874/La_adolescencia_normal_Un_enfoque_psicoa.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_adolescencia_normal_Un_enfoque_psicoa.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200319%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200319T185236Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=d4e4617660bc2f4285b713522bb2f25337bff8a85935b6e825e97d6f8f058fc3.

Alfermann, D., & Stoll, O. (2000). Effects of physical exercise on self-concept and well-being. International journal of sport psychology. Recuperado de: https://psycnet.apa.org/record/2000-08537-003.

Aliño Santiago, M., López Esquirol, J. R., & Navarro Fernández, R. (2006). Adolescencia: Aspectos generales y atención a la salud. Revista cubana de medicina general integral, 22(1), 0-0. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252006000100009&script=sci_arttext&tlng=en.

Alvarado Espinoza, P., & Espinoza Mallque, K. B. (2013). Habilidades sociales de las madres sustitutas de la Aldea Infantil El Rosario. Recuperado de: http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/1747/HABILIDADES%20SOCIA

LES%20DE%20LAS%20MADRES%20SUTITUTAS%20DE%20LA%20ALDEA%20INFANTIL%20EL%20ROSARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5(3), 293-311. Recuperado de: https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/133/110.

Balanger, I; Pastor, Y; (s.f). Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media. Departamento de Psicología de la Salud. Recuperado de: http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/56/.

Bandura, A. (1977). La autoeficacia: Hacia una teoría unificadora de un cambio de comportamiento. Revisión psicológica, (84).

Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). La construcción social de la realidad (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de: https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf.

Blanca Mena, M. J. (2012). Análisis exploratorio de datos. Ficha de cátedra. Málaga, España: Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga.

Borrás Santisteban, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. Correo Científico Médico, 18(1), 05-07. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100002.

Caballo, V. (2002). Manual de entrenamiento en habilidades sociales. Madrid. Editorial Plaza.

Cabrera, M. B. y Vela, L. V. (2016). Autoconcepto y calidad de vida en niños entre 8 y 12 años que concurren a los hogares de transito de la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos. Universidad Católica Argentina. Recuperado de: http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/autoconcepto-calidad-vida-ninos.pdf.

Caldera Montes, J. F., Reynoso González, O. U., Angulo Legaspi, M., Cadena García, A., & Ortíz Patiño, D. E. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. Escritos de Psicología (Internet), 11(3), 144-153. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v11n3/1989-3809-ep-11-03-00144.pdf.

Calixto, P. S. (1996). La Educación Del Autoconcepto: Cuestiones y Propuestas. Estrategias, Técnicas y Actividades para el Autoconocimiento, Entrenamiento en Habilidades Sociales, Desarrollo de Expectativas, Estilo Atribucional... EDITUM. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=d0PmogVYtdcC&oi=fnd&pg=PA49&dq=autoconcepto+general+y+habilidades+sociales&ots=oIAt_1sDGX&sig=8x9YYNt-j2ltWOEr58Y4YY1f8l4#v=onepage&q=autoconcepto%20general%20y%20habilidades%20sociales&f=false.

Carcelén, M., & Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. Revista de Psicología, 16(2), 255-276. Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2371.

Carmona, M. G., & López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. Revista Española de Orientación y

Psicopedagogía, 26(2), 42-58. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/3382/338241632004.pdf.

Cerda Flores, O., Herrera Ponce, P., Zarzuri Cortés, R., & Araya Arenas, P. (2007). La magia para desarrollar la asertividad en jóvenes en situación de calle (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.). Recuperado de: http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/2333.

Céspedes, N. P. (2010). Institucionalización de la pobreza: adolescentes internados en hogares de tránsito por carencias socioeconómicas. Licenciatura en Minoridad y Familia. UDA. Mendoza, Argentina. Recuperado de: http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/86/tesis-3875-institucionalizacion.pdf.

Coello Parreño, S. (2014). Estudio de la afectividad para evitar embarazos prematuros de los estudiantes de décimo año del colegio Camilo Gallegos, parroquia Lizarzaburu, Canton Riobamba, provincia de Chimborazo periodo 2012-2013 (tesis de grado). Ecuador: Universidad Nacional de Chimborazo. Recuperado de: http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/2679/1/UNACH-FCEHT-TG-EQYLAB-2014-000001.pdf.

Cordero-Tapia, O., & Durán, J. (2015). El autoconcepto en estudiantes de educación general básica con bajo rendimiento académico (tesis de grado). Universidad de Cuenta, Ecuador. Recuperado de: http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/handle/123456789/22319.

Da Dalt, E., & Regner, E. R. (2009). Autoconcepto y habilidades sociales en adolescentes marginales. In I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en

Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: https://www.aacademica.org/000-020/484.

Del Arco, C. R. G. N. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Liberabit, (11), 63-74. Recuperado de: file:///C:/Users/Agustina/Downloads/Dialnet-HabilidadesSocialesClimaSocialFamiliarYRendimiento-2750694%20(1).pdf.

Dolcini, MM y Adler, NE (1994). Competencias percibidas, afiliación al grupo de pares y conducta de riesgo entre los primeros adolescentes. *Psicología de la salud, 13* (6), 496–506. Recuperado de: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0278-6133.13.6.496.

Durán Strauch, E., & Valoyes, E. (2009). Profile of Colombian boys, girls and adolescents without parental care. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(2), 761-783. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2009000200008&script=sci_arttext&tlng=en.

Esnaola, I., Goñi, A., & J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. Revista de psicodidáctica. 13(1), 69-96. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf.

Espinoza Bolaños, E. (2015). Análisis del fortalecimiento del proyecto de vida de adolescentes institucionalizadas, basado en la experiencia de reinserción social de mujeres egresadas de alternativas de protección pública y privada. España: UNED. Recuperado de:

http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1595/1/ERIKA%20ESPINOZA%20BOLA%C3%91OS.pdf.

Estrada Rodríguez, R., Escoffie Aguilar, E., García, R. (2016). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: Una intervención con juego grupal. México: PSICUMEX, 6(2) 27-38. Recuperado de: http://www.psicumex.uson.mx/revistas/articulos/12-R12-ARTICULO%2002.pdf.

Fernández, D; Fernández Parra, A; (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. Universidad de Granada, España. 12 () 3. Recuperado de: https://search.proquest.com/openview/e8dc99bff5295d189ec47194f115aeb7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2041157.

Fuentes, M., García, F., García, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. España: Universidad de Valencia. 23() 7-12. Recuperado de: http://www.redalyc.org/html/727/72717207002/.

Gallego, J. (2006). *Educar en la adolescencia*. Madrid. Editorial Paraninfo.

García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Perú: Liberabit [online], 11() 63-74. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100008.

García, F., Musitu, G. (1999). Autoconcepto Forma 5. Madrid, España: TEA. Recuperado de: http://www.web.teaediciones.com/ejemplos/AF-5_manual_2014_extracto.pdf.

Garcia, F., Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid, España. TEA ediciones.

García, J. L. T. (1995). Potenciación del autoconcepto. Cuadernos de pedagogía, (241), 45-47. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36013.

García, M.E.; Sánchez, B. (2008). Análisis de la competencia lingüística y de la adaptación personal, social, escolar y familiar en niños institucionalizados en centros de acogida. Dehesa: España. Recuperado de: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/400/TDUEX_9788477238522.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

García Rojas, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. Huelva, España: Revista de Educación. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5352/b16450188.pdf?sequence=2.

González Fragoso, C., Ampudia Rueda, A., & Guevara Benítez, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. Acta Colombiana de Psicología, 15(2) 43-52. Recuperado de: https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/963.

González-Torres, M. C., & Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Eunsa. Recuperado de: https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/AUTOCONCEPTO%20Y%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR.pdf.

Gismero, E. (2000). *EHS Escala de habilidades sociales*. Madrid. TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.

Ibarra Salazar, M. J., Pardo Vallejos, M. I., & Herrera Ponce, P. (2014). Jóvenes institucionalizados: perspectivas sobre su escolarización e inclusión social (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Recuperado de: http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/3281.

Ison, M., & Morelato, G. (2007). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. Universitas Psychologica, 7(2), 357-367. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a05.pdf.

Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. España. Descleé de Brower.

Lacunza, A. B. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76589.

Lacunza, A. B., Solano, A. C., & Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, 27(1), 3-28. Recuperado de: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/239.

Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Argentina: Universidad Nacional de San Luis. 1() 159-189. Recuperado de: http://www.redalyc.org/html/184/18424417009/.

León Rubio, J. M., Medina Anzano, S., Cantero Sánchez, F. J., & Gil Rodríguez, F. (1998). *Entrenamiento en habilidades sociales para los profesionales de la salud. Psicología de la salud: Asesoramiento al personal sanitario*. Recuperado de :

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/72176/Entrenamiento%20en%20habilidades.pdf?sequence=1.

López Pinilla, L.C.; Lozano Ruiz, A.G.; y Moreno Lara, N. (2008). Percepciones de las relaciones de amistad y autoconcepto en adolescentes hombres y mujeres hombres institucionalizados. Colombia: Biblioteca Alfonso Borrego Cabal S.J. Recuperado de: https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15704/LopezPinillaLauraCristina2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

López Ventura, M. V. (2017). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa estatal del distrito de la esperanza en Trujillo. Recuperado de: http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/3438/1/RE_PSICO_MILDRED.LOPEZ_HABILIDADES.SOCIALES_DATOS.pdf.

Markus, H. R. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

Masten, A. S. (2006). Promoting resilience in development: A general framework for systems of care. En R. J. Flynn, P. M, Dudding y J. G. Barber (Eds.), Promoting resilience in child welfare (pp. 3-17). Ottawa, ON, Canada: University of Ottawa Press.

Maya, D. M. G. (1996). *Autoconcepto real, autoconcepto ideal y autoestima en niños de la calle y ninos de familias integradas* (tesis inédita de Maestría). México. UAEM.

Mestre Escrivá, V.; Samper García, P. & Pérez-Delgado, E. (2001) Clima Familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (3), 243-259.

Monzón, J. (2014). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados entre 14 y 17 años de edad. Universidad Rafael Landívar. Recuperado de: http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Monzon-Jose.pdf.

Morales Rodríguez, M., Benítez Hernández, M., & Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 98-113..Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300007.

Olivan, G. (2003). Niños y adolescentes en acogimiento transitorio: problemas de salud y directrices para su cuidado. ScienceDirect: España. 2() 128-135. Recuperado de: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403303780163.

Paladino, M; (2015). La incidencia del vínculo educador/a – niño/a sobre el desarrollo integral del/la niño/a privado/a del derecho a vivir en familia en los Centros de atención integral de tiempo completo. Universidad de la Republica. Recuperado de: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/7508/1/tfg_martin_epifanio.pdf.

Paredes Torres, L. N. (2019). Autoconcepto, habilidades sociales y rendimiento académico en el área de matemática en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Trujillo, 2018. Recuperado de: http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/5663/1/REP_MAEST_EDU_LUCIA.PAREDES_AUTOCONCEPTO.HABILIDADES_DATOS.pdf.

Quispe Cruz, J. M. (2016). Proyecto para el desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes del Centro de Acogida Temporal Mi Caleta. Recuperado de: https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/13307/1/UPS-QT10338.pdf.

Rodríguez, R. C. E., Aguilar, E. M. E., & García, R. (2016). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: Una intervención con juego grupal. PSICUMEX, 6(2), 27-38. Recuperado de: https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/285.

Rojas, A. D. G. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. clave pedagógica, 12. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/60647851.pdf.

Salum-Fares, A., Marín, R., & Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. Revista electrónica de psicología Iztacala, 14(2), 255-272. Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/81c6/4f71cd4f7b3320eba315e1d02c6f9d1c0278.pdf.

Shalvenson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. Recuperado de: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543046003407.

Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000300003&script=sci_arttext.

Teixeira Lima, F. E., Pessoa Chaves, C. M., de Souza Gurgel, S., Moura Ferreira, M. K., de Lima Vilote, A., de Sousa Ponce, A. R., & Rebouças Araujo, P. Niños en unidad de acogida institucional: diagnósticos clínicos y medicamentos orales utilizados. Recuperado de: http://convencionsalud2018.sld.cu/index.php/connvencionsalud/2018/paper/viewPDFInterstitial/2167/892.

Trianes, M., Muñoz, A., & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid. Pirámide.

Unicef. (2000). Características del adolescente institucionalizado. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/search/search.php.

Unicef. (2002). Adolescencia: una etapa fundamental. UNICEF. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9ZjGWivzrEUC&oi=fnd&pg=PA1&dq=adolescencia+una+etapa+fundamental&ots=jJvcJhmDAF&sig=KL6c76SJdU6kVcLCuVkCpex-2tE#v=onepage&q=adolescencia%20una%20etapa%20fundamental&f=false.

Unicef. (2013). La Situación de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones de Protección y Cuidado de América Latina y el Caribe. Informe de protección a la infancia. Recuperado de: http://www.unicef.org/lac/La_situacion_de_NNA_en_instituciones_en_LAC_-_Sept_2013. pdf.

Valeiro, M. G., & Villaverde, M. A. (2004). Relación entre la práctica físico-deportivo extraescolar y el autoconcepto físico en la adolescencia. *Revista de educación física:*

*renovar la teoría y práctica*, (94), 5-8. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=917448.

Vicent, M., Lagos-San Martín, N., González, C., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., & Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de psicología*, 24(1). Recuperado de: https://clio.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/36752/38333.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial De las ciencias.

Villegas Pabón, L. Y. (2013). Conductas impulsivas en niños y jóvenes que se encuentran en situación de riesgo de vida en calle. Evaluación e intervención cognitivo-conductual. Recuperado de: https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/1012.

Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. *In Handbook of resilience in children* (pp. 15-37). Springer, Boston, MA. Recuperado de: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-3661-4_2.

Zavala, M. A., Valadez, M. D., & Vargas, M. C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338. Recuperado de : http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/english/Art_15_271.pdf.

**Anexos**

Edad: ….

Permanencia dentro de la institución: Entre 1 y 3 meses ☐

Entre 3 y 6 meses ☐

Mas de 6 meses ☐

¿Estuviste en otro dispositivo anteriormente?: Si ☐

No ☐

¿Tenes hermanos?: Si ☐

No ☐

En el caso de responder que si ¿Ingresaste con ellos?: Si ☐

No ☐

¿Estas escolarizada actualmente?: Si ☐

No ☐

¿Haces alguna actividad extracurricular?: Si ☐

No ☐

¿Pasaste alguna vez situación de calle?: Si ☐

No ☐

En el caso de haber respondido que si ¿Cuánto tiempo?: Entre 1 y 5 días ☐

Entre 1 semana y 1 mes ☐

Entre 1 y 3 meses ☐

Mas de 3 meses ☐

En el caso de haber respondido que si ¿Consumiste drogas estando en la calle?: Si ☐

No ☐

A continuación, aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica o no con cada una de ellas, si le describe o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

1= No se parece en nada a mí.

2= Nunca o casi nunca lo haría, ni me pasa.

3= Se parece mucho a mí.

4= Siempre o casi siempre lo haría, o me pasa.

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

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. A veces evito hacer preguntas por miedo a ser estúpido. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Me cuesta telefonear a tiendas, oficinas, etc, para preguntar algo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entro después que yo, me quedo callado. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para no decirle que "NO". | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Si en un restaurant no me traen la comida como le había dicho, llamo al camarero y pido que me hagan de nuevo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. A veces no sé qué decir a personas atractivas al sexo opuesto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Tiendo a guardar mis opiniones a mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con el/la. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Nunca se cómo “cortar” a un amigo que habla mucho. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Si un amigo al que le he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Cuando alguien se me “cuela” en una fila hago como si no me diera cuenta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Me cuesta mucho expresar mi ira, cólera, o enfado hacia el otro sexo, aunque tenga motivos justificados. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Muchas veces prefiero callarme o “quitarme de en medio” para evitar problemas con otras personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces. | 1 | 2 | 3 | 4 |

A continuación, encontrara una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y marque con una "x" entre el valor de 1 y 5 según el grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice "La música ayuda al bienestar humano" y Ud. está muy de acuerdo, contestara con un valor alto por ejemplo 5. Por el contrario, si Ud. esta simplemente desacuerdo, erigiría un valor un poco bajo, por ejemplo 2.

No olvide que dispone de 5 opciones de respuesta escoja el que más se ajuste a su criterio.

1= Completamente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= Indiferente (ni de acuerdo, ni en desacuerdo)

4= De acuerdo

5= Completamente de acuerdo

| **Numero de pregunta** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Hago bien los trabajos escolares (profesionales). | | | | | |
| 2. Hago fácilmente amigos. | | | | | |
| 3. Tengo miedo a algunas cosas. | | | | | |
| 4. Soy muy criticado en casa. | | | | | |
| 5. Me cuido fácilmente. | | | | | |
| 6. Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador. | | | | | |
| 7. Soy una persona amigable. | | | | | |
| 8. Muchas cosas me ponen nervioso. | | | | | |
| 9. Me siento feliz en casa. | | | | | |
| 10. Me buscan para realizar actividades deportivas. | | | | | |
| 11. Trabajo mucho en clase. | | | | | |
| 12. Es difícil para mí hacer amigos. | | | | | |
| 13. Me asusto con facilidad. | | | | | |
| 14. Mi familia está decepcionada de mí. | | | | | |
| 15. Me considero elegante. | | | | | |
| 16. Mis superiores (profesores) me estiman. | | | | | |
| 17. Soy una persona alegre. | | | | | |
| 18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso. | | | | | |
| 19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas. | | | | | |
| 20. Me gusta como soy físicamente. | | | | | |
| 21. Soy un buen trabajador (estudiante). | | | | | |
| 22. Me cuesta hablar con desconocidos. | | | | | |
| 23. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior) | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 24. Mis padres me dan confianza | | | | | |
| 25. Soy bueno haciendo deporte. | | | | | |
| 26. Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador. | | | | | |
| 27. Tengo muchos amigos | | | | | |
| 28. Me siento nervioso. | | | | | |
| 29. Me siento querido por mis padres. | | | | | |
| 30. Soy una persona atractiva. | | | | | |

**Nota de consentimiento**

Buenos Aires, …….

La Universidad Abierta Interamericana (UAI) están llevando a cabo una investigación sobre las habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes institucionalizadas. La participación en la presente encuesta implica que deberás expresar tu opinión respecto de una serie de frases que indagan sobre tus hábitos, manejos y pensamientos cotidianos en relación al ámbito personal y social. Las respuestas son anónimas y se garantiza la confidencialidad de las mismas. Tu participación es voluntaria y podrías dejar de participar cuando lo consideres.

**Muchas Gracias, agradecemos tu colaboración.**

---

**CONSENTIMINENTO INFORMADO**

Acepto participar de la presente investigación

Firma del representante legal a cargo de la menor:

_____