



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

Modalidad: Proyecto de Investigación.

Caracterización del comportamiento y habilidades sociales en estudiantes de básica superior de
la parroquia Eloy Alfaro

Autor:

Proaño Cedeño Mike Didi

Tutora:

Dra. Birmania Alcívar Ruiz, Mg.

Periodo Académico: 2026 (1)

Declaración expresa de autoría

Yo, **Proaño Cedeño Mike Didi**, con CI: 135018847-8, estudiante de la Facultad de Ciencias de la Salud, carrera de Licenciatura en Psicología, reconozco ser el autor intelectual de este proyecto de investigación previo a la obtención del título Licenciado en Psicología, cuyo tema es **"Caracterización del comportamiento y habilidades sociales en estudiantes de básica superior de la parroquia Eloy Alfaro"**, y derechos patrimoniales a la Universidad Laica "Eloy Alfaro de Manabí", en virtud de lo dispuesto en el Art. 15 de la ley de Propiedad Intelectual, de la misma manera con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación. Me aseguro de proteger los derechos que me corresponden como autor, de acuerdo con lo establecido en los artículos correspondientes. La total responsabilidad del contenido de este proyecto de investigación recae únicamente en el autor. Además, estoy plenamente consciente que el plagio y cualquier conducta contraria a los principios éticos y morales debe ser sancionada de acuerdo con las normativas vigentes.



Proaño Cedeño Mike Didi

C.I 1350188478

	NOMBRE DEL DOCUMENTO: CERTIFICADO DE TUTOR(A).	CÓDIGO: PAT-04-F-004
	PROCEDIMIENTO: TITULACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO BAJO LA UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR	REVISIÓN: 1
		Página 1 de 1

CERTIFICACIÓN

En calidad de docente tutor(a) de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, CERTIFICO:

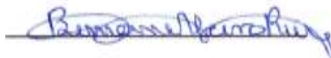
Haber dirigido, revisado y aprobado preliminarmente el Trabajo de Integración Curricular bajo la autoría del estudiante Proaño Cedeño Mike Didi, legalmente matriculado en la carrera de Psicología, período académico 2026(1), cumpliendo el total de 392 horas, cuyo tema del proyecto es "Caracterización del comportamiento y habilidades sociales en estudiantes de básica superior de la parroquia Eloy Alfaro".

La presente investigación ha sido desarrollada en apego al cumplimiento de los requisitos académicos exigidos por el Reglamento de Régimen Académico y en concordancia con los lineamientos internos de la opción de titulación en mención, reuniendo y cumpliendo con los méritos académicos, científicos y formales, y la originalidad del mismo, requisitos suficientes para ser sometida a la evaluación del tribunal de titulación que designe la autoridad competente.

Particular que certifico para los fines consiguientes, salvo disposición de Ley en contrario.

Manta, 28 de Julio de 2026.

Lo certifico,



Dra. Birmania Alcívar Ruiz Docente
Tutor(a)
Área: Ciencias de la Salud

Dedicatoria

Esta tesis va dirigida a mis padres, por su amor incondicional, su apoyo constante y por haber sido mi mayor motivación en cada paso de este camino, a mis amigos y amigas que surgieron durante esta etapa, con quienes se compartieron risas, desvelos y momentos de aliento que hicieron más llevadero esta etapa de mi vida. Agradecimientos a mi tutora de tesis, Birmania Alcívar, y a mi guía de tesis Victoria por su valiosa orientación y paciencia, sus observaciones y consejos fueron importantes para la culminación de este trabajo. Y especialmente a mí mismo, por la constancia, esfuerzo y dedicación que puse en cada etapa de este proceso demostrándome que aquel sueño que tenía de niño de graduarme de la universidad hoy se ha hecho realidad, y que con disciplina y perseverancia es posible alcanzar las metas que uno se propone.

Proaño Cedeño Mike Didi

Resumen

El comportamiento y las habilidades sociales son aspectos claves en el bienestar emocional y la adaptación de los adolescentes al entorno escolar. Caracterizar la conducta e identificar las habilidades sociales en la etapa estudiantil temprana es importante para crear métodos de intervención que potencialicen a los estudiantes. La presente investigación busca caracterizar el comportamiento y las habilidades sociales de los estudiantes de Educación Básica Superior del colegio José María Santana Salazar, ubicado en la parroquia Eloy Alfaro de Manta, durante el año lectivo 2025-2026. Se adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo, no experimental y de corte transversal. La muestra estuvo integrada por 45 estudiantes, a quienes se aplicaron dos instrumentos estandarizados: el cuestionario BASC-S3 y la Escala de Habilidades Sociales (EHS). Los resultados indican que en términos generales, los adolescentes presentan un perfil conductual mayoritariamente favorable, destacándose en un locus de control interno y la ausencia de somatización como factores protectores más relevantes. Sin embargo, también se identificaron algunas dificultades en dimensiones como la hiperactividad, las relaciones interpersonales y la confianza en sí mismos. Mientras que en cuanto a las habilidades sociales, se evidenció un déficit generalizado, particularmente en el área de la asertividad. Las principales dificultades se relacionan con la capacidad para hacer peticiones y defender los propios derechos frente a la presión grupal. Por otro lado, la habilidad para iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto surgió como una de las fortalezas relativas del grupo. Estos hallazgos destacan la importancia de crear programas de intervención psicoeducativa que fortalezcan la asertividad y la capacidad de poner límites, con el fin de favorecer un desarrollo más integral y una mejor convivencia en el ámbito escolar.

Palabras Claves: Habilidades sociales, Locus de control, asertividad, desarrollo.

Abstract

Behavior and social skills are fundamental aspects in the emotional well-being and school adjustment of adolescents. Understanding these dimensions during the early school years is essential for developing effective intervention strategies that support students' personal growth. The present study aimed to characterize the behavior and social skills of students in Upper Basic Education at José María Santana Salazar School, located in Eloy Alfaro Parish, Manta, during the 2025-2026 academic year. A quantitative approach was adopted, using a descriptive, non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of 45 students, who completed two standardized instruments: the BASC-S3 questionnaire and the Social Skills Scale (EHS). The results indicate that adolescents generally present a predominantly positive behavioral profile, with an internal locus of control and the absence of somatization acting as key protective factors. However, some difficulties were identified in areas such as hyperactivity, interpersonal relationships, and self-confidence. Regarding social skills, a widespread deficit was observed, particularly in assertiveness. The main challenges included making requests and defending personal rights under social pressure. In contrast, the ability to initiate positive interactions with the opposite sex emerged as a relative strength. These findings highlight the urgent need to design psychoeducational intervention programs focused on strengthening assertiveness and boundary-setting skills. Such programs would promote healthier school coexistence and contribute to the comprehensive development of students.

Keywords: Social skills, Locus of control, Assertiveness, Adolescent development

INDICE

Resumen.....	X
Abstract	XI
Capítulo I: Introducción.....	1
Caracterización de la situación problemática	1
Objetivo general.....	4
Objetivos específicos	4
Justificación del estudio.....	4
Capítulo II: Marco teórico	5
1. Conducta	5
1.1 Definición de Conducta	5
1.2. Categorías de la conducta	7
1.3. Conducta en adolescentes	8
1.4. Dimensiones de la Conducta.....	11
2. Habilidades sociales.....	15
2.1. Habilidades sociales en adolescentes	15
2.2. Tipos de habilidades sociales	17
2.3. Características de habilidades sociales	18
2.4. Importancia de las habilidades sociales en adolescentes	20
2.5 Dimensiones de habilidades sociales:	22

3. La adolescencia	24
3.1 definición de adolescencia	24
3.2 Etapas de la adolescencia.....	25
3.3 Cambios en la adolescencia	25
Capítulo III: Metodología	26
Características generales del diseño.....	26
Tipo de investigación	26
Tipo de estudio.....	26
Definición de los sujetos de estudio (población y muestra)	27
Población.....	27
Muestra	27
Criterios de inclusión de la población.....	27
Criterios de exclusión de la población	28
Definición y operacionalización de variables	29
Descripción de instrumentos.....	42
Etapas y procedimientos	44
Descripción de los métodos estadísticos.....	45
Manejo de datos	46
Consideraciones éticas	46
Capítulo IV: Resultados	47

Análisis y discusión de resultados	47
Identificación de las principales características conductuales en los evaluados.....	48
Descripción de las principales habilidades sociales de los evaluados	55
Conclusiones	58
Recomendaciones	59
ANEXOS	66

INDICES DE TABLAS

Tabla 1 Definición y operacionalización de variables	29
Tabla 2 Resultados por escala y dimensión del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-3)	50
Tabla 3 Resultados por escala y dimensión del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-3)	55

Capítulo I: Introducción

Caracterización de la situación problemática

El desarrollo de la conducta y las habilidades sociales durante la adolescencia es un proceso complejo en el que los jóvenes atraviesan importantes cambios, tanto físicos, como psicológicos y sociales. Dentro de esta etapa los adolescentes buscan construir su identidad y hasta cierta medida, buscar independencia, por lo que su comportamiento se va moldeando día a día a partir de lo que sienten, piensan y aprenden en su entorno familiar, escolar e incluso con sus amistades. Estudiar estas variables es muy importante ya que dominar las competencias sociales les permite relacionarse de una manera más asertiva, llegando a manejar mejor sus emociones y resolver conflictos de forma constructiva. Por el contrario, cuando carecen de estas habilidades se pueden convertir en un foco propenso a vulnerabilidades y riesgos como la presión negativa de sus compañeros o los problemas de adaptación al entorno escolar, además de que hoy en día, muchas instituciones educativas aún pasan por alto estas necesidades y minimizan conductas disruptivas que terminan afectando la convivencia y el aprendizaje de todos. También la falta de información actualizada y adaptada al contexto dificulta que los responsables del tema tomen decisiones estratégicas bien fundamentadas. Por eso, caracterizar estas variables cobra especial relevancia. Este estudio busca entregar datos concretos sobre las fortalezas y necesidades de los estudiantes, con el objetivo de fortalecer la gestión pedagógica y promover una mejor coordinación entre los diferentes actores educativos.

De esta forma, se pretende pasar de ideas generales sobre la adolescencia a tener base para planificaciones psicoeducativa más precisas, preventivas y ajustadas a la realidad local, promoviendo un ambiente escolar que realmente priorice el bienestar integral de los estudiantes.

Dentro de lo que son las variables conductuales y socioemocional en el estudio del desarrollo adolescente, Feraco y Meneghetti (2023) En Europa, se llevaron a cabo una investigación transversal en Italia con más de 4.000 adolescentes. Los autores definieron las habilidades socioemocionales y conductuales como las capacidades que permiten regular las emociones y dirigir comportamientos hacia metas concretas, esos hallazgos revelan trayectorias de desarrollo no lineales con una caída importante en áreas como la innovación, el compromiso social y la autogestión entre los 12 y los 16 años, lo que pone de manifiesto que la adolescencia media es una etapa de gran plasticidad, siendo prueba de resaltar la importancia de diseñar intervenciones adaptadas según el género para apoyar el bienestar y el desarrollo integral de los jóvenes.

En la misma línea, Vila et al. (2021) evaluaron en España la efectividad de un programa de inteligencia emocional y habilidades sociales con 141 estudiantes de educación secundaria. Tras aplicar durante doce semanas el programa “Vivo, por tanto, siento”, el grupo experimental mostró mejoras significativas en competencias emocionales, lo que es un incremento en la inteligencia emocional general y una reducción que se nota en los conflictos interpersonales y conductas antisociales, en comparación con el grupo control. Estos hallazgos apoyan la efectividad dentro del entorno y es evidencia suficiente para justificar la implementación de programas estructurados en el ámbito escolar.

La revisión sistemática realizada por Delgado Zarzoza (2024) examinó diversos estudios llevados a cabo en América Latina, principalmente en Brasil, Colombia y Perú. En esta revisión, la autora concluye que el desarrollo de las habilidades sociales constituye un factor importante tanto para el éxito académico como para el bienestar psicológico de los adolescentes, pues, se identificó que tanto elementos individuales, tales como el autocontrol y la resiliencia, como los

factores contextuales, el apoyo familiar y el clima escolar, influyen de manera característica en estas competencias, esto subraya la importancia de que los sistemas educativos de la región promuevan de forma activa su fortalecimiento.

Asimismo, Cuadra-Martínez y Salgado-Roa (2020) en Chile estudiaron el cambio subjetivo que experimentaron 45 estudiantes de secundaria después de una intervención centrada en reconstruir sus teorías sobre la prosocialidad. Los resultados indicaron que los participantes pasaron de una visión simplista de la ayuda, que es considerada como algo instintivo o familiar a una comprensión más elaborada, en la que la educación formal juega un rol fundamental. Esto es un avance que favoreció mayores niveles de confianza, cohesión y respeto en las relaciones escolares.

A un nivel nacional, Varela-Gordón y Jaramillo-Zambrano (2023) en su investigación donde se evaluó la situación de 247 adolescentes del cantón Baños, Ecuador. Sus resultados dieron a conocer que, si bien muchos de ellos tenían una autoestima alta, la mayoría (78,54 %) se ubicó en un nivel medio de habilidades sociales, pero con dificultades especialmente en la interacción con personas que les atraen. El estudio muestra una correlación positiva entre ambas variables, demostrando que el apoyo familiar y la valoración parental en el desarrollo personal de los adolescentes ecuatorianos es de suma importancia.

Por último, Velastegui Lara (2017) evaluó la conducta social de estudiantes de educación básica superior en la Unidad Educativa “San Andrés Quitumbe” mediante la Bateria de Socialización (BASC-3). Si bien prevalecieron niveles normales en dimensiones como autocontrol y liderazgo, se identificó un grupo significativo de estudiantes con altos niveles de retraimiento social y ansiedad/timidez. Estos resultados sugieren posibles dificultades en el proceso de socialización, relacionadas con el entorno familiar o experiencias de rechazo entre

pares, y justifican la implementación urgente de programas de desarrollo personal a través del Departamento de Consejería Estudiantil DECE.

Objetivo general

Caracterizar el comportamiento y las habilidades sociales de los estudiantes de Educación Básica Superior de la institución José María Santana Salazar de la parroquia Eloy Alfaro.

Objetivos específicos

- Identificar las principales características conductuales en los estudiantes de la institución José María Santana Salazar de la parroquia Eloy Alfaro.
- Describir las principales habilidades sociales en los estudiantes de la institución José María Santana Salazar de la parroquia Eloy Alfaro.

Justificación del estudio

La investigación se considera pertinente porque aporta una caracterización descriptiva y transversal del comportamiento y de las habilidades sociales en estudiantes de Educación Básica Superior de Manta, en la Parroquia Eloy Alfaro, dicha información que actualmente no se encuentra disponible de manera contextualizada para la toma de decisiones a un nivel institucional. Esta caracterización permite entender con una mayor claridad cómo se manifiestan estas variables en un contexto educativo concreto, lo que permite tener una mejor planificación y seguimiento pedagógico y psicoeducativo en el ámbito local.

Desde el punto de vista social, los resultados contribuyen al diseño de estrategias preventivas y psicoeducativas orientadas a mejorar la convivencia escolar y el bienestar de los estudiantes, así de manera simultánea ayudan a identificar las necesidades reales de la comunidad educativa evitando basarse en ideas preconcebidas sobre la adolescencia. La investigación beneficiaria a estudiantes, familias y profesionales del centro educativo al

proporcionar resultados de las fortalezas y necesidades en habilidades y conductas sociales, favoreciendo como apoyo para intervenciones adaptadas al contexto de la parroquia.

En cuanto a las implicaciones prácticas, la caracterización facilitará a los docentes o profesionales de psicología puedan integrar la evidencia local en la gestión hacia el aula con coordinación interdisciplinaria, esto es importante porque así también aporta en una mejor optimización de las decisiones curriculares y las intervenciones de aprendizaje con enfoque social, por lo que la disponibilidad de resultados específicos por parte de la institución permitirá priorizar contenidos, métodos y recursos ya relacionados al perfil estudiantil, lo que se traduce a un aumento a la relevancia y efectividad de las futuras intervenciones de ser necesario.

Y finalmente, en cuanto al valor teórico de la investigación, es que el proyecto aporta conocimiento situado sobre características conductuales y habilidades sociales en la Educación Básica Superior en Manta, ampliando un campo en el que predominan caracterizaciones en otras provincias, al ofrecer datos del contexto propio, se contribuye a las líneas de investigación y se abren posibilidades para comparaciones futuras entre contextos macro, meso y micro, sin pretender establecer relaciones causales ni correlaciones más allá del alcance descriptivo del diseño.

Capítulo II: Marco teórico

1. Conducta

1.1 Definición de Conducta

A la conducta de manera general se la entiende como el conjunto de acciones, reacciones y respuestas que un individuo puede manifestar en relación con el entorno, por otro lado, si tomamos una orientación constructivista, Piaget entiende al comportamiento como el conjunto de actos que se ejecutan por un organismo que lleva como fin de transformar aspectos de su mundo interno o de modificar su situación en relación con el entorno que lo rodea (Blas y

Bacigalupe, 2007, como se citó en Zambrano et al., 2024). Este enfoque de por sí entiende que el comportamiento no compone a una secuencia aleatoria de acciones, más bien esta tiene una orientación mucho más visible que ayuda al organismo a ajustarse y conseguir lo que necesita según el requerimiento en ajuste del entorno.

De igual importancia desde otro punto, uno más empirista como el de Galarsi et al. (2011, como se citó en Zambrano et al., 2024) quienes la describen como algo físico que se puede medir a través de lo cual el ser vivo se mantiene y mejora su vida en relación con el entorno, básicamente se quiere dar a entender como una ida y vuelta el ambiente que te afecta y que tú también puedes cambiarlo, esto es importante a la hora de trabajar con niños y adolescentes debido que nos permite evaluar lo que realmente está pasando.

Y en el ámbito de la psicología del desarrollo, la conducta infantil y adolescente se entiende como el conjunto de respuestas observables que los estudiantes manifiestan ante estímulos internos y externos, mismas respuestas que reflejan tanto procesos cognitivos como los emocionales. Ahora, sin dejar a un lado a la pedagogía, esta la interpreta como la expresión de aprendizajes, hábitos y valores que se adquieren en el entorno escolar y familiar, que guían la interacción del niño con sus iguales y con las figuras de autoridad (Delgado y Campodónico, 2024, como se citó en Morales Andrade et al., 2025).

Por eso cuando se mira la conducta desde la psicología del desarrollo y desde la pedagogía al mismo tiempo, queda claro que no es solo algo que “sale” del adolescente, sino que se construye día a día entre lo que él siente, piensa y aprende en su familia, en el colegio y con sus amigos, lo que ayuda a entender que un chico que se porta mal en clase no necesariamente es “malo” sino que puede estar respondiendo a estímulos emocionales que no sabe manejar, a posibles hábitos que aprendió en casa o a valores que no le quedaron claros en el entorno escolar.

1.2. Categorías de la conducta

La clasificación de la conducta en el ser humano ha ido variando a lo largo del tiempo en lo que respecta la historia de la psicología, una de la clasificación más difundidas habla de conductas adaptativas y conductas problemáticas o desadaptativas, la primera se refiere a aquellos comportamientos que permiten al individuo acomodarse de manera funcional a las demandas del entorno social, académico y familiar, mientras que por otro lado, la segunda engloba respuestas vistas como patrones que generan malestar personal o conflicto con el medio (Tassé, 2013)

(Sánchez y Romero, 2022, como se citó en Morales Andrade et al., 2025). Coinciden ya que en la literatura diferencian las conductas adaptativas como aquellas que permiten al estudiante desenvolverse de manera positiva, habiendo un ajuste a las normas y facilitando la convivencia como el respeto, la cooperación y la comunicación asertiva.

En contraste, las conductas desadaptativas según los autores obstaculizan el aprendizaje, causan conflictos interpersonales y es posible derivar en problemas de disciplina como la agresividad, la desobediencia o el aislamiento social. La distinción resulta de igual manera importante en el ámbito escolar, ya que orienta a los docentes y profesionales de la educación en la identificación temprana de comportamientos que requieren intervención específica (Flores y Shuguli, 2024, como se citó en Morales Andrade et al., 2025).

En la etapa de la adolescencia, las conductas agresivas desde la perspectiva de Di Tocco (2024) propone una clasificación según la forma y la función de la agresión pues respecto a la forma, se distingue entre la agresión manifiesta o directa, cuya intención es causar el daño mediante confrontación explícita, través de amenazas, agresiones físicas o verbales y la agresión

relacional o indirecta, que es vista como la que provoca daño a otra persona sin confrontarla directamente mediante la exclusión social, la difusión de rumores o preservando el anonimato del agresor.

En cuanto a la función de la agresión, Di Tocco (2024) diferencia entre la agresión reactiva, que surge como respuesta defensiva ante una provocación real o imaginaria y se vincula con problemas de impulsividad y autocontrol, es decir que la agresión “pura”, que se desencadena sin que se medie estímulo agresivo alguno, y la agresión “instrumental” que utiliza la conducta violenta como medio para obtener un fin o beneficio personal. Con esta clasificación se permite encontrar una diversidad de expresiones que se puede hallar en la conducta agresiva del contexto escolar, siguiendo las estrategias de intervención hacia las causas específicas de cada tipo.

1.3. Conducta en adolescentes

La adolescencia en la Organización Mundial de la Salud es entendida como el período que se comprende entre los 10 y los 19 años de edad, lo que forma una etapa de transición entre la edad de la infancia y la adultez, esto es caracterizado por cambios visibles tanto a nivel físico, psicológico, emocional y social (Bustamante Espinoza et al., 2022), durante este período el adolescente atraviesa procesos que conllevan a la exploración como lo es la diferenciación del entorno familiar y búsqueda de identidad, conformando así una etapa de especial vulnerabilidad que se ponen frente a diversos factores de riesgo.

En la etapa de la adolescencia en el desarrollo psicológico existe un cambio principal a mejorar poco a poco tanto la vida personal como la social del adolescente y a medida que van

cumpliendo años los jóvenes van actualizando y fortaleciendo sus capacidades para lograr una convivencia más sana y positiva con las personas que los rodean.

Desde la esfera emocionales y del comportamiento los adolescentes han experimentado un incremento en su prevalencia a nivel mundial con rangos que van variando entre el 3,5% y el 29% según distintos estudios analizados por Moreno-Méndez et al. (2024). Con el tiempo estas dificultades pueden derivar hacia problemas de la adaptación en diferentes áreas de la vida de los adolescentes, especialmente en los ámbitos sociofamiliar y escolar

Por otro lado, en el ámbito educativo, Morales Andrade et al. (2025) señalan que las instituciones de educación secundaria han reportado en los últimos años un incremento en las conductas disruptivas, estas conductas que muchas veces son normalizadas o minimizadas, pero que tienen repercusiones en la disciplina y en la atención pedagógica lo que termina generando ambientes que afectan la convivencia y el aprendizaje en lo colectivo.

Igualmente Di Tocco (2024) coincide que la familia en conjunto con la escuela conforman los dos principales entornos de socialización durante la adolescencia, este señala que ambas instituciones cumplen un papel importante en el proceso de construcción de la estructuración del adolescente, dado que los adultos que ejercen ese papel de autoridad y tienen el cometido de encaminar el crecimiento y el desarrollo de las potencialidades del joven, por lo que se entiende a la familia como agente de socialización primario, siendo el primer sitio en donde el joven aprende valores, normas, actitudes y formas de comportamiento que posteriormente le permitirán desenvolverse en la sociedad.

Así también el mismo autor menciona que los estilos de crianza parental inciden de manera directa en el comportamiento de los adolescentes, este encontró que los jóvenes criados

bajo estilos parentales negativos tales como el autoritario y el negligente, tienden a mostrar conductas agresivas con mayor frecuencia, mientras que los que fueron criados bajo el estilo autorizativo que es caracterizado por el diálogo, el afecto y el establecimiento de límites claros, presentan comportamientos menos agresivos. Esto muestra que la forma en que los papás crían a sus hijos está directamente relacionada en cómo se comportan los adolescentes, por eso cuando se evalúa la conducta en el colegio es importante tomar en cuenta el contexto familiar.

Con resultados similares, Zambrano et al. (2024) hallaron que la aparición de los comportamientos de riesgo en la adolescencia está relacionada con los entornos familiares que abunda la comunicación deficiente o relaciones distantes, esto a su vez se vincula con las dificultades en las interacciones sociales, malestar físico y psicológico y se inclina ser mas propenso al consumo de sustancias. En su estudio con adolescentes de octavo año de educación básica entre el 10 % y el 20 % de los chicos mostraron comportamientos predelictivos, psicopáticos y disociales, y la mayoría de ellos sentía que en su casa había problemas en las relaciones familiares, estos resultados dejan claro que la conducta de los adolescentes es algo sistémico, que depende de varios factores al mismo tiempo, y por eso es necesario estudiarse desde una postura más amplia con múltiples dimensiones, y menos reduccionista.

Por otro lado, Morales Andrade et al. (2025) señalan que los problemas de conducta en la escuela empeoran cuando el clima de la institución no tiene cohesión, es decir, la falta de apoyo emocional y la ausencia de las estrategias claras que se debe tener para manejar conflictos favorecen la aparición de actitudes poco favorables y comportamientos desafiantes, por lo que los profesores que tienen que lidiar constantemente con conductas disruptivas y terminan estresados y desgastados profesionalmente lo que les dificulta mantener un ambiente inclusivo.

Este patrón conformado por un clima escolar desfavorable y la aparición de más problemas de conducta terminan conformando una barrera para lograr los objetivos educativos, y así como el anterior autor, deja en claro que la conducta de los adolescentes no se puede entender separada del entorno institucional donde se da.

1.4. Dimensiones de la Conducta

El BASC-3, en su versión de autoinforme para adolescentes (BASC-S3), organiza la evaluación de la conducta a través de cuatro tipos de escalas las cuales son; las escalas clínicas, adaptativas, de contenido y compuestas, este instrumento es bastante reconocido por su buena calidad psicométrica y permite tener una visión más completa tanto de las dificultades como de las fortalezas del adolescente se puede usar en contextos clínicos, educativos y hasta forenses (Consejo General de la Psicología, 2021).

Escalas Clínicas

Estas escalas miden conductas desadaptativas cuando las puntuaciones son altas, indican que hay un nivel problemático de funcionamiento.

Actitud respecto a la escuela: Evalúa qué tan negativo ve el adolescente el colegio, incluyendo el desinterés por las clases y la desmotivación hacia la institución, esto forma parte del factor de desajuste escolar junto con la actitud hacia los profesores y la búsqueda de sensaciones, cuando un estudiante tiene una mala percepción del colegio es más probable que presente conductas disruptivas y que no respete las normas de convivencia (Morales Andrade et al., 2025).

Actitud respecto a los profesores: Mide cómo percibe el adolescente a sus docentes su autoridad, competencia y forma de trato, esta escala está muy relacionada con el clima del aula

porque la relación entre profesores y estudiantes influye mucho en el comportamiento escolar. Cuando el vínculo es percibido como negativo aumentan las conductas de oposición y las alteraciones en clase (Morales Andrade et al., 2025).

Ansiedad: Evalúa temores, preocupaciones excesivas y nerviosismo constante. En estudios con muestras colombianas, esta escala tiene una carga factorial de .74 dentro del desajuste clínico, lo que muestra que es un indicador importante de malestar psicológico en la adolescencia (Moreno-Méndez et al., 2024).

Atipicidad: Mide pensamientos extraños, percepciones inusuales y comportamientos que se salen de lo normal para la edad, en poblaciones latinoamericanas suele aparecer por encima de la norma, por lo que es importante considerarla en las evaluaciones escolares.

Búsqueda de sensaciones: Esta escala es exclusiva de la forma S3 y evalúa la tendencia a buscar riesgos, emociones fuertes y actuar sin pensar mucho, está relacionada con el bajo autocontrol y facilita la aparición de conductas disruptivas en el aula (Moreno-Méndez et al., 2024).

Depresión: Mide sentimientos de tristeza, desesperanza y falta de motivación tiene una carga factorial muy alta en el índice de síntomas emocionales, por lo que representa un aspecto clave del desajuste afectivo en esta etapa.

Estrés social: Evalúa la tensión e incomodidad que siente el adolescente en situaciones sociales con pares o figuras de autoridad, es la escala con mayor carga factorial dentro de los síntomas emocionales, lo que indica que las dificultades para relacionarse son una de las principales fuentes de malestar (Moreno-Méndez et al., 2024).

Hiperactividad: Mide la actividad excesiva, la impulsividad y la dificultad para controlar las respuestas, en el aula esto se traduce en interrupciones constantes y alteraciones en la dinámica grupal, siendo una de las conductas más reportadas por los profesores en secundaria en las últimas revisiones.

Locus de control: Evalúa si el adolescente cree que las cosas que le pasan dependen de factores externos y no de él mismo, tomando en cuenta muestras colombianas presentó la carga factorial más alta en el desajuste clínico, lo que muestra que una baja sensación de control personal afecta la adaptación (Moreno-Méndez et al., 2024).

Problemas de atención: Mide la dificultad para mantener la concentración en las tareas escolares, esto afecta directamente el rendimiento y genera distracciones que interfieren tanto en el estudiante como en el grupo.

Sensación de ineptitud: Evalúa los sentimientos de fracaso, ineficacia y baja capacidad personal, esto puede reflejar cómo la autoeficacia influye en el bienestar y en la disposición para enfrentar desafíos (Moreno-Méndez et al., 2024).

Somatización: Mide quejas físicas sin causa médica clara, como dolores de cabeza, problemas estomacales o cansancio constante, forma parte del desajuste clínico y suele estar elevada en adolescentes latinoamericanos, sugiriendo que el malestar emocional muchas veces se expresa a través del cuerpo.

Escalas Adaptativas

Estas escalas miden los aspectos positivos y los recursos del adolescente, cuando las puntuaciones son bajas indican posibles áreas de vulnerabilidad (Consejo General de la Psicología, 2021).

Autoestima: Evalúa cómo se valora el adolescente a sí mismo y su nivel de satisfacción personal, aquí la autoestima es uno de los factores emocionales más importantes para el ajuste psicológico, ya que los jóvenes son muy sensibles a la imagen que proyectan y a la valoración de los demás (Bustamante Espinoza et al., 2022).

Confianza en sí mismo: Mide hasta qué punto el adolescente se siente capaz de enfrentar situaciones difíciles, es un recurso protector importante porque ayuda a desarrollar resiliencia frente a los retos académicos y sociales.

Relación con los padres: Evalúa la calidad del vínculo afectivo y comunicativo con los papás, pues un buen soporte familiar funciona como ancla emocional y ayuda al joven a enfrentar mejor las exigencias del colegio y la vida social (Zambrano et al., 2024).

Capacidad de relacionarse: Mide la calidad y satisfacción de los vínculos con amigos y otras personas importantes, tener buenas relaciones no solo mejora el bienestar, sino que también reduce niveles de agresividad y problemas de conducta en el colegio (Morales Andrade et al., 2025).

Escalas de Contenido

Estas escalas son más generales y comparten algunos ítems con las clínicas y adaptativas. Ayudan a profundizar en aspectos específicos del funcionamiento adolescente.

Ansiedad ante los exámenes: Mide la tensión y preocupación que siente el adolescente durante las evaluaciones, y es exclusiva de la S3 y muestra cómo el rendimiento académico puede generar mucho estrés.

Control de la ira: Evalúa la capacidad para manejar el enojo y la frustración, esto es un factor protector contra las conductas agresivas, cuando está baja aumentan los conflictos y las dificultades en las relaciones escolares (Di Tocco, 2024).

Fuerza del ego: Mide los recursos internos y la resiliencia para enfrentar dificultades sin desmoronarse, lo que ayuda a que los adolescentes atraviesen esta etapa sin recurrir a conductas problemáticas (Bustamante Espinoza et al., 2022).

Manía: Evalúa estados de ánimo muy elevados, impulsividad y activación excesiva, permitiendo identificar patrones que cuando son intensos, pueden interferir en el funcionamiento escolar y social.

2. Habilidades sociales

2.1. Habilidades sociales en adolescentes

Las habilidades sociales se pueden entender como el conjunto de comportamientos que una persona utiliza en sus relaciones con los demás para expresar de forma adecuada sus sentimientos, opiniones, deseos o derechos, respetando al mismo tiempo los de las otras personas (Méndez López et al., 2022). En cuanto a Estrada Araoz (2021) menciona que a diferencia de lo que muchos piensan, estas habilidades no son rasgos fijos de la personalidad, sino comportamientos que se aprenden y se van desarrollando a través de la interacción con el entorno familiar, escolar y social.

Las habilidades sociales funcionan como recursos importantes que ayudan a comunicarse de manera efectiva y a resolver conflictos de forma constructiva, según Barreros-Guanin y Cuadrado-Ramírez (2024), la competencia social consiste en poder organizar los propios pensamientos y emociones para alcanzar metas sociales sin dañar ni a uno mismo ni a la otra

persona. Esto permiten entender mejor los problemas de los demás y tratar a las personas como seres humanos y no como simples medios para conseguir algo (Méndez López et al., 2022).

Cuando se logran poner en práctica correctamente estas habilidades, es más probable recibir aceptación y apoyo de los demás, lo que a su vez genera una sensación positiva hacia uno mismo, esto es clave para el bienestar psicológico, por lo que en este sentido, Quispe Aquis et al. (2023) señalan que dominar estas destrezas ayuda a los adolescentes a desenvolverse mejor en diferentes situaciones, reduce los niveles de ansiedad y favorece una integración social más satisfactoria.

La adolescencia, que comprende desde los 10 hasta los 19 años es una etapa de transición marcada por cambios tanto a nivel físico, como a nivel cognitivo y emocional, estos cambios obligan al adolescente a reorganizar sus relaciones con los demás (Méndez López et al., 2022).

Es por eso que entre los 12 y 15 años los jóvenes sienten una necesidad fuerte de ganar autonomía frente a la familia y empiezan a centrar su atención principalmente en el grupo de amigos según Quispe Aquis (2023). Por lo que en esta fase las habilidades sociales se vuelven especialmente importantes porque ayudan en la construcción de la identidad.

De acuerdo con Masabanda Pazmiño y Gaibor Gonzalez (2022), cuando un adolescente no cuenta con buenas competencias sociales es más probable que presente problemas de adaptación en el colegio, aislamiento social y dificultades para manejar la presión del grupo de pares. Por lo que en este periodo los jóvenes van dejando atrás conductas más infantiles y comienzan a adoptar una postura más crítica frente al mundo, lo que requiere un repertorio de comportamientos más complejo para relacionarse tanto con sus compañeros como con las figuras de autoridad (Méndez López et al., 2022).

La interacción con los iguales se convierte en el principal espacio de aprendizaje social, Granda Gualpa y Gaibor Gonzalez (2025) destacan que el apoyo social que percibe el adolescente y su capacidad de resiliencia dependen en gran medida de la calidad de estas relaciones. Es por eso que un adolescente que desarrolla buenas habilidades sociales tiene más posibilidades de formar vínculos saludables, fortalecer su autoconcepto y prepararse mejor para las exigencias de la vida adulta (Barreros-Guanin y Cuadrado-Ramírez, 2024).

2.2. Tipos de habilidades sociales

La literatura clasifica las habilidades sociales según su nivel de complejidad y su función, pues, de acuerdo con los modelos revisados, se pueden dividir en dos grupos (Granda Gualpa y Gaibor Gonzalez, 2025):

Categoría	Ejemplos de Conductas
Habilidades Básicas	Escuchar, iniciar una conversación, formular preguntas, dar las gracias.
Habilidades Complejas	Empatía, asertividad, resolución de conflictos, negociación, toma de decisiones.

Méndez López et al. (2022) señalan que las habilidades básicas deben estar bien internalizadas antes de que las complejas puedan ejecutarse correctamente, por ejemplo, para poder negociar de forma efectiva es necesario haber desarrollado primero la escucha activa y la capacidad de expresar claramente los propios sentimientos. Así mismo, se identifican habilidades relacionadas con el manejo de las emociones, como la capacidad de reconocer y expresar las propias emociones, así como comprender las de los demás lo que termina siendo muy importante para la estabilidad emocional del adolescente (Masabanda Pazmiño y Gaibor Gonzalez, 2022).

2.3. Características de habilidades sociales

Naturaleza aprendida y modificable:

Una de sus características más importantes es que no son rasgos de personalidad con los que se nace ni son fijas, al contrario estas son conductas que se aprenden a lo largo de la vida mediante el refuerzo social (positivo o negativo), la observación de modelos como lo es el aprendizaje vicario y la retroalimentación que recibimos en el día a día (Estrada Araoz et al., 2021). Así que, por ser comportamientos adquiridos se pueden entrenar y mejorar en cualquier momento, especialmente durante la adolescencia, cuando la plasticidad conductual es mayor (Méndez López et al., 2022).

Contexto y Cultura:

La eficacia de una habilidad social no depende solo de la conducta en sí como se puede llegar a creer, sino de si es adecuada al contexto, lo que funciona bien en una reunión informal con amigos puede ser inapropiado en una entrevista o en la clase lo que puede ocasionar en su defecto problemas con los que los rodean (Barreros-Guanin y Cuadrado-Ramírez, 2024). Esto significa que la persona debe tener la flexibilidad suficiente para leer las señales del entorno y adaptar su respuesta según las normas y expectativas del grupo o la cultura en la que se encuentra (Masabanda Pazmiño y Gaibor Gonzalez, 2022).

Dimensión del constructo:

Estas habilidades sociales integran tres dimensiones que están funcionando al mismo tiempo entre estas están la dimensión conductual, es lo que se dice y cómo se dice, incluyendo gestos y postura, la dimensión cognitiva o personal que son expectativas, creencias, actitudes y el procesamiento de la información social, y la dimensión fisiológica entendida como respuestas

del cuerpo como el ritmo cardíaco, sudoración o tensión, si existe una buena armonía entre estas tres dimensiones puede determinar la calidad de la competencia social (Grasso Imig, 2022; Méndez López et al., 2022).

Reciprocidad e interdependencia:

Dentro de esta, la conducta social es siempre interactiva y bidireccional, la respuesta de una persona se convierte en estímulo para la otra lo que termina creando una cadena de influencias mutuas (Masabanda Pazmiño y Gaibor Gonzalez, 2022). Por eso, una interacción exitosa requiere que el adolescente sea capaz de leer las reacciones del otro y ajustar su propio comportamiento en el momento, lo que implica sensibilidad social y empatía (Quispe Aquiset al., 2023).

Eficacia y orientación a resultados:

Aquí el objetivo principal de las habilidades sociales es conseguir consecuencias positivas en el entorno social, una conducta se considera habilidosa cuando logra su meta por ejemplo, pedir un favor o defender un derecho, esto sin generar problemas mayores ni dañar la relación con los demás (Barreros-Guanin y Cuadrado-Ramírez, 2024). De esta forma, se busca que se maximice el refuerzo social y minimizar el rechazo, favoreciendo también el autorrefuerzo y la satisfacción personal (Estrada Araoz et al., 2021).

Componentes verbales y no verbales:

La comunicación social se basa en un equilibrio entre lo que se dice como componentes verbales como el volumen, entonación y fluidez, y cómo se dice, así como componentes no verbales como la mirada, expresión facial, postura y distancia física. En los adolescentes de 12 a

15 años la congruencia entre lo verbal y lo no verbal es muy importante para ganar aceptación dentro del grupo de pares (Méndez López et al., 2022; Quispe Aquisé et al., 2023).

2.4. Importancia de las habilidades sociales en adolescentes

En la etapa de la adolescencia las habilidades sociales influyen en varios aspectos, tanto en su ajuste emocional interno como en su adaptación al entorno social y escolar, Según Méndez López et al. (2022), estas habilidades son recursos psicosociales fundamentales que permiten al joven interactuar y comunicarse de forma asertiva, desarrollando al mismo tiempo competencias como la inteligencia emocional y la resolución pacífica de conflictos, cuando un adolescente no cuenta con un buen repertorio social, se vuelve más vulnerable a la inadaptación, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico y su estabilidad emocional a futuro.

Impacto en la autoestima y el autoconcepto

Existe una relación bidireccional entre el dominio de las habilidades sociales y la valoración que el adolescente tiene de sí mismo, en donde Barreros-Guanín y Cuadrado-Ramírez (2024) indican que los jóvenes que se sienten capaces de relacionarse bien con sus iguales suelen desarrollar una autoestima más estable y sólida porque los éxitos en las interacciones sociales actúan como un refuerzo positivo para su identidad. Por el contrario, cuando estas competencias son inestables o deficientes es común que aparezca inseguridad y de minusvalía lo que disminuye sus oportunidades de crecimiento personal y social en el colegio.

Prevención de la violencia y el acoso escolar

En el contexto escolar, las habilidades sociales funcionan como un importante factor protector, que de acuerdo con Masabanda Pazmiño y Gaíbor González (2022), destacan que el desarrollo de la asertividad y la empatía reduce considerablemente las probabilidades de que el

adolescente se involucre en situaciones de acoso escolar (bullying). Los estudiantes con buenas competencias sociales son capaces de defender sus derechos sin recurrir a la agresión lo que se entiende como buen control de sus impulsos y tienen la sensibilidad suficiente para identificar y rechazar conductas hostiles hacia sus compañeros, contribuyendo así a un ambiente de mayor respeto y solidaridad.

Regulación del entorno digital y prevención de adicciones

Con el aumento del uso de las tecnologías, las habilidades sociales cara a cara se han vuelto aún más relevantes para mantener el equilibrio mental, lo que coincide con Estrada Araoz et al. (2021) de que por ejemplo encontraron una correlación inversa significativa entre las habilidades sociales y la adicción a internet, los adolescentes que tienen dificultades para socializar en la vida real tienden a refugiarse en el mundo virtual, lo que puede llevar a un uso problemático de las redes sociales. Por esta razón, fortalecer las habilidades sociales se considera una estrategia importante de prevención contra las tecnoadicciones, promoviendo relaciones reales y más saludables.

Influencia del entorno familiar y social

El aumento de las potencialidades de las habilidades sociales no se da manteniéndose al margen, sino que está fuertemente persuadido por el funcionamiento familiar, Quispe Aquise et al. (2023) señalan que un ambiente familiar bien cohesionado y con asertividad en la comunicación proporciona adecuadamente los modelos para que los adolescentes aprendan conductas sociales efectivas. Estas habilidades funcionan como un puente entre el apoyo recibido en casa y su desempeño en la escuela, logrando la facilitación en la lo aprendido de las experiencias familiares a sus interacciones fuera del hogar.

Fomento de la resiliencia y salud mental

Finalmente, las habilidades sociales constituyen una base fuerte para construir la resiliencia durante la adolescencia, Granda Gualpa y Gaibor Gonzalez (2025) explican que la capacidad de adaptarse y recuperarse ante las dificultades está estrechamente ligada a la habilidad para buscar apoyo social y expresar las propias necesidades emocionales, es decir que un adolescente con buenas habilidades sociales puede transformar las situaciones de crisis en oportunidades de aprendizaje, manteniendo una actitud más positiva y constructiva frente a los retos de la vida diaria.

2.5 Dimensiones de habilidades sociales:

Para la evaluación de las habilidades sociales en esta investigación se utiliza como referencia la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Elena Gismero, esta escala nos permite medir de forma objetiva el constructo a través de seis dimensiones específicas (Grasso Imig, 2022)

Conductas de autoafirmación

Autoexpresión en situaciones sociales:

Esta dimensión evalúa la capacidad del adolescente para expresarse de manera espontánea y natural en diferentes contextos sociales, como iniciar conversaciones con desconocidos, hablar en público o participar en asambleas sin que la ansiedad lo paralice (Grasso Imig, 2022).

Defensa de los propios derechos como consumidor:

Se refiere a la habilidad de reclamar de forma firme pero educada cambios, devoluciones o un buen servicio cuando corresponde. Refleja el nivel de asertividad instrumental del adolescente (Grasso Imig, 2022).

Expresión de emociones

Expresión de enfado o disconformidad:

Mide la capacidad para manifestar sentimientos negativos, quejas o desacuerdos de manera adecuada ante situaciones que se perciben como injustas, evitando tanto la sumisión pasiva como la reacción agresiva (Grasso Imig, 2022).

Decir “no” y cortar interacciones:

Evalúa la capacidad de rechazar peticiones que no se desea o si es suficientemente capaz de terminar conversaciones incómodas sin sentir culpa. Esta capacidad es primordial para poner límites personales de forma saludable con los demás (Grasso Imig, 2022).

Conductas asertivas al hacer peticiones:

Medición de la facilidad del adolescente para solicitar favores, como información o demandar algo que el individuo necesite sin padecer exceso de miedo al rechazo y reconociendo su necesidad propia del mismo (Grasso Imig, 2022).

Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto:

Se centra en la capacidad para acercarse a personas que resultan atractivas, iniciar conversaciones, hacer cumplidos o proponer actividades de manera cómoda y natural.

3. La adolescencia

3.1 definición de adolescencia

La adolescencia es una etapa en la que existe una transición y descubrimiento en el desarrollo del ser humano y cronológicamente se encuentra ubicada entre la niñez y la adultez, se debe tener en claro que es tan importante como cualquier otra etapa con la biología incluida en su desarrollo lleno de características y necesidades propias.

El objetivo principal de estos años es el adquerimiento de características personal y social progresivo que se logra a través del desarrollo y la actualización de capacidades que le permiten al joven convivir de forma positiva y adaptarse de manera integral a su entorno social, escolar y familiar. Esto es un periodo emocional intenso donde se combinan las características individuales del adolescente con las oportunidades y riesgos que le ofrece su contexto (Bustamante Espinoza et al., 2022; Todd Lozano, 2025).

Más allá de los cambios físicos, la adolescencia es una realidad multidimensional que incluye importantes procesos psicológicos, como la búsqueda de identidad y la estabilidad emocional. Etimológicamente, la palabra “adolescencia” proviene del latín *adolescere*, que significa crecer o madurar. Esto refleja que se trata de un proceso de cambios intensos en la personalidad, durante esta etapa los jóvenes evalúan constantemente su vida, su nivel de satisfacción y construyen su bienestar subjetivo a partir de las metas que van logrando y del apoyo social que perciben en su entorno.

Por tanto, se puede entender a la adolescencia como un periodo de gran plasticidad en el que el adolescente es sensible a las influencias de sus microsistemas más cercanos, como la

escuela y el barrio ej el que vive (Bustamante Espinoza et al., 2022; Yamunaque Yarleque, 2023; Todd Lozano, 2025).

3.2 Etapas de la adolescencia

Aunque la adolescencia es un proceso de muchos cambios de manera continua, la literatura científica la suele sub dividir para facilitar la comprensión de los hitos en el que se va madurando, por ejemplo el inicio de la adolescencia y la adolescencia en etapa media que abarca aproximadamente de los 12 a los 15 años, representa un periodo en donde existe una alta vulnerabilidad y cambios importantes, en estos años el joven inicia procesos en el que explora para diferenciarse del medio familiar y dirigiéndose hacia la integración en grupos de pares, lo que puede generar tensiones interpersonales si no se cuenta con los recursos sociales adecuados. Posteriormente a esto, la adolescencia tardía también se orienta hacia la consolidación de la identidad sexual, vocacional y moral, lo que resalta la línea entre la independencia y la adultez joven (Bustamante Espinoza et al., 2022; Yamunaque Yarleque, 2023).

3.3 Cambios en la adolescencia

La adolescencia trae muchos cambios importantes que pasan al mismo tiempo en diferentes aspectos de la vida, en el cuerpo, la pubertad es lo que inicia todo, este crece rápido y aparecen los caracteres sexuales secundarios, estos cambios hacen que el adolescente tenga que acostumbrarse a su nuevo cuerpo y aprender a aceptarlo. Muchas veces esto genera vergüenza o miedo a lo que los demás puedan pensar o decir.

En la parte psicológica y emocional los jóvenes empiezan a pensar de forma más adulta y cercano a la madurez, pues se vuelven más centrados en ellos mismos y empiezan a preguntarse quiénes son realmente y qué quieren hacer con su futuro, esta es una etapa de muchos altibajos

emocionales, donde el estado de ánimo cambia con frecuencia, lograr tener una identidad propia y auténtica ayuda mucho a ser más fuerte y resiliente.

En el aspecto social, los amigos empiezan a ser más importantes que la familia, hoy en día, las redes sociales y el mundo digital influyen mucho, las comparaciones constantes pueden afectar la autoestima y la seguridad de los jóvenes, por eso es importante tener buenas relaciones reales con las personas cercanas ya que permite crecer y desarrollarse de forma saludable (Bustamante Espinoza et al., 2022; Todd Lozano, 2025).

Capítulo III: Metodología

Características generales del diseño

Tipo de investigación

La presente investigación recurre dentro de un enfoque cuantitativo ya que se analizan datos numéricos de manera objetiva y medible; al respecto, se coincide con Hernández Sampieri et al. (2014) quienes señalan que este enfoque utiliza la recolección de datos “Con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el propósito de identificar patrones de comportamiento y comparar teorías.” (p. 4).

Tipo de estudio

De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), este estudio se define como de tipo descriptivo y de corte transversal. Lo anterior se debe a que no se manipula ninguna variable ni se establecen relaciones de causa-efecto entre ellos, limitándose a describir el comportamiento y las habilidades sociales tal como se presentan en la muestra en un momento específico del tiempo, correspondiente al periodo académico 2025-2026.

Definición de los sujetos de estudio (población y muestra)

Población

La población objeto de estudio estuvo integrada por 114 estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa José María Santana Salazar, la selección de este grupo se justificó por la relevancia de esta etapa del desarrollo de adolescencia, caracterizada por importantes cambios conductuales y sociales que facilitan la identificación tanto de déficits como de potencialidades en los escolares.

Muestra

La muestra está conformada por 45 estudiantes con un rango etario de 12 a 15 años, el tipo de muestreo que se utiliza en la investigación es no probabilístico por conveniencia

La muestra del estudio está conformada por 45 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 15 años, se utiliza un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que permite acceder directamente a los estudiantes que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión ya establecidos, esta metodología facilita la obtención de información contextualizada y pertinente, acorde con los objetivos planteados.

Criterios de inclusión de la población

-Estudiantes pertenecientes a la Unidad Educativa José María Santana Salazar de la ciudad de Manta, matriculados en el periodo 2025-2026.

-Estudiantes que cursen Educación Básica Superior de la Institución mencionada.

-Estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 15 años.

-Estudiantes cuyos representantes legales hayan firmado el Consentimiento Informado y que ellos mismos firmen el Asentimiento Informado para participar en el estudio.

Criterios de exclusión de la población

-Estudiantes diagnosticados con trastornos del neurodesarrollo.

-Estudiantes con antecedentes neurológicos y psiquiátricos.

-Estudiantes diagnosticados con un tipo de discapacidad intelectual.

-Estudiantes con algún tipo de discapacidad sensorial (visual o auditiva severa) que les impida completar los cuestionarios de autoinforme.

-Se excluyen estudiantes que no deseen continuar con el proceso de evaluación, o en su defecto, que los representantes legales no hayan firmado el consentimiento

Definición y operacionalización de variables

Tabla 1 Definición y operacionalización de variables

Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escalas	Listado
Perfil Conductual	Según Cecil Reynolds y Randy Kamphaus se refiere a un conjunto de características que describen la conducta de un individuo en diferentes contextos.	Clínicas	Actitud respecto a la escuela:	Clínicamente significativo (70 y superior)	(BASC-3)
			Sensación de alienación. Hostilidad e insatisfacción respecto a la escuela.	En riesgo (60-69) Medio (41-59) Bajo (31-40) Muy bajo (30 e inferior)	Cuestionario S3 ítems 5- 20- 87 -101- 107 - 150- 162- 184.
			Actitud negativa hacia los profesores:		(BASC-3)

	Sentimientos de rencor y aversión.	Cuestionario S3
	Percepción de que los profesores son injustos, indiferentes o excesivamente exigentes.	ítems 6-22-64- 92- 130-152- 159- 170-175.
	Ansiedad:	(BASC-3)
	nerviosismo, preocupación y miedo. Tendencia a sentirse abrumado por los problemas.	Cuestionario S3
		ítems 32- 44-58- 65 -75- 83-100- 121- 138-146 -153- 161-183.
	Atipicidad:	(BASC-3)
	Tendencia a tener ideas estrambóticas o raras.	

	Comportarse de forma extraña.	Cuestionario S3
		ítems 14- 68- 76- 91-118- 125- 142- 156- 158- 164.
	Búsqueda de sensaciones:	(BASC-3)
	Tendencia a sufrir riesgos y buscar emociones fuertes	Cuestionario S3
		ítems 31- 73- 81- 115- 127 - 155- 172- 185- 188.
	Depresión:	(BASC-3)
	Sentimientos depresivos. decaimiento, tristeza y desánimo.	

	Convicción de que nada va bien.	Cuestionario S3 ítems 25- 40- 46- 50- 55- 70- 96 -124- 134- 167 -173- 179.
	Estrés social: sentimiento de fuerte presión y estrés en relaciones con los demás, también invade la sensación sentirse al margen como quedarse fuera de actividades y planes sociales	(BASC-3) Cuestionario S3 ítems 4- 24 - 80- 88- 108 - 116- 123- 136- 144- 151- 178.
	Hiperactividad: Tendencia a ser excesivamente activo.	(BASC-3) Cuestionario S3

	Tendencia a hacer las tareas y actividades corriendo, a toda velocidad, y a actuar muchas veces sin detenerte a pensar las cosas.	ítems 67-86-97- 105- 117- 140- 176- 181.
	Locus de control:	(BASC-3)
	Creencia de que los premios como los castigos dependen de cosas externas o de otras personas, y que tú no tienes mucho control sobre eso.	Cuestionario S3 ítems 12- 35- 41- 48- 102- 165- 180- 182.
	Problemas de atención:	(BASC-3)
	Tendencia a distraerse fácilmente.	Cuestionario S3
	Incapacidad de concentración durante un periodo largo de tiempo	ítems 9- 19- 34- 90- 95- 122- 148- 169.

Sensación de ineptitud: Rendimiento académico poco bueno por debajo del umbral acostumbrado e impresión constante de no ser capaz de alcanzar tus objetivos y de ser incompetente.	(BASC-3) Cuestionario S3 ítems 23- 36- 45- 53- 57- 60- 72- 77- 126- 135- 141- 147.
Somatización: Tendencia a ser demasiado sensible. Tendencia a tener problemas físicos o molestias de relativa poca importancia, o a quejarse de ellos.	(BASC-3) Cuestionario S3 ítems 11- 18- 43- 56- 62- 78- 111.
Ansiedad ante los exámenes:	(BASC-3)

	Fuerte tendencia a preocuparte de manera exagerada e irracional, y sentimiento de miedo o ansiedad cada vez que se evalúa la aptitud o conocimientos académicos.	Cuestionario S3 ítems 16- 39- 72- 104- 119- 143.
	Control de ira:	(BASC-3)
		Cuestionario S3
	Tendencia a irritarse o enfadarse muy rápido y de forma impulsiva, con poco autocontrol de emociones	ítems 68- 69- 75- 79- 116- 139- 165- 166- 174- 180.
	Manía:	(BASC-3)
	Presencia de periodos largos de excitación muy intensa con una actividad excesiva a veces incluso obsesiva con lo que esta ocurriendo, se genera ideas muy rápido y no	Cuestionario S3 ítems 82- 94- 97- 114- 132-

	siente la fatiga normal que tendrían otras personas.	149- 156- 158- 160- 181.
Adaptativas	Autoestima:	Muy alto (70 y superior)
	Sensación de autoestima.	Alto (60-69)
	Amor propio y aceptación de uno mismo.	Medio (41-59)
		En riesgo (31-40)
		Clínicamente significativo (30 e inferior)
	Confianza en sí mismo:	(BASC-3)
	Poca confianza en la propia capacidad para resolver problemas, y nula confianza en la formalidad y firmeza a la hora de actuar.	Cuestionario S3
		ítems 10- 63- 71- 85-112, 120- 129- 133- 171.

	Relación con los padres:	(BASC-3)
	Se tiene una buena opinión de los padres y se siente que ellos te quieren de verdad.	Cuestionario S3 ítems 1- 61- 66- 89- 103- 109- 137-145- 157- 177- 187.
	Relaciones interpersonales:	(BASC-3)
	Cree tener buenas relaciones sociales y que las amistades existentes son solidas con personas de la misma edad	Cuestionario S3 ítems 8- 29- 52- 74- 84- 93- 128- 163- 189.
	Fuerza del ego:	(BASC-3)
	Muestra una identidad personal fuerte y definida notoriamente con una buena competencia emocional: existe autoconsciencia, aceptación tal como se es	Cuestionario S3

			y sentimiento de que se cuenta con un apoyo social positivo al alrededor.		ítems 3- 27- 99- 128- 154- 163- 168- 177.
Habilidades sociales	Según Gismero (2002), es el conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el auto-reforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo.	I: expresión propia en situaciones sociales	Expresión social: Capacidad para expresarse de manera espontánea y sin ansiedad en diferentes tipos de situaciones sociales, con muestra a sus opiniones, sentimientos y realización preguntas con naturalidad.	Escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta (A, B, C, D). La clasificación se realiza mediante puntuaciones en centiles (Pc) y puntuaciones típicas (S): Alto: puntuaciones centiles elevadas, lo que indica facilidad o habilidad en el área evaluada. Medio: puntuaciones	EHS Ítems 1- 2- 10- 11- 19-20- 28 y 29.

centiles
intermedias.

Bajo:
puntuaciones
centiles bajas, lo
que refleja
dificultad o
déficit.

II: Defensa de los
propios derechos
como
consumidor.

Conducta de consumo:

EHS

Muestra conductas
asertivas ante
desconocidos para
defender sus propios
derechos, como por
ejemplo el pedir
descuentos, no permitir
que alguien se meta en una
fila o devolver objetos que
no le corresponden.

Ítems 3- 4- 12-
21 y 30.

III: Expresión de
enfado o
disconformidad.

Confrontación:

EHS

Capacidad de expresar
enfado, sentimientos
negativos que son
justificados o en
desacuerdo con otras

		personas, sin evitar el conflicto cuando es necesario.	Ítems 13- 22- 31 y 32.
	IV: Decir no y cortar interacciones.	Establecimiento de límites: Habilidad para terminar o cortar interacciones que no desea mantener ya sea a corto o largo plazo y para negarse a prestar objetos o favores cuando no apetece hacerlo.	EHS Ítems 5- 14- 15- 23- 24 y 33.
	V: Hacer peticiones.	Peticiones: Capacidad para hacer peticiones a otras personas sobre algo que se desea, tanto a amigos como en situaciones de consumo o servicio en el día a día.	EHS Ítems 6-7- 16- 25 y 26.
	VI: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.	Intercambio positivo: Habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto, como una	EHS

conversación o pedir una
cita, y poder hacer
espontáneamente un
cumplido.

Ítems 8- 9- 17-
18 y 27.

Descripción de instrumentos

BASC-3 Sistema de Evaluación del Comportamiento de Niños y Adolescentes: Este cuestionario es un instrumento que se puede aplicar a niños y adolescentes entre 3 y 18 años de edad, el cual evalúa diferentes aspectos del comportamiento, que va abarcando tanto dimensiones adaptativas como desadaptativas entre las que se incluyen agresividad, hiperactividad, problemas de conducta, dificultades de atención, problemas de aprendizaje, y otras áreas relacionadas

.Autores: Cecil Reynolds y Randy Kamphaus.

Adaptación: Pearson Clinic y Talent Assessment.

Duración: 10 a 20 minutos.

Población dirigida: Niños y adolescentes de a 3 a 18:11 años.

Estructura: El BASC-3 está compuesto por 3 diferentes formas de evaluación, incluye el cuestionario de autoinforme, cuestionario de maestros, y cuestionario para padres. Las escalas incluyen tanto puntuaciones normativas como indicadores clínicos. El cuestionario tipo autoinforme (S) es la empleada en la investigación.

Aplicación: Individual y Grupal

Objetivo: Permite evaluar una amplia gama de aspectos emocionales y conductuales en niños y adolescentes lo que termina ofreciendo una información detallada sobre su ajuste emocional, su comportamiento y sus habilidades adaptativas.

Descripción: El BASC-3 es un sistema multidimensional diseñado para evaluar el comportamiento, las emociones y las habilidades adaptativas en niños y adolescentes, este

mismo se emplea principalmente para identificar problemas emocionales, conductuales y del desarrollo.

EHS Escala de Habilidades Sociales:

Autora: Elena Gismero Gonzales.

Adaptación: Psc. César Ruiz Alva (Universidad César Vallejo de Trujillo, 2006).

Duración: Variable, aproximadamente 10 a 15 minutos.

Población dirigida: Adolescentes y Adultos.

Estructura: La escala consta de 33 ítems con cuatro alternativas de respuesta (A, B, C, D) el análisis factorial del instrumento ha determinado 6 factores o dimensiones:

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.

Aplicación: Puede administrarse de forma individual o grupal.

Objetivo: Evaluación de la aserción y las habilidades sociales en distintos contextos

Descripción: El EHS es un cuestionario de autoinforme diseñado para medir el grado de aserción y la competencia en habilidades sociales, en donde con un puntaje global más alto se

sugiere un repertorio más amplio de habilidades sociales. El instrumento es ampliamente utilizado en los ámbitos clínico, educativo y de investigación. Sus dimensiones evalúan la capacidad del individuo para expresar opiniones y sentimientos, defenderse en situaciones de consumo, manejar constructivamente la molestia, establecer límites, solicitar ayuda e iniciar contactos sociales.

Etapas y procedimientos

Primera etapa.

Esta fase consistió en una revisión bibliográfica y documental exhaustiva con el propósito de construir el estado del arte y el marco teórico sobre el comportamiento y las habilidades sociales en la adolescencia. En este proceso se contextualizó la problemática de estudio y se analizó la literatura científica disponible para justificar la selección de los instrumentos de evaluación más adecuados: el Sistema de Evaluación del Comportamiento de Niños y Adolescentes (BASC-3) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS).

Segunda etapa.

En esta fase se llevó a cabo el trabajo de campo con los participantes, primero se realizaron todos los trámites éticos y legales correspondientes gestionando las autorizaciones de la institución y obteniendo el consentimiento informado de los representantes legales, así como el asentimiento informado de los 45 estudiantes que integraron la muestra. Posteriormente, se aplicaron los cuestionarios de autoinforme BASC-3 y EHS en el propio centro educativo, procurando un ambiente tranquilo, respetando la confidencialidad y evitando cualquier tipo de presión sobre los participantes.

Tercera etapa.

Esta etapa final incluyó la organización, el procesamiento y el análisis de la información recolectada, se procedió a la calificación de los instrumentos además de codificarse los datos y se sistematizaron en una base de datos mediante Microsoft Excel. Por otro lado, el análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, calculando frecuencias absolutas y relativas para cada una de las dimensiones evaluadas. Finalmente, con base en la interpretación y discusión de los resultados, se formularon las conclusiones y recomendaciones del estudio.

Una vez el análisis fue concluido se elaboraron las conclusiones y recomendaciones del estudio, basándose directamente en los resultados netamente obtenidos con el propósito de ofrecer sugerencias que puedan aplicarse tanto en el ámbito educativo como en investigaciones a futuras.

Descripción de los métodos estadísticos

Para el análisis de los datos se empleó principalmente la estadística descriptiva, la cual permitió caracterizar de manera detallada las variables centrales del estudio, el comportamiento y las habilidades sociales. Se calcularon frecuencias absolutas y relativas con el objetivo de cuantificar los resultados obtenidos mediante los instrumentos BASC-S3 y EHS.

Adicionalmente a eso, los datos se organizaron mediante tablas de doble entrada, las cuales facilitaron la visualización de la distribución de los estudiantes según los niveles y categorías establecidas en los baremos de cada instrumento. Este tipo de tablas ofreció una estructura clara y ordenada, lo que facilitó la interpretación y contextualización de los hallazgos, enriqueciendo el análisis estadístico realizado en la investigación.

Manejo de datos

Se aplicaron estrictos protocolos éticos para garantizar la integridad y confidencialidad de toda la información recolectada durante la evaluación, los datos obtenidos a través de los instrumentos fueron codificados, con el fin de asegurar su completa anonimización.

Luego la información se registró y organizó en una base de datos creada en microsoft excel, esta herramienta permitió un manejo estructurado y eficiente de los datos y para proteger la información, se implementaron medidas de acceso restringido, de manera que solo el investigador principal pudiera consultar la base de datos, y únicamente con fines académicos. Estas acciones además de reservar la confidencialidad de los datos personales de los estudiantes, ayudan a la contribución a mantener la precisión y confiabilidad de los registros, fortaleciendo la calidad general de los resultados del estudio.

Consideraciones éticas

El Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos (CEISH) fue el encargado de revisar el protocolo completo del estudio y entre sus funciones estuvo el verificar que se obtuviera un consentimiento informado claro y comprensible por parte de los representantes legales. Seguidamente se evaluó la metodología con el objetivo de reducir al mínimo cualquier riesgo para los participantes, protegiendo sus derechos y garantizando las medidas adecuadas para preservar la privacidad y confidencialidad de los datos recolectados.

Durante la ejecución del estudio se respetaron minuciosamente los principios éticos vigentes en investigación con seres humanos y se obtuvo la aprobación institucional correspondiente, así como también el consentimiento informado de los representantes legales de los estudiantes. A estos se les proporcionó una explicación clara y detallada sobre los objetivos

del estudio, la metodología, los procedimientos que se llevarían a cabo y la nula presencia de riesgos para la integridad física o psicológica de los participantes. También se enfatizó que la participación era completamente voluntaria y que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Para garantizar la confidencialidad, se implementó un proceso de anonimización mediante la codificación de los datos con las dos letras del nombre, las dos letras del apellido. Toda la información recolectada se utilizó exclusivamente con fines investigativos y a su vez, se estableció que, si algún participante o su representante legal deseaba conocer los resultados individuales de los instrumentos aplicados, estos podrían ser entregados junto con las orientaciones correspondientes.

Capítulo IV: Resultados

Análisis y discusión de resultados

Se presentan los resultados principales de los objetivos de la presente investigación. Se describen las variables y sus dimensiones a conforme a los criterios de frecuencia absoluta y relativa empleándose mediante tablas de doble entrada que permiten organizar y visualizar de forma clara la información.

La muestra está conformada por 45 estudiantes de Educación General Básica Superior, de la Unidad Jose Maria Santana Salazar, de la parroquia Eloy Alfaro de Manta. En función de los objetivos propuestos, se plantea la identificación las principales características conductuales mediante los instrumentos del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes (BASC-3) específicamente mediante el cuestionario. S3 para niños de 12 a 18 años que nos

permitirá caracterizar el perfil conductual de los participantes considerando las escalas clínicas, adaptativas, de contenido y dimensiones globales.

Por otro lado, se describen las principales habilidades sociales en los estudiantes mediante la escala de habilidades sociales EHS, para los adolescentes y adultos, los cuales permitirán el nivel de habilidades sociales mediante la interpretación de las puntuaciones hacia la categoría del área evaluada, haciendo énfasis en las dimensiones que representen potencialidades o debilidades en los menores.

Identificación de las principales características conductuales en los evaluados

El perfil conductual se obtiene aplicando el Cuestionario S3 del BASC3, que es un autoinforme que responde directamente el adolescente de 12 a 18 años, este instrumento tiene 189 preguntas y tarda entre 20 y 30 minutos en completarse, los resultados se interpretan con las puntuaciones T, que tienen un promedio de 50 y una desviación típica de 10. Existen tres tipos de escalas: las escalas adaptativas, que comprenden relaciones con los padres, relaciones interpersonales, autoestima y confianza en sí mismo; y las escalas clínicas que evalúan dimensiones tales como la actitud negativa hacia el colegio, percepción negativa hacia los profesores, atipicidad, locus de control, estrés social, ansiedad, depresión, sensación de incapacidad y somatización., problemas de atención e hiperactividad. Las Escalas de Contenido abarcan control de la ira, fuerza del ego (adaptativa), manía y ansiedad ante los exámenes; mientras que los Índices Globales incluyen desajuste clínico, desajuste escolar y ajuste personal. En las escalas adaptativas, puntuaciones de 70 o superiores se consideran muy altas, entre 60 y 69 se clasifican como altas, y entre 41 y 59 se consideran medias, 31 a 40 en riesgo y 30 o menos clínicamente significativo. Por otro lado, en las escalas clínicas una puntuación más alta indica mayor problema: Puntuaciones de 70 o más se consideran clínicamente significativas, de 60 a 69

indican riesgo, de 41 a 59 corresponden a un nivel medio, de 31 a 40 se clasifican como bajas y 30 o menos como muy bajas.

Tabla 2 Resultados por escala y dimensión del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-3)

Dimensiones	Muy Bajo		Bajo		Medio		En Riesgo		Clínicament e Sig.	% Total	Fr A.
	Fr	(%)	Fr	(%)	Fr	(%)	Fr	(%)	Fr	(%)	45
Escala Clínica											
1. Actitud negativa al colegio	0	(0.0%)	8	(17.8%)	37	(82.2%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100% 45
2. Actitud negativa a profesores	3	(6.7%)	8	(17.8%)	33	(73.3%)	1	(2.2%)	0	(0.0%)	100% 45
3. Búsqueda sensaciones	3	(6.7%)	2	(4.4%)	40	(88.9%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100% 45
4. Atipicidad	1	(2.2%)	3	(6.7%)	38	(84.4%)	3	(6.7%)	0	(0.0%)	100% 45
5. Locus de control	13	(28.9%)	27	(60.0%)	5	(11.1%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100% 45
6. Estrés social	1	(2.2%)	3	(6.7%)	40	(88.9%)	1	(2.2%)	0	(0.0%)	100% 45
7. Ansiedad	2	(4.4%)	3	(6.7%)	40	(88.9%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100% 45
8. Depresión	0	(0.0%)	20	(44.4%)	25	(55.6%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100% 45
9. Sentido incapacidad	0	(0.0%)	22	(48.9%)	23	(51.1%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100% 45
10. Somatización	18	(40.0%)	27	(60.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100% 45
11. Problemas de atención	8	(17.8%)	15	(33.3%)	22	(48.9%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100% 45
12. Hiperactividad	2	(4.4%)	0	(0.0%)	36	(80.0%)	7	(15.6%)	0	(0.0%)	100% 45
Escala de Contenido											
13. Control de la ira	4	(8.9%)	1	(2.2%)	38	(84.4%)	2	(4.4%)	0	(0.0%)	100% 45
14. Manía	2	(4.8%)	0	(0.0%)	41	(91.1%)	2	(4.4%)	0	(0.0%)	100% 45
15. Ansiedad exámenes	0	(0.0%)	21	(46.7%)	24	(53.3%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100% 45
Índices Globales											
16. Desajuste clínico	3	(6.7%)	7	(15.6%)	35	(77.8%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100% 45
17. Desajuste escolar	0	(0.0%)	2	(4.4%)	43	(95.6%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100% 45

Dimensiones	Clínicamente Sig.		En Riesgo		Medio		Alto		Muy Alto		% Total	Fr A
	Fr	(%)	Fr	(%)	Fr	(%)	Fr	(%)	Fr	(%)		
Escala Adaptativa												
18. Relación con padres	3	(6.7%)	1	(2.2%)	37	(82.2%)	4	(8.9%)	0	(0.0%)	100%	45
19. Relación interpersonales	0	(0.0%)	15	(33.3%)	30	(66.7%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100%	45
20. Autoestima	0	(0.0%)	7	(15.6%)	37	(82.2%)	1	(2.2%)	0	(0.0%)	100%	45
21. Confianza en sí mismo	2	(4.4%)	7	(15.6%)	36	(80.0%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)	100%	45
Contenido (Positiva)												
22. Fuerza del ego	0	(0.0%)	5	(11.1%)	37	(82.2%)	3	(6.7%)	0	(0.0%)	100%	45
Índice Global												
23. Desajuste Personal	0	(0.0%)	0	(0.0%)	44	(97.8%)	1	(2.2%)	0	(0.0%)	100%	45

Dentro de las escalas clínicas la dimensión de somatización alcanza un 40,0% de los estudiantes ubicados en nivel muy bajo y un 60,0% en nivel bajo, lo que juntos llegan al 100% de la muestra dentro del rango favorable sin ningún caso en nivel medio, en riesgo o clínicamente significativo. Este resultado nos indica que todos los estudiantes evaluados de la muestra no presentan la tendencia a expresar malestar emocional mediante síntomas físicos sin una causa médica que se identifique. Y de acuerdo con Díez-Suárez y Hernández-González (2025), las somatizaciones es algo común que afecta aproximadamente al 25% de los niños y adolescentes de forma global, por lo que el hecho de que ningún estudiante de la muestra se encuentre en nivel de riesgo o clínicamente significativo nos sugiere que el grupo posee factores de protección o estrategias de afrontamiento adecuadas frente a los estresores cotidianos.

En locus de control presenta igualmente un perfil muy favorable pues el 28,9 % de los estudiantes se ubicó en nivel muy bajo y el 60,0 % en nivel bajo, lo que acumula el 88,9% de la muestra en rangos bajos sin ningún caso en riesgo o clínicamente significativo, y tomando en cuenta las escalas clínicas del BASC- S3 una puntuación baja indica la ausencia de la característica problemática, estos datos se traducen a que la gran mayoría de los adolescentes poseen un locus de control predominantemente interno, es decir, perciben que sus acciones influyen directamente en los resultados de su vida, lo que coincide con la postura de Flores et al. (2020), en donde dice que un locus de control predominantemente interno funciona como un potente factor protector que mitiga la aparición de problemas internalizantes, evitando de manera directa el desarrollo de sintomatología ligada a la ansiedad y la depresión en poblaciones escolares latinoamericanas,

Lo que mantiene coherencia en esta investigación, donde la dimensión de ansiedad muestra rangos de normalidad reflejados en su mayoría en el nivel medio con un 88.9% (además

de un 6.7% en nivel bajo y un 4.4% en nivel muy bajo) y de manera similar, la depresión se mantiene en niveles totalmente normales, dividida entre el nivel bajo con un 44.4% y el nivel medio con un 55.6%.

Siguiendo la misma línea, en desajuste escolar como índice global registró el 95,6 % de los estudiantes en nivel medio y el 4,4 % en nivel bajo, con ningún caso en niveles de riesgo o clínicamente significativo. Este resultado refleja que desde la autopercepción de los propios estudiantes, la adaptación al entorno escolar, incluyendo sus actitudes hacia el colegio, los profesores y en conjunto con la búsqueda de sensaciones, se encuentra dentro de lo aceptable. Morales Andrade et al. (2025) señalan que la percepción positiva del entorno escolar actúa como factor protector en la aparición de conductas disruptivas y que cuando los estudiantes perciben el ambiente como algo ordenado y justo, termina disminuyendo notablemente la frecuencia e intensidad de comportamientos problemáticos.

Por otro lado, en las dimensiones con mayores dificultades en lo que refiere a las escalas clínicas están la hiperactividad, con un 15,6 % de los estudiantes que se encuentran en categoría de riesgo y un 80,0 % en nivel medio. Este dato me parece especialmente relevante porque según los criterios clínicos del BASC-S3, el umbral de riesgo apunta a una tendencia hacia la actividad motora excesiva, la impulsividad y la dificultad para controlar las respuestas y, estas características pueden interferir directamente tanto en el aprendizaje como en la convivencia escolar, esto lleva respaldo con una investigación realizada en Ecuador y que según Vélez-Calvo et al. (2024), en escolares ecuatorianos, la presentación predominantemente hiperactiva-impulsiva fue la más común entre las manifestaciones del TDAH, y esto indica que los problemas relacionados a la hiperactividad representan una dificultad especialmente importante en el contexto educativo latinoamericano y, de manera particular, en el ecuatoriano.

En las escalas adaptativa encontramos a la dimensión de confianza en sí mismo, la cual muestra un 4,4 % de los estudiantes en categoría clínicamente significativa y un 15,6 % en nivel de riesgo, lo que representa un 20,0 % de la muestra total en categorías problemáticas, lo que refleja el resultado es relevante porque la confianza en las propias capacidades actúa como un recurso psicológico fundamental para enfrentar los desafíos académicos y sociales propios de la adolescencia. La baja autoestima y la falta de confianza en esta etapa constituyen factores importantes de riesgo importantes, ya que los jóvenes que las presentan suelen experimentar fracasos frecuentes en áreas clave de su desarrollo, lo que dificulta su capacidad para adaptarse de manera adecuada, y con esto, según la OMS, la Organización Mundial de la Salud, una de cada cuatro personas entre los 7 y los 17 años presenta baja autoestima (OMS, 2022)

En esta misma escala las relaciones interpersonales constituyen la dimensión de mayor riesgo, con un 33,3 % de los estudiantes dentro de esta categoría de riesgo, este resultado nos muestra que aproximadamente un tercio de los adolescentes evaluados presentan limitaciones que pueden ser notadas desde sus vínculos cercanos, con pares y otras personas de su círculo, y que en el ámbito escolar las habilidades sociales favorecen un buen ajuste personal, mejores logros académicos y una adecuada adaptación social. Por el contrario, un déficit en estas áreas puede generar problemas de aceptación social, dificultades escolares, complicaciones personales y desajustes psicológicos. De la misma manera investigaciones recientes han podido señalar que la misma índole de desconexión social afectan desfavorablemente el bienestar emocional de los estudiantes en numerosos sistemas educativos, lo que termina generando retrocesos no solo en los aprendizajes académicos, sino que también en aspectos como la empatía, la autorregulación y las habilidades interpersonales (Izquierdo et al., 2023, como se citó en Morales Ruiz y Buendía Cueva, 2025).

Descripción de las principales habilidades sociales de los evaluados

La Escala de Habilidades Sociales de Gismero (EHS) es un autoinforme que se aplica a adolescentes y adultos a partir de los 12 años, se puede hacer de forma individual o en grupo, dura entre 10 y 15 minutos y contiene 33 preguntas tipo Likert, la puntuación se obtiene sumando las respuestas, y luego se transforma en percentiles o puntuaciones típicas según baremos.

Se interpreta comparándola con la media normativa y la desviación estándar, las puntuaciones cercanas a la media indican un nivel promedio de habilidades sociales, las puntuaciones altas (por ejemplo, percentil 75 o más, o más de +1 desviación estándar) reflejan un buen repertorio de habilidades sociales, mientras que las puntuaciones bajas (percentil 25 o menos, o menos de -1 desviación estándar) indican dificultades o déficits. Este instrumento evalúa aspectos como la autoexpresión, la defensa de los propios derechos, la expresión de enfado, decir que no, hacer peticiones e interacción social, a diferencia de otras pruebas clínicas aquí las puntuaciones altas son positivas porque significan mayor competencia social, y las bajas representan riesgo o inhibición social.

Tabla 3 Resultados por escala y dimensión del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-3)

Dimensiones del EHS	Tendencia Baja		Nivel Promedio		Tendencia Alta		Total	Fr A
	Fr	%	Fr	%	Fr	%		
Autoexpresión en situaciones sociales	32	71.1%	5	11.1%	8	17.8%	100%	45
Defensa propia de derechos	36	80.0%	4	8.9%	5	11.1%	100%	45
Expresión enfado/desconfianza	34	75.6%	3	6.7%	8	17.8%	100%	45
Decir no y cortar interacción	35	77.8%	4	8.9%	6	13.3%	100%	45
Hacer peticiones	38	84.4%	2	4.4%	5	11.1%	100%	45

Iniciar interacción, más sexo opuesto	31	68.9%	5	11.1%	9	20.0%	100%	45
--	----	-------	---	-------	---	-------	------	----

En cuanto a las habilidades sociales evaluadas con la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2002) los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel bajo en todas las dimensiones, esto significa que existe un déficit general en las capacidades para relacionarse y ser asertivos, lo que termina coincidiendo con otros estudios hallados en latinoamericanos que señalan que muchos adolescentes escolarizados tienen habilidades sociales básicas y deficientes, lo que los deja más vulnerables a la hora de formar relaciones saludables y construir su identidad (Betina y Contini, 2011, como se citó en Esteves Villanueva et al., 2020)

En la dimensión de hacer peticiones, el 84,4 % de los estudiantes se ubicó en tendencia baja, siendo esta la mayor dificultad de toda la muestra, esta dimensión mide la capacidad de expresar deseos y pedir cosas a los demás en situaciones diarias, tanto sociales como de consumo. Una puntuación baja significa que los estudiantes les cuesta expresar lo que quieren sin sentirse incómodos o inhibidos (Gismero, 2002). Estos resultados son similares a los encontrados por Salas Ochoa, E. N. (2023) en adolescentes ecuatorianos, donde también se observó que los mayores déficits estaban en hacer peticiones y en la autoexpresión, debido principalmente a que ni la familia ni la escuela les han permitido practicar conductas asertivas a lo largo de su desarrollo.

Respecto a la dimensión defensa de los propios derechos, el 80,0 % de los estudiantes mostró tendencia baja, lo que refleja que les cuesta hacer valer sus opiniones o defenderse cuando sienten que sus derechos no son respetados, el desarrollo de esta habilidad es muy importante en la adolescencia ya que su falta puede afectar la formación de la identidad y generar

problemas tanto en la familia como en la escuela (Lacunza y Contini, 2011), otros estudios con adolescentes de secundaria han encontrado que esta dificultad se relaciona con baja asertividad y mayor exposición a presiones sociales (Becerra et al., 2020, como se citó en Sánchez-Bolívar Y Escalante-González, 2020).

De la misma forma la dimensión de “decir no y cortar interacciones” dieron como resultado (77,8 % en tendencia baja) y expresión de enfado o disconformidad (75,6 % en tendencia baja), los resultados indican que los estudiantes tienen dificultades para poner límites en sus relaciones y de poder expresar sus emociones negativas de forma adecuada. En estudio realizado de la PUCE (Salas Ochoa, 2023) adolescentes de 12 a 15 años se muestran que estos déficits no son aislados, sino que forman parte de un patrón más general de inhibición asertiva común en esta etapa del desarrollo.

Por otro lado, en autoexpresión en situaciones sociales, el 71,1 % de los estudiantes se ubicó en tendencia baja, esta escala evalúa la facilidad para expresarse de forma natural y sin ansiedad en conversaciones, reuniones o con figuras de autoridad. Una puntuación baja muestra que tienden a quedarse callados o sentirse incómodos al expresar sus ideas, sentimientos u opiniones. Estudios con adolescentes de secundaria han concluido que tener buenas habilidades sociales se relaciona con mejor rendimiento académico, mientras que tenerlas bajas se asocia con peores resultados (Torres Díaz et al., 2020)

Y finalmente la dimensión que presenta menor dificultad es iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, con un 68,9 % en tendencia baja y un 20,0 % en tendencia alta, y aunque es deficitaria para la mayoría, también es la que muestra con mayor potencial debido a que tiene el porcentaje más alto de estudiantes en nivel alto. Esta habilidad se conforma por iniciar conversaciones, hacer cumplidos y relacionarse de forma espontánea con personas del

otro sexo, algo que es muy sensible a los cambios de la adolescencia, y es que algunos estudios como en el de (Tacca Huamán et al., 2020), indican que los varones suelen obtener puntuaciones más altas en autoexpresión, hacer peticiones e iniciar interacciones con el sexo opuesto, lo que sugiere que el género y el contexto sociocultural influyen en estas diferencias.

Conclusiones

La identificación de las principales características conductuales de los 45 estudiantes de básica superior, dieron como resultados la evidencian de patrones caracterizados por un perfil clínico positivo, resaltando en la ausencia de somatización y un predominio del locus de control interno que funciona como factor protector que mantienen en rangos de normalidad a la ansiedad, la depresión y el desajuste escolar. Sin embargo, en contraste, se identifican dificultades en la dimensión de hiperactividad lo que caracteriza con una tendencia hacia la impulsividad en un grupo de estudiantes en riesgo, y que coincide con las problemáticas comunes del contexto educativo ecuatoriano. Por otro lado, en las escalas adaptativas se muestra desfavorable en la confianza en sí mismo y en las relaciones interpersonales donde una tercera parte de la muestra presentan limitaciones en la parte de tener vínculos sanos. Esto sugiere un déficit en habilidades sociales básicas, que podría influir negativamente en el ajuste emocional, en la autorregulación y la adaptación general de los adolescentes dentro de su entorno escolar.

En cuanto a la descripción de las habilidades sociales realizadas mediante la escala EHS, los resultados demuestran déficit e inhibición asertiva en la muestra lo que posiciona a la mayoría de los estudiantes en niveles bajos en todas las dimensiones, la principal dificultad que se refleja se encuentra en hacer peticiones y en defensa de los propios derechos, lo que muestra las limitaciones para expresar deseos, poner límites y hacer valer sus opiniones frente a la presión social, lo que se relaciona con la falta de espacios de práctica en el desarrollo evolutivo.

Así mismo los resultados arrojan unas tendencias negativas en decir no, la expresión de enfado y la autoexpresión social, denotando incomodidad y tensión situacional al manifestar ideas espontáneas. En contraste, la capacidad de interactuar con el sexo opuesto, aunque mayoritariamente deficitaria, aparece como la función con el desempeño más favorable y con mayor potencial de desarrollo dentro del perfil relacional de los adolescentes.

Recomendaciones

- Desarrollar programas de intervención psicoeducativa enfocados hacia el potenciación de las habilidades sociales en los adolescentes, con énfasis hacia la capacidad de asertividad y la capacidad de establecer límites.
- Promover colaboraciones entre la escuela, familiares y organizaciones competentes en salud mental, con el objetivo de aumentar la cultura de prevención y construir redes de apoyo que permitan atender a los casos con mayor dificultad.
- En el ámbito investigativo, se sugiere ampliar la muestra a otras instituciones de la parroquia Eloy Alfaro para verificar si el patrón de bajas habilidades sociales se repite en contextos similares.
- Finalmente, se sugiere realizar la unificación de bases de datos de investigaciones futuras de este tipo que utilicen los mismos instrumentos con el fin de impulsar a mediano plazo la estandarización de los instrumentos a la realidad ecuatoriana.

REFERENCIAS

- Barreros-Guanin, R. E., & Cuadrado-Ramírez, V. M. (2024). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes de la parroquia San Miguelito-Píllaro Ecuador. *PURIQ*, 6, e556.
<https://doi.org/10.37073/puriq.6.556>
- Bustamante Espinoza, L. K., Luzuriaga Calle, M. A., Rodríguez Pañora, P. E., & Espadero Faicán, R. G. (2022). Desarrollo psicológico del adolescente: una revisión sistemática. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 6(42), 389–398.
<https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol6iss42.2022pp389-398>
- Consejo General de la Psicología de España. (2021). *Evaluación del Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes - 3 (BASC-3)*.
- Cuadra-Martínez, D., & Salgado-Roa, J. (2020). Comportamiento prosocial en una escuela chilena: Una intervención basada en la subjetividad del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–22. <http://doi.org/10.15359/ree.24-2.8>
- Delgado Zarzoza, M. Z. G. (2024). Habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria de América Latina: una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1651–1665. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.824>
- Di Tocco, C. (2024). Estilos parentales de crianza y su relación con los tipos de conducta agresiva en adolescentes. *Psicología del desarrollo*, (4), 21–38.

Díez-Suárez, A., & Hernández-González, C. (2025). Somatizaciones en la infancia y en la adolescencia: una guía para comprenderlas mejor. *Anales de Pediatría*, 102, 503711.

<https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2024.503711>

Esteves Villanueva, A. R., Paredes Mamani, R. P., Calcina Condori, C. R., & Yapuchura Saico, C. R. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16–27.

<https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>

Estrada Araoz, E. G., Zuloaga Araoz, M. C., Gallegos Ramos, N. A., & Mamani Uchasara, H. J. (2021). Adicción a internet y habilidades sociales en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 74–84.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4675699>

Feraco, T., & Meneghetti, C. (2023). Habilidades sociales, emocionales y conductuales: diferencias de edad y género entre los 12 y los 19 años. *Journal of Intelligence*, 11(6), 118.

<https://doi.org/10.3390/jintelligence11060118>

Flores, J., Caqueo-Urizar, A., Ramírez, C., Arancio, G., & Cofré, J. P. (2020). Locus of Control, Self-Control, and Gender as Predictors of Internalizing and Externalizing Problems in Children and Adolescents in Northern Chile. *Frontiers in Psychology*, 11, 2015.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02015>

Gismero González, E. (2002). *EHS: Escala de Habilidades Sociales: Manual*. TEA Ediciones.

Granda Gualpa, V. M., & Gaibor Gonzalez, I. A. (2025). Resiliencia y habilidades sociales en adolescentes. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 7(1), 36–46.

Grasso-Imig, P. (2022). Validación de la Escala de Habilidades Sociales, de Gismero González, en adultos de Buenos Aires. *Revista ConCiencia EPG*, 7(2), 183–202.

<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.10>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.

Lara Logroño, A. E., & Lorenzo Bertheau, E. (2023). Clima familiar y habilidades sociales en adolescentes estudiantes de Riobamba. *Revista Eugenio Espejo*, 17(1), 8–15.

<https://doi.org/10.37135/ee.04.16.03>

Masabanda Pazmiño, M. J., & Gaibor Gonzalez, I. A. (2022). Acoso escolar y su relación con las habilidades sociales en adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10775–10792. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4164

Méndez López, A. J., de la Yncera Hernández, N. C., & Cabrera Ruiz, I. I. (2022). Premisas y reflexiones teóricas para fundamentar un Programa de Entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(3), Artículo 37. <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

- Morales Andrade, W. M., Pala Tierra, W. E., Imbaquingo Vega, G. A., Chamorro Enríquez, A. P., & Tapia Tapia, I. C. (2025). Clima escolar y conductas disruptivas en secundaria. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(4), 383–394. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i4.278>
- Moreno-Méndez, J. H., Avendaño-Prieto, B. L., Rey-Anaconda, C. A., & Redondo-Pacheco, J. (2024). Propiedades psicométricas del Sistema de Evaluación de la Conducta (BASC-S3) en adolescentes colombianos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 42(2), 1–17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.12718>
- Morales Ruiz, H. J., & Buendía Cueva, G. I. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de Educación Básica Regular: una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17093677>
- Quispe Aquisé, J., Paredes Valverde, Y., Quispe Herrera, R., Jara Rodríguez, F., & Gavilán Borda, V. A. (2023). Funcionamiento familiar y habilidades sociales en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Universidad y Sociedad*, 15(3), 357–365.
- Salas Ochoa, E. N. (2023). *Propuesta de intervención para fortalecer las habilidades sociales en adolescentes tempranos* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato]. Repositorio institucional PUCE.
- Sánchez-Bolívar, L., & Escalante-González, S. (2020). Competencia social en adolescentes de primaria y secundaria en el contexto multicultural y transfronterizo de Ceuta. *Trances: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 12(Extraordinario 5), 815–829.

Tassé, M. J. (2013). ¿Qué son las limitaciones significativas en conducta adaptativa en personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo? *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44(1), 22–33.

Todd Lozano, L. V. (2025). Entre cambios y emociones: El rol del bienestar subjetivo en la adolescencia como herramienta para la construcción de cultura de paz y solución de conflictos. *MSC Métodos de Solución de Conflictos*, 5(9), 15–32.
<https://doi.org/10.29105/msc5.9-124>

Torres Díaz, S. E., Hidalgo Apolo, G. A., & Suarez Pesántez, K. V. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico en adolescentes de secundaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 267–276.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i15.114>

Varela-Gordón, G., & Jaramillo-Zambrano, A. (2023). Relación entre habilidades sociales y autoestima en adolescentes del cantón Baños, Ecuador. *CienciAmérica*.
<https://www.cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/426/958>

Velastegui Lara, J. L. (2017). *Conducta Social en los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Franciscana "San Andrés Quitumbe" de la ciudad de Quito, durante el año lectivo 2017* [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador].

Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Roa-López, H. M., & Peñaherrera-Vélez, M. J. (2024). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder symptomatology in Ecuadorian schoolchildren (aged 6–11). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(2), 429–438. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12642>

Vila, S., Gilar-Corbí, R., & Pozo-Rico, T. (2021). Efectos de la formación estudiantil en habilidades sociales e inteligencia emocional sobre el comportamiento y la convivencia de los adolescentes en el siglo XXI. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5498. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105498>

Yamunaque Yarleque, N. F. (2023). *Clima social familiar y adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa, Piura, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote].

Zambrano Zambrano, R. Y., Tarazona Meza, A. K., & Sampedro Mera, M. J. (2024). El comportamiento escolar de los adolescentes en el contexto de las relaciones familiares. *Revista PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes*, 3(Edición Especial), 276–291.

ANEXOS

Cuestionario basc3 S-3



**Cuestionario
Autoinforme
S-3**

**Adolescentes
12-18.11**

Nombre: _____
Fecha: _____
Fecha de nacimiento: _____
Colegio: _____
Curso: _____
Género: _____ Masculino _____ Femenino
Edad: _____
Rut: _____

Instrucciones

A continuación, encontrarás una serie de frases que describen cómo piensan, se sienten o actúan algunos niños. Por favor, lee cada frase con atención. Para la primera serie de frases, tendrás dos opciones de respuestas: **Verdadero** o **Falso**.

Selecciona **Verdadero** si estás de acuerdo con la frase.

Selecciona **Falso** si no estás de acuerdo con la frase.

Para la segunda serie de frases, tendrás cuatro opciones de respuestas: **Nunca**, **A veces**, **Frecuentemente**, o **Casi siempre**.

Selecciona **Nunca** si no te identificas con la frase **nunca**, o la frase describe cómo tú **nunca** te sientes.

Selecciona **A veces** si te identificas con la frase **a veces**, o la frase describe cómo tú te sientes **a veces**.

Selecciona **Frecuentemente** si te identificas con la frase **frecuentemente**, o la frase describe cómo tú te sientes **frecuentemente**.

Selecciona **Casi siempre** si te identificas con la frase **casi siempre**, o la frase describe cómo tú te sientes **casi siempre**.

Por favor, responde a todas las frases. Para cada frase selecciona la respuesta que mejor te describe, aunque se te haga difícil decidir. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Hazlo lo mejor que puedas, sé sincero y no te olvides de responder ninguna frase.

Como marcar sus respuestas

Aségurese de encerrar en un círculo la letra que usted elija

N A **S** C

Si usted desea cambiar su respuesta, marque una X sobre ella y circule la nueva opción, como se presenta a continuación:

X A **S** C

Antes de comenzar, asegúrese de completar la información que se encuentra arriba de las instrucciones.

N = Nunca		A = A veces		S = Seguido		C = Casi Siempre	
1.	Me lleva bien con mis padres	V	F	56.	Me duele la barriga más que a la mayoría de la gente	V	F
2.	Me cae bien toda la gente que conozco	V	F	57.	Prefiero abandonar que fracasar	V	F
3.	Me gusta ser quien soy	V	F	58.	Parece que nunca pueda relajarme	V	F
4.	Mis amigos se divierten más que yo	V	F	59.	Tengo algunas malas costumbres	V	F
5.	Ni me gusta pensar en la escuela	V	F	60.	Me rindo fácilmente	N	A S C
6.	Mis profesores suelen preocuparse por mí	V	F	61.	Mis padres me escuchan	N	A S C
7.	Nunca me meto en problemas	V	F	62.	Siento dolor	N	A S C
8.	Me cuesta hacer amigos	V	F	63.	Se puede confiar en mí	N	A S C
9.	La gente me dice que debería prestar más atención	V	F	64.	Los profesores suelen confiar en mí	N	A S C
10.	Si tengo un problema, generalmente puedo solucionarlo	V	F	65.	Me molestan cosas sin importancia	N	A S C
11.	A menudo me duele la barriga	V	F	66.	Mis padres están orgullosos de mí	N	A S C
12.	Parece que nunca importa lo que yo quiero	V	F	67.	Me cuesta estar quieto en las filas y colas	N	A S C
13.	Siempre me voy a dormir a una hora adecuada	V	F	68.	Siento como si la gente fuera a por mí	N	A S C
14.	A veces, cuando estoy solo, oigo mi nombre	V	F	69.	Me entado fácilmente	N	A S C
15.	No he visto un coche en los últimos seis meses	V	F	70.	Me siento solo	N	A S C
16.	Me preocupa por los exámenes más que mis compañeros	V	F	71.	Puedo resolver problemas difíciles por mí mismo	N	A S C
17.	A veces me enoja con mis padres	V	F	72.	Cuando hago un examen, no puedo pensar	N	A S C
18.	Parece que siempre estoy enfermo	V	F	73.	Me gusta ir en auto a gran velocidad	N	A S C
19.	Creo que me cuesta prestar atención	V	F	74.	Siento que no lo gusto a nadie	N	A S C
20.	No me importa la escuela	V	F	75.	Me siento estresado	N	A S C
21.	Siempre digo la verdad	V	F	76.	Oigo cosas que los demás no pueden oír	N	A S C
22.	Mis profesores me entienden	V	F	77.	Estoy decepcionado/a por mis notas	N	A S C
23.	Parece que nunca hago nada bien	V	F	78.	Me cuesta respirar	N	A S C
24.	Los otros niños son más felices que yo	V	F	79.	Cuando me enfado, quiero romper cosas	N	A S C
25.	Nada me sale bien	V	F	80.	La gente me dice cosas malas	N	A S C
26.	Me gustaría ser diferente	V	F	81.	Me gusta correr riesgos	N	A S C
27.	Me acepto como soy	V	F	82.	Me cuesta calmarme	N	A S C
28.	Otro hacer exámenes	V	F	83.	Me siento culpable de algunas cosas	N	A S C
29.	No leo algo bien a mis compañeros de clase	V	F	84.	Me siento incómodo cuando estoy con otras personas	N	A S C
30.	Mis padres siempre tienen razón	V	F	85.	Se me da bien tomar decisiones	N	A S C
31.	Me gusta amigos/as	V	F	86.	La gente me dice que me está quieto	N	A S C
32.	Casi siempre estoy preocupado	V	F	87.	Me siento a gusto en la escuela	N	A S C
33.	Viajo en avión de Sevilla a Palencia al menos dos veces por semana	V	F	88.	La gente actúa como si no me escuchara	N	A S C
34.	Me cuesta prestar atención	V	F	89.	Me gusta ir a obis con mis padres	N	A S C
35.	Mis padres controlan demasiado mi vida	V	F	90.	Me cuesta prestarle atención al profesor	N	A S C
36.	Aunque lo haga lo mejor que pueda, nunca es suficiente	V	F	91.	Incluso cuando estoy solo, siento como si alguien me estuviera mirando	N	A S C
37.	Me siento bien conmigo mismo	V	F	92.	En general, los profesores están orgullosos de mí	N	A S C
38.	Nunca me salto las reglas	V	F	93.	Los otros chicos odian estar conmigo	N	A S C
39.	Aunque estudie mucho para un examen, creo que suspenderé	V	F	94.	Me cuesta parar mi mente	N	A S C
40.	Antes era más feliz	V	F	95.	Me olvido de hacer las cosas	N	A S C
41.	Mis padres me achacan la culpa de muchos de sus problemas	V	F	96.	Me siento triste	N	A S C
42.	Nunca me ha portado mal con nadie	V	F	97.	Me cuesta estar quieto cuando estoy cantado	N	A S C
43.	Me pongo enfermo más a menudo que los demás	V	F	98.	Tengo envidia de los demás	N	A S C
44.	A menudo me preocupa que pueda pasarme algo malo	V	F	99.	Estoy contento de ser quien soy	N	A S C
45.	Nunca consigo mis objetivos	V	F	100.	Me pongo tan nervioso que no puedo respirar	N	A S C
46.	Yo no me importa nada	V	F	101.	La escuela es aburrida	N	A S C
47.	Acabo de volver de un viaje de nueve meses en un transatlántico	V	F	102.	Me achacan la culpa de cosas que no puedo evitar	N	A S C
48.	Incluso cuando me esfuerzo mucho, las cosas me salen mal	V	F	103.	Es fácil hablar con mis padres	N	A S C
49.	Siempre hago lo que mis padres me dicen	V	F	104.	Los exámenes me ponen nervioso	N	A S C
50.	Parece que no hago nada bien	V	F	105.	La gente me dice que me calmo	N	A S C
51.	Siempre hago los deberes a una hora adecuada	V	F	106.	Me enfado con los demás	N	A S C
52.	A los otros chicos/chicas no les gusta estar conmigo	V	F	107.	Me siento orgulloso en la escuela	N	A S C
53.	La mayoría de las cosas son más difíciles para mí que para los demás	V	F	108.	Soy solitario	N	A S C
54.	Se lo cuento todo a mis padres	V	F	109.	Mis padres me ayudan si se lo pido	N	A S C
55.	No me gusta nada de mí	V	F	110.	Me disgusta mi aspecto	N	A S C

	N = Nunca	A = A veces	S = Seguido	C = Casi Siempre
111. Me siento cansado	N	A	S	C
112. Mis amigos vienen a mí a pedirme ayuda	N	A	S	C
113. Cometo errores	N	A	S	C
114. Mis pensamientos me mantienen despierto toda la noche	N	A	S	C
115. Hago cosas para sentir emociones fuertes	N	A	S	C
116. Los demás están contra mí	N	A	S	C
117. Hablo sin esperar a que los demás digan algo	N	A	S	C
118. Oigo voces en mi mente que nadie más puede oír	N	A	S	C
119. Me cuesta dormir cuando tengo un examen importante al día siguiente	N	A	S	C
120. Soy de Fier	N	A	S	C
121. Estoy preocupado pero no sé por qué	N	A	S	C
122. Me cuesta prestar atención a lo que estoy haciendo	N	A	S	C
123. Cuando estoy con gente, me siento desplazado	N	A	S	C
124. Siento que la vida no vale la pena	N	A	S	C
125. Veo cosas extrañas	N	A	S	C
126. Las cosas me salen mal	N	A	S	C
127. Me gusta cuando mis amigos me retan a hacer algo	N	A	S	C
128. Me llevo bien con los demás	N	A	S	C
129. Los demás me piden que los ayude	N	A	S	C
130. Los profesores se enfadan conmigo sin ningún motivo	N	A	S	C
131. Me gusta mi aspecto	N	A	S	C
132. Cuando empiezo a hablar, me cuesta callar	N	A	S	C
133. Viento hacer las cosas por mí mismo antes de pedir ayuda	N	A	S	C
134. Me siento deprimido/a	N	A	S	C
135. Aunque me esfuerce mucho, fracaso	N	A	S	C
136. Los demás me encuentran defectos	N	A	S	C
137. Me gustan mis padres	N	A	S	C
138. Me pongo nervioso	N	A	S	C
139. Cuando me enfado, amenazo a los demás con hacerles daño	N	A	S	C
140. Hablo mientras hablan los demás	N	A	S	C
141. Quiero hacer mejor las cosas, pero no puedo	N	A	S	C
142. La gente piensa que soy raro	N	A	S	C
143. Cuando tengo que hacer un examen, me agobio	N	A	S	C
144. Me dejan de lado	N	A	S	C
145. A mis padres les gusta estar conmigo	N	A	S	C
146. Cuando me voy a dormir, estoy preocupado	N	A	S	C
147. Me dicen que me esfuerce más	N	A	S	C
148. Me disculgo fácilmente	N	A	S	C
149. Más de ideas pasar por mi mente	N	A	S	C
150. Me aburro en la escuela	N	A	S	C
151. Siento que a los demás no les gusta como hago las cosas	N	A	S	C
152. En general, me gustan mis profesores	N	A	S	C
153. Me siento agobiado	N	A	S	C
154. Soy una buena persona	N	A	S	C
155. Me gusta estar a los demás	N	A	S	C
156. Hago las cosas una y otra vez y no puedo parar	N	A	S	C
157. Me siento orgulloso de mis padres	N	A	S	C
158. Me cuesta controlar mis pensamientos	N	A	S	C
159. Los profesores están pendientes de las cosas malas que uno hace	N	A	S	C
160. Estoy despierto durante 24 hrs. y no me siento cansado	N	A	S	C
161. Me pongo nervioso cuando las cosas no me salen bien	N	A	S	C
162. Siento que quiero dejar la escuela	N	A	S	C
163. Les gusto a los demás	N	A	S	C
164. Alguien quiere hacerme daño	N	A	S	C
165. Me echó la culpa de cosas que yo no he hecho	N	A	S	C
166. Cuando me enfado, grito	N	A	S	C
167. Siento que mi vida va de mal en peor	N	A	S	C
168. Tengo confianza en mí mismo	N	A	S	C
169. Me cuesta concentrarme	N	A	S	C
170. Los profesores son injustos	N	A	S	C
171. Se puede contar conmigo	N	A	S	C
172. Las cosas peligrosas me parecen emocionantes	N	A	S	C
173. Nadie me entiende	N	A	S	C
174. Cuando me enfado, quiero hacer daño a alguien	N	A	S	C
175. Suelo llevarme bien con mis profesores	N	A	S	C
176. La gente me dice que hago demasiado ruido	N	A	S	C
177. Mis padres confían en mí	N	A	S	C
178. Parece que los demás me ignoran	N	A	S	C
179. Siento que no tengo amigos	N	A	S	C
180. La gente se rió de mí cuando yo me había hecho maltratado	N	A	S	C
181. Siento que tengo que llevarme y moverme	N	A	S	C
182. Mis padres esperan demasiado de mí	N	A	S	C
183. Me preocupo por lo que va a pasar	N	A	S	C
184. Odio la escuela	N	A	S	C
185. Me gusta ser el primero en intentar cosas nuevas	N	A	S	C
186. Recibo llamadas de actores famosos	N	A	S	C
187. A mis padres les gustan mis amigos	N	A	S	C
188. Hago cosas que a mis amigos les dan miedo	N	A	S	C
189. La gente piensa que estar conmigo es divertido	N	A	S	C

Cuestionario de habilidades sociales EHS



Nombre y apellidos	Edad	Sexo
Centro	Fecha	

ANOTE SUS RESPUESTAS MARCANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE ADECUA A SU MANEJO DE SÍ O DE LOS OTROS.
COMPRUEBE QUE HICHA LA LETRA EN LA MAYOR LÍNEA DE LA PÁGINA QUE HA LLEIDO.

- A** No me identifica en absoluto, la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

B Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.

C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.

D Muy de acuerdo y me sentaría o actuaría así en la mayoría de los casos.

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

COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACIÓN
A CADA UNA DE LAS FRASES