



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

TRABAJO DE TITULACIÓN

Modalidad Proyecto de Investigación

Tema

Conductas y Habilidades Sociales en Adolescentes de 16 a 17 Años. Estudio descriptivo.

Autores:

Melanie Michelle Baque Moreira

Thalía Nicole Criollo Martínez

Tutora:

Dra. Cruz Birmania Alcívar Ruiz, Mg.

Periodo 2025 - 1

CERTIFICACIÓN DE AUTORÍA

Las estudiantes Baque Moreira Melanie Michelle y Criollo Martínez Thalía Nicole, en calidad de autoras y titulares de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación: "Conductas y Habilidades Sociales en Adolescentes de 16 a 17 Años. Estudio Descriptivo" modalidad proyecto de investigación, de conformidad con el Art. 114 del Código orgánico de la economía social de los conocimientos, creatividad e innovación, concedo a favor de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí (Uleam), licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de esta producción, con fines estrictamente académicos. Así mismo, autorizamos a la Uleam de Manta, para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de titulación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior. Las autoras declaran que este informe objeto de la presente autorización, es original en su forma de expresión y no infringe el derecho del autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Uleam.

AUTORAS:



Baque Moreira Melanie Michelle

C.I: 1314206929



Criollo Martínez Thalía Nicole

C.I: 1208149326

	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 DEL TUTOR

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

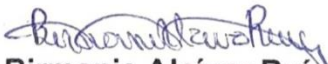
Haber dirigido y revisado el trabajo de Integración Curricular y/o proyecto de titulación bajo la autoría de las estudiantes Baque Moreira Melanie Michelle CI: 131420692-9 y Criollo Martínez Thalía Nicole CI: 120814932-6 legalmente matriculadas en la carrera de Licenciatura en Psicología, período académico 2024-2025, cumpliendo el total de 384 horas, cuyo tema del proyecto es "Conductas y Habilidades Sociales en Adolescentes de 16-17 Años. Estudio Descriptivo".

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, 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, 08 de 08 de 2025

Lo certifico;


Dra. Cruz Birmania Alcívar Ruiz, Mg.
Docente Tutora
Área: Psicología

ACTA DEL TRIBUNAL EVALUADOR

A los _____ días de _____ 2025 convocados por el Consejo de Facultad, se dan cita

_____, _____,

_____ Designados para recibir la sustentación del Trabajo de

Titulación:

Conductas y Habilidades Sociales en Adolescentes de 16 a 17 Años. Estudio Descriptivo.

_____ Calificación:

_____ Calificación:

_____ Calificación:

SUB TOTAL DE LA DEFENSA: _____

En la ciudad de Manta, _____ de _____ del 2025

Es legal,

Lcda. Karina Andrade

Secretaria de la Unidad Académica

Dedicatoria

Este proyecto es dedicado, en primer lugar, a Dios, por guiarme y brindarme protección, sabiduría y perseverancia a largo de mi carrera universitaria.

A mis padres, Sandra Moreira y Orly Baque, por sus sacrificios silenciosos, por confiar en mí y apoyarme con paciencia, por ser el motor que me impulsó a no rendirme, porque siempre ha sido más fácil ser valiente cuando ustedes han estado conmigo.

A mi hermana, Leslie Baque, por acompañarme con cariño, por tus palabras oportunas disfrazadas de sencillez, por creer en mí incluso cuando yo dejaba de hacerlo, porque sin tu apoyo incondicional este camino habría sido más difícil.

A mi mejor amigo, Diego López, por su presencia constante, confianza y soporte durante este retador camino, quien, a pesar de no compartir lazos de sangre, se ha convertido en mi equipo y especialmente en la familia que yo elegí.

A la memoria de mis mascotas, quienes me acompañaron durante la transición e inicio de esta etapa, siendo testigos del esfuerzo dedicado hasta horas de la madrugada.

A todos ustedes les dedico con amor este trabajo, que representa no sólo mi esfuerzo, sino que refleja su confianza, apoyo y presencia en mi vida.

Melanie Michelle Baque Moreira

Todo lo que haga para bien, será dedicado para la gloria y honra de Dios. Todo se lo debo a él.

Esta investigación, se la dedico con profundo agradecimiento a Dios, ya que nunca ha soltado mi mano y a cada instante lo he sentido obrando en mí, porque sé que sin él, nada me es posible hacer.

A mis amados padres, Franklin Criollo y María Martínez, el cual lo son todo para mí, si ustedes están, todo está bien, gracias por sus sacrificios imparables que hacen día a día para que yo esté bien, por su amor, consejos, por la paciencia, absolutamente por todo. No saben cuánto los admiro, porque a pesar de las adversidades siempre están para mí, esto es de ustedes y sin ustedes esto no habría sido posible, muchas gracias papitos.

A mi hermano, Wilmer Criollo Martínez, por siempre estar conmigo y para mí, por darme esa motivación de continuar cada día, por escucharme, por ayudarme, por su paciencia, por siempre aconsejarme en momentos oportunos y necesarios, por las risas, por los sacrificios que solo los dos conocemos, por su único e irreemplazable amor, simple y únicamente por tener el valor de ser el mejor ser humano, te amo negro.

A Kia Princesa, mi compañera perruna de desvelos, por su silenciosa ternura en cada madrugada; a Tigre Marcelo, Nube Granizado y Pancho Saúl, que, aunque ya no estén, cuyo amor sigue habitando en cada rincón de mi corazón por siempre, los extraño.

A mí misma, por no rendirme, por seguir adelante a pesar de las caídas, del cansancio y de las dudas, porque solo yo conozco mi proceso.

Thalía Nicole Criollo Martínez

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a todos aquellos que hicieron posible la culminación de este proyecto a través de su compañía, constancia, amor, y confianza en cada etapa del proceso.

Agradezco a Dios, por brindarme fortaleza y resiliencia para continuar con determinación en mi carrera universitaria. A mis padres, por su amor incondicional, sacrificios, paciencia, por ser mi inspiración diaria, mi orgullo, mi pilar, y por enseñarme con el ejemplo el esfuerzo, la dedicación y la humildad. A mi hermana, por estar presente y apoyarme incondicionalmente, siendo un regalo invaluable durante este proceso. A mi sobrino, porque sin saberlo me ha brindado grandes lecciones a través de su inocencia y ternura, gracias por recordarme lo valioso que es compartir, organizar el tiempo y tener paciencia, tu presencia es un recordatorio constante de lo simple y hermoso que es aprender cada día. A mi mejor amigo, por escucharme sin juzgar, por confiar en mí, alentarme y estar a mi lado sin condiciones. A mis amigas, quienes conocí durante los últimos años y se convirtieron en parte fundamental de esta etapa, compartiendo abrazos, consejos y risas, que fueron de gran apoyo en los momentos justos.

Finalmente, agradezco a quienes ya no están y formaron parte importante en mi vida, sumando de alguna u otra manera al logro de esta meta, gracias por dejar huellas que jamás olvidaré.

Melanie Michelle Baque Moreira

Detrás de este logro hay personas y seres que me sostuvieron, creyeron en mí y me brindaron su amor, incluso en los momentos más difíciles, gracias por su apoyo incondicional y por estar presente de una u otra manera.

Agradezco a Dios con profundo y sincero sentimiento por ser mi ancla en este camino, por darme la sabiduría y la fortaleza necesaria para culminar esta etapa.

A mis queridos padres, por ser todo lo que está bien en este mundo, por ser mi todo, por la inmensa confianza que siempre depositaron y depositan en mí y por estar en cada paso siempre, los amo.

A mi rayito de luz en este mundo, mi hermanito, gracias por todo lo que has hecho por mí, incluso cuando significó dejar de lado lo tuyo para ayudarme a mí, ese amor incondicional te define, y por eso siempre serás el mejor, gracias ñaño.

A mis bebés perrunos y gatunos, gracias por acompañarme con su amor incondicional, a mi princesita, mi fiel 'quita estrés', por estar siempre que la necesito; y, a los que ya no están, gracias también porque aún los siento cerca y los amo y recuerdo con todo mi corazón.

A ti, AG, que formaste parte importante de este camino desde el comienzo, aunque hoy nuestros rumbos sean distintos, tu apoyo y tus palabras en su momento dejaron una huella profunda, gracias por todo lo compartido y por seguir presente de algún modo, siempre recordaré con aprecio lo vivido contigo.

A ti, RP, que llegaste con calma y te quedaste con amor, gracias por tu presencia constante y por ser una parte tan especial de este proceso en los últimos semestres., tu compañía ha significado mucho para mí, te quiero.

A mis amigos, aquellos que conocí en Manta y estuvieron desde el primer día, especialmente a Alexander y Cristhian, gracias por su ayuda incondicional; aunque ya no estemos en contacto, les

guardo un profundo aprecio por todo lo que hicieron por mí. A Andy, mi amigo desde el colegio, gracias por motivarme siempre. A mis amigas de la universidad, gracias por su amistad cálida y constante. A Itzel, gracias por prestarme una herramienta esencial cuando más la necesitaba y por escucharme en oportunos momentos. A mi compañera de tesis por su compromiso, sin ella esta investigación tampoco hubiera sido posible. Y a todos los amigos que formaron parte de este proceso y que hoy ya no están, gracias por la huella que dejaron en mi vida.

Y finalmente, gracias a mí misma, porque muchas veces dudé que lo lograría, porque conozco cada dificultad que enfrenté, porque dejé ciertas comodidades para continuar con mi objetivo, y aun con el corazón roto, lo logré.

Mis infinitas y sinceras gracias a todos.

Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente; no temas ni desmayes, porque Jehová tu

Dios estará contigo en dondequiera que vayas.

Josué 1:9

Thalía Nicole Criollo Martínez

Tabla de Contenido

Capítulo I: Introducción	1
Planteamiento del Problema	2
Formulación del Problema.....	4
Objetivos	4
Objetivo General	4
Objetivos Específicos.....	4
Justificación	4
Capítulo II: Marco Teórico	6
La Conducta.....	6
Definición de Conducta	6
Clasificación de las Conductas	8
Factores de Riesgo en Relación con las Conductas de los Adolescentes	9
Factores de Protección en Relación con las Conductas de los Adolescentes	11
Dimensiones de la Conducta.....	13
Habilidades Sociales	17
Definición de Habilidades Sociales	17
Componentes y Características de las Habilidades Sociales	18
Clasificación de las Habilidades Sociales.....	18
La Adolescencia.....	20
Definición de Adolescencia	20
Generalidades de la Adolescencia	21
El Cerebro Adolescente	21

Desarrollo Cognoscitivo	22
Desarrollo Emocional	23
Desarrollo Psicosocial.....	24
Capítulo III: Metodología	25
Características Generales del Estudio	25
Tipo de Investigación.....	25
Tipo de Estudio	25
Sujetos, Población y Muestra.....	26
Criterios de Inclusión.....	26
Criterios de Exclusión.....	27
Procedimientos.....	27
Técnicas e Instrumentos.....	28
Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-3).....	28
Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes (EEHSA)	29
Manejo de los Datos.....	30
Consideraciones Éticas	30
Definición de Variables	32
Capítulo IV: Resultados	39
Análisis y Discusión de los Resultados	39
Identificación de Conductas de los Adolescentes de 16 a 17 Años	41
Análisis por Dimensión del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y	
Adolescentes-3 (Basc-3)	43

Descripción de las Principales Habilidades Sociales en los Adolescentes de 16 a 17 Años	59
Análisis por Dimensión y Total de la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes (EEHSA)	61
Análisis de la Relación no Estadística entre Conductas y Habilidades Sociales	68
Conclusiones	72
Recomendaciones	73
Bibliografía	74
Anexos	87

Índice de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de las variables.....	32
Tabla 2 Resultados por escala y dimensión del Basc-3	41
Tabla 3 Resultados por dimensión y total de la EEHSA	59

Resumen

La presente investigación titulada “Conductas y Habilidades Sociales en Adolescentes de 16 a 17 Años de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo- Manta” tuvo como objetivo caracterizar las dinámicas conductuales y el desarrollo de habilidades sociales en una muestra adolescente perteneciente a dicha institución. Se aplicó una metodología con enfoque cuantitativa, de tipo descriptiva con un corte transversal, y se aplicaron instrumentos estandarizados como el: BASC-3 (Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes) y la EEHSA (Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes) para la recolección de datos. Los hallazgos evidencian que los adolescentes manifiestan diferencias notables en sus comportamientos y en el desarrollo de sus habilidades sociales, las cuales están condicionadas por el contexto, la autoimagen y los vínculos que mantienen tanto con sus pares como con los adultos. Se identificaron tanto comportamientos funcionales como indicadores de riesgo en dimensiones emocionales, adaptativas y relacionales, evidenciando el impacto del contexto educativo, familiar y social. La interpretación de los datos evidenció que un adecuado desarrollo de habilidades sociales se relaciona con una mayor capacidad de afrontamiento y bienestar emocional y social. Mientras que, los déficits en dichas habilidades pueden derivar en conductas desadaptativas. Estos resultados resaltan la importancia de fomentar espacios educativos y comunitarios que apoyen el desarrollo emocional, comunicativo y social de los adolescentes, además, se destaca que la promoción de estas habilidades es esencial para lograr un desarrollo holístico y saludable durante esta etapa evolutiva clave del ser humano.

Palabras claves: conductas adolescentes, habilidades sociales, interacción social, adolescencia media.

Abstract

The present research, titled “Behaviors and Social Skills in Adolescents Aged 16 to 17 at the Fiscomisional Juan Montalvo Educational Unit – Manta”, aimed to characterize behavioral dynamics and the development of social skills in an adolescent sample from this institution. A quantitative approach was applied, using a descriptive, cross-sectional design, and standardized instruments such as the BASC-3 (Behavior Assessment System for Children and Adolescents) and the EEHSA (Social Skills Assessment Scale for Adolescents) were employed for data collection. The findings indicate that adolescents exhibit notable differences in their behaviors and the development of social skills, which are influenced by context, self-image, and the relationships they maintain with both peers and adults. Both functional behaviors and risk indicators were identified across emotional, adaptive, and relational dimensions, highlighting the impact of educational, family, and social contexts. Data interpretation revealed that adequate development of social skills is associated with greater coping ability and emotional and social well-being, whereas deficits in these skills may lead to maladaptive behaviors. These results underscore the importance of promoting educational and community spaces that support the emotional, communicative, and social development of adolescents. Furthermore, it is emphasized that fostering these skills is essential for achieving holistic and healthy development during this key evolutionary stage of human growth.

Keywords: adolescent behaviors, social skills, social interaction, middle adolescence.

Capítulo I: Introducción

Durante la adolescencia, se consolidan varios aspectos fundamentales del desarrollo emocional, cognitivo y social, por lo que resulta ser un periodo sensible en la formación de habilidades sociales. Siendo así, estas competencias permiten establecer relaciones interpersonales positivas, a su vez que, constituyen un pilar esencial para el bienestar psicológico y la adaptación en diversos contextos. De esta manera, fomentar las habilidades sociales en adolescentes ha demostrado tener efectos altamente positivos, como lo afirman Gonzáles y Molero (2023), ya que esto incrementa los niveles de competencia social, y contribuye a la reducción de conductas de riesgo, además de elevar la autoestima y mejora el bienestar de los adolescentes.

En este sentido, las habilidades sociales no se desarrollan de forma aislada, pues como señala Cueva (2021) se encuentran relacionadas con la autoestima, la autorregulación del comportamiento, la adopción de roles sociales y el rendimiento académico, por lo que adquieren relevancia e influencia en ámbitos vitales como el entorno escolar y familiar.

De igual modo, estudios han evidenciado que existen diversos factores influyen en el desarrollo de estas habilidades entre los adolescentes latinoamericanos, tal como el autor Gliceria (2024), quien identifica el bajo autocontrol como un factor de riesgo, y ubica en relevancia que, aquellos estudiantes con mayores problemas de comportamiento tienden a presentar mayores dificultades en la manifestación de conductas sociales adecuadas, mientras que el desarrollo social, las competencias socioemocionales y la ausencia de experiencias de maltrato físico actúan como factores protectores.

En este contexto, Campoverde y Ramos (2025) en su estudio realizado en Guayaquil, destacan cómo el desarrollo inadecuado de conductas sociales en la adolescencia está vinculado

con factores familiares y sociales, que repercuten en el comportamiento del adolescente, y pueden desencadenar comportamientos desafiantes, desobediencia, agresividad, dificultades académicas y problemas en el manejo emocional, afectando su capacidad de socializar de manera saludable. De esta manera, se resalta la importancia del estudio de ambas variables, puesto que las habilidades sociales pueden actuar como un factor protector ante determinadas conductas disfuncionales, y cómo estas últimas pueden señalar déficits en el desarrollo socioemocional.

Por otro lado, es importante destacar que la presente investigación está estructurada en cuatro capítulos. El primero corresponde a la introducción, en el que se desarrolla la contextualización de la problemática, formulación del problema, objetivos y justificación, seguido de ello, el segundo engloba el marco teórico, detallando los conceptos principales sobre las variables que sustentan la investigación; mientras que el tercer capítulo, abarca la metodología empleada, incluyendo el tipo de investigación, población, muestra, procedimientos e instrumentos utilizados, y, en el cuarto, se detallan los resultados obtenidos junto a su respectivo análisis, seguido por las conclusiones y recomendaciones.

Planteamiento del Problema

La adolescencia es una etapa clave e importante en el desarrollo humano, y es caracterizada por entornos físicos, emocionales y sociales, durante esta etapa, los jóvenes luchan con distintos desafíos que pueden acarrear conflictos tanto personales como familiares, especialmente en un ámbito de transformaciones sociales y culturales los cuales generan directrices contradictorias desde el ámbito adulto (Almario, 2016).

Siguiendo esta línea, Gonzáles y Molero (2023), comparten que entre los factores que influyen en el comportamiento adolescente, las habilidades sociales representan un papel fundamental, por lo que permiten establecer relaciones sanas, resolución de conflictos y tomas

buenas decisiones. No obstante, el desarrollo de aquellas habilidades suele estar condicionado por el entorno social, económico y familiar del adolescente; de modo que entornos visibles por la pobreza, la exclusión o falta de apoyo emocional pueden limitar significativamente su desarrollo, facilitando la aparición de conductas problemáticas como: la agresividad, el consumo de sustancias, la dependencia a la tecnología o el bajo rendimiento académico.

Por ende, diversos estudios realizados dentro del nivel internacional y nacional concuerdan en que el déficit de habilidades sociales se relaciona con factores como: la baja autoestima, falta de autocontrol, nula comunicación asertiva y la adversidad para resolver problemas de manera correcta. En este contexto, estudios desarrollados en países como Irán, España, México, Perú, Brasil y Ecuador, muestran que la carencia de habilidades sociales podría estar asociada a problemas emocionales, conducta de riesgo y complicaciones en el ámbito académico (Salavera et al., 2019).

Siendo más específicos, en el entorno ecuatoriano, existen estudios recientes que han puntuado una tendencia preocupante en adolescentes de 16 y 17 años, la evidencia de niveles bajos o medios en el desenvolvimiento de habilidades sociales, especialmente después del confinamiento por la pandemia; estas dificultades se relacionan con el uso excesivo de redes sociales, bajo rendimiento académico y el descenso de la autoestima, lo que manifiesta un riesgo para el bienestar psico social en esta población.

Ante dicha situación descrita, surge la necesidad de estudiar y comprender con mayor profundidad el nivel de desenvolvimiento de las habilidades sociales en los adolescentes de 16 a 17 años, considerando también su entorno y los factores que podrían estar influyendo en ellas, además, esto permitirá desarrollar estrategias que fortalezcan aquellas habilidades y a su vez, efectúen como agentes protectores frente a conductas de riesgo.

Formulación del Problema

¿Cuáles son las características de las conductas y habilidades sociales en adolescentes de 16 a 17 años de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo- Manta?

Objetivos

Objetivo General

Caracterizar las conductas y habilidades sociales en adolescentes de 16 a 17 años de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo- Manta.

Objetivos Específicos

- Identificar las conductas de los adolescentes de 16 a 17 años de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo -Manta.
- Describir las principales habilidades sociales en los adolescentes de 16 a 17 años de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo -Manta.
- Analizar la relación no estadística existente entre las conductas y habilidades sociales en los adolescentes de 16 a 17 años de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo -Manta.

Justificación

El presente estudio descriptivo se basa en caracterizar las conductas y habilidades sociales de los adolescentes de 16 a 17 años. Por lo que, se pretende lograr que los resultados ofrezcan pautas que permitan identificar las características conductuales que influyen en la interacción social de los adolescentes; destacando la importancia de un desarrollo social equilibrado y saludable que favorezca la capacidad de los individuos para enfrentar situaciones poco agradables y evitar comportamientos de riesgo.

De esta manera, es posible enfatizar la relevancia social del estudio por su impacto directo en la comunidad, debido a que, las habilidades sociales son esenciales al establecer vínculos positivos con los demás, considerando el aumento de conductas de riesgo, vinculadas al uso de la tecnología y consumo de sustancias en los adolescentes.

De igual modo, se aspira brindar información valiosa para estudios futuros asociados a la expansión del conocimiento sobre el campo de las habilidades sociales, así como para los lectores e institución educativa en la que se llevará a cabo la investigación, puesto que, se reflejarán características particulares de los adolescentes del grupo etario en cuestión que, de acuerdo con la literatura revisada, ha sido poco explorado en la actualidad, con relación a las conductas y habilidades sociales en la ciudad de Manta.

Por otra parte, el desarrollo de la investigación es viable debido a que se cuentan con los recursos económicos, disponibilidad de tiempo, conocimientos, como también la autorización por parte de la Unidad Educativa a la que corresponden los participantes. Además, se mantendrá el anonimato de los participantes con el objetivo de proteger sus identidades, quienes serán voluntariamente parte de la investigación al haber proporcionado su asentimiento informado, y sus representantes legales el consentimiento informado correspondiente, de igual forma, la información recopilada será empleada únicamente con fines investigativos, manteniendo la confidencialidad.

Capítulo II: Marco Teórico

La Conducta

Definición de Conducta

Según Palominio (2020) la conducta se define como el conjunto de acciones y patrones de comportamiento que un organismo manifiesta en respuesta a estímulos tanto internos como externos. De modo que, la conducta abarca desde reflejos automáticos hasta procesos complejos como la toma de decisiones, incluyendo factores internos como pensamientos, emociones y creencias que influyen en el comportamiento visible; desde esta perspectiva, es moldeada por una interacción entre genética, aprendizaje, cultura y experiencias individuales.

Por otro lado, Bleger (1963) plantea que la conducta se refiere al conjunto de manifestaciones observables de un individuo, tales como reacciones motoras, glandulares y verbales, en respuesta a estímulos internos o externos; lo que integra la influencia de diversos factores en la expresión conductual, resaltando su naturaleza observable como base para un análisis científico y riguroso, centrado en la objetividad de los fenómenos estudiados.

Desde otra perspectiva, se menciona que la conducta hace énfasis a "el conjunto de respuestas significativas por las cuales un ser vivo integra las tensiones que amenazan la unidad del organismo". Por lo que, Lagache enfatiza en la complejidad de las interacciones humanas, considerando las respuestas como mecanismos adaptativos que permiten al organismo mantener su equilibrio frente a diversas demandas (Citado en Bleger, 1963).

Mientras que, Lewin (Citado en Palominio, 2020) define la conducta como el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno, dentro de un campo compuesto por elementos interdependientes. Lo que resalta a la conducta como un emergente del campo,

alejándose de una visión lineal y simplista, al reconocer la relación bidireccional y compleja entre el sujeto y su contexto ambiental.

Además, el enfoque del campo propuesto por Lewin resulta relevante para comprender la complejidad de las interacciones entre el individuo y su entorno al considerar la conducta como el resultado de la interdependencia entre el sujeto y los elementos que lo rodean, se reconoce la naturaleza dinámica de las relaciones humanas y, de esta perspectiva evita simplificaciones reduccionistas, como la mera reacción a estímulos.

Por lo que se logra comprender que la conducta en adolescentes de 16 a 17 años que es el rango etario seleccionado, en relación con las definiciones de varios autores, reflejan un período crítico de transición en el que se juntan múltiples factores biológicos, psicológicos y sociales. Durante este periodo, los adolescentes atraviesan transformaciones relevantes en su identidad, en el ámbito emocional y en sus interacciones sociales, las cuales se ven determinadas por factores vinculados al contexto familiar, cultural y escolar.

Además, de que este proceso de desarrollo implica una interacción constante entre las demandas externas y sus propios pensamientos y emociones, lo que puede manifestarse en conductas que van desde la búsqueda de independencia hasta la exploración de roles sociales, marcados en ocasiones por conflictos o comportamientos de riesgo.

Sin embargo, las conductas de estos adolescentes no solo están moldeadas por sus experiencias inmediatas como refieren los autores, sino también por sus expectativas y la necesidad de pertenencia a grupos sociales; de manera que, la influencia de sus pares, el manejo de emociones intensas y la construcción de su autoconcepto son factores determinantes que pueden originar actitudes resilientes o problemáticas. Por ello, entender esta etapa desde un enfoque integral como mencionan los autores, permite abordar sus comportamientos como

expresiones de su proceso de maduración, reconociendo su capacidad para adaptarse y aprender de las experiencias que enfrentan.

Clasificación de las Conductas

Según Lupón et al., (2012) la conducta, es entendida como las acciones y reacciones de un individuo frente a su entorno, y puede clasificarse desde diversos enfoques teóricos, estos pueden ser:

1. Según su naturaleza

- ***Conducta innata:*** Son comportamientos que no requieren aprendizaje, ya que están presentes desde el nacimiento y tienen base genética.
- ***Conducta aprendida:*** Es adquirida a través de la experiencia o la interacción con el entorno; aquellas, incluye habilidades sociales, académicas y respuestas emocionales.

2. Según su funcionalidad

- ***Conducta adaptativa:*** Son acciones que permiten al individuo enfrentarse efectivamente a su entorno y satisfacer sus necesidades; por lo que, en adolescentes, esto puede incluir el establecimiento de relaciones saludables y la regulación emocional.
- ***Conducta desadaptativa:*** Incluye acciones que limitan o afectan negativamente la capacidad de afrontar desafíos en los adolescentes.

3. Según su orientación

- ***Conducta prosocial:*** Está vinculado con actividades orientadas a beneficiar a otros, como la empatía, cooperación y apoyo mutuo.
- ***Conducta antisocial:*** Se refiere a comportamientos que no cumplen con las normas sociales, como agresión, vandalismo o delitos menores en los jóvenes.

4. Según su relación con las normas sociales

- **Conducta normativa:** Aquella que se ajusta a las expectativas culturales, familiares o educativas; en adolescentes, puede implicar seguir reglas escolares o respetar figuras de autoridad.
- **Conducta desviada:** Conlleva a comportamientos que se alejan de las normas sociales, como la rebeldía extrema o el rechazo a la autoridad.

5. Según su contexto

- **Conducta interpersonal:** Se enfoca en las relaciones con otros, como amigos, familia y pares, particularmente en adolescentes, por lo que las dinámicas grupales son clave.
- **Conducta intrapersonal:** Implica acciones y decisiones influenciadas por procesos internos, como pensamientos, emociones y valores.

Por lo tanto, aquellas clasificaciones de la conducta permiten comprender la diversidad de respuestas y actitudes que los adolescentes presentan en su proceso de desarrollo; a su vez, es importante recalcar que el rango etario seleccionado, es mayormente marcado por la búsqueda de identidad y autonomía, lo que evidencia una interacción dinámica entre conductas adaptativas, prosociales y normativas frente a la influencia de factores biológicos, sociales y culturales.

No obstante, las conductas desadaptativas y desviadas también emergen como manifestaciones de conflictos internos o presiones del entorno; así, la integración de estas clasificaciones indica como conocer a los adolescentes cuando enfrentan desafíos, toman decisiones y construyen su autoconcepto.

Factores de Riesgo en Relación con las Conductas de los Adolescentes

Según Argaez et al. (2018), los factores de riesgo en la conducta de los adolescentes son características o condiciones que incrementan la probabilidad de que los jóvenes desarrollen

comportamientos problemáticos o perjudiciales para su salud y bienestar. Por lo que, estos factores pueden ser individuales, familiares, escolares o comunitarios, y su identificación es esencial para la implementación de estrategias preventivas efectivas.

Por otro lado, García y Correa (2022), manifiestan que la evaluación de estos factores permite diseñar intervenciones que aborden las necesidades específicas de la población adolescente, precisamente en los adolescentes de 16 a 17 años, la cual es una etapa conocida como adolescencia intermedia, donde los factores de riesgo pueden manifestarse de manera más pronunciada debido a los cambios físicos, emocionales y sociales propios de esta edad.

Por otro lado, el Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (UNICEF, 2022) destaca que, en esta etapa los jóvenes están más expuestos a influencias externas, como la presión de grupo y la búsqueda de identidad, lo que puede aumentar la incidencia de conductas de riesgo. Mientras que según el estudio de Herrera (1999), refiere que al reconocer los factores que contribuyen a conductas problemáticas, es posible implementar estrategias que fortalezcan los factores de protección y reduzcan la exposición a situaciones de riesgo.

Asimismo, una investigación realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) sugiere que las intervenciones focalizadas en esta etapa pueden ser más efectivas al abordar los desafíos particulares que enfrentan los adolescentes en su desarrollo; por lo que, los factores de riesgo en la conducta de los adolescentes, especialmente en aquellos de 16 a 17 años, el cual es el rango seleccionado juegan un relevante papel en el desarrollo de comportamientos problemáticos.

En opinión de muchos autores e investigadores, los adolescentes enfrentan un periodo particularmente desafiante debido a la interacción de cambios internos y presiones externas, de forma que mientras atraviesan esta etapa, se encuentran construyendo su identidad y enfrentando

dilemas sociales, académicos y familiares que pueden influir significativamente en su bienestar emocional; y no solo aquello, sino también la sociedad en general, la cual tiene la responsabilidad de proporcionarles un entorno seguro permitiéndoles explorar sus habilidades.

Por otro lado, resulta evidente que el rol de la familia y la comunidad es importante en la prevención de conductas de riesgo, de modo que, ofrecer una comunicación abierta, espacios de confianza y recursos de apoyo puede marcar la diferencia en la vida de los adolescentes, en el grupo etario seleccionado, varios autores aclaran que este grupo necesita sentir que no están solo en sus luchas, y que hay personas que los comprenden y están dispuestas a guiarlos hacia un futuro saludable y lleno de posibilidades.

Factores de Protección en Relación con las Conductas de los Adolescentes

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2019), manifiesta que un enfoque preventivo y la promoción integral del desarrollo son fundamentales para los adolescentes; de manera que, factores como un entorno familiar positivo, la participación en actividades comunitarias y educativas, y el acceso a servicios de salud integral contribuyen a reducir conductas de riesgo; mientras que, la familia se posiciona como un microambiente clave que debe fomentar hábitos saludables y un desarrollo armónico.

Por otro lado, el Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (UNICEF, 2021) resalta la importancia de la protección de los derechos de los adolescentes, el cual garantizar el acceso a educación, salud y oportunidades de participación social. Además, factores como la promoción de la autoestima, la integración social y la prevención de violencia, los marca como los más esenciales para su bienestar, obteniendo así la iniciativa que fortalecen las habilidades sociales, como la resolución de conflictos que contribuyen a la resiliencia ante adversidades en los adolescentes.

Asimismo, se menciona que los vínculos familiares fuertes y habilidades efectivas para resolver problemas son factores protectores clave para los adolescentes, ayudando estos elementos a que disminuyan el riesgo de conductas de alto riesgo, incluyendo el suicidio, al proporcionar redes de apoyo emocional; también, el acceso a servicios de salud mental y la limitación de acceso a sustancias nocivas son estrategias eficaces, por lo que se refuerza la capacidad de los adolescentes para manejar situaciones difíciles (Páramo, 2011).

Por otra parte, Cuesta et al. (2022) en relación con posturas anteriores, también destaca que la promoción de hábitos saludables en los adolescentes tiene un impacto significativo en su desarrollo a largo plazo, y que recursos como el fortalecimiento de habilidades para la vida, programas de prevención del uso de sustancias y el fomento de actividades físicas son prioritarios para los sujetos; alegando que las intervenciones deben ser inclusivas y culturalmente sensibles, promoviendo la equidad en el acceso a recursos.

Por lo que las investigaciones destacan que los factores de protección, como la familia y el núcleo cercano, son esenciales para el desarrollo adolescente, al brindar un entorno positivo que promueve hábitos saludables y resiliencia. La combinación de acceso a servicios de salud, actividades educativas y comunitarias, junto con programas de prevención, permite crear un sistema de apoyo robusto que protege a los adolescentes frente a conductas de riesgo, promoviendo un desarrollo integral.

En relación con los adolescentes, estos factores se traducen en una mayor capacidad para enfrentar adversidades y tomar decisiones saludables, evitando comportamientos de alto riesgo como el uso de sustancias o la violencia. Las estrategias mencionadas, al enfocarse en el fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales, aseguran que los adolescentes cuenten con las herramientas necesarias para resolver problemas y construir relaciones sanas. Además, la

equidad en el acceso a recursos inclusivos promueve un bienestar integral, reduciendo las desigualdades que puedan afectar negativamente su desarrollo.

Dimensiones de la Conducta

De acuerdo con Reynolds y Kamphaus (2015), en el Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC-3) se especifican las siguientes dimensiones de la conducta: clínicas y adaptativas; las cuales se describen a continuación:

Escalas Clínicas. Para Reynolds y Kamphaus (2015) el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-3) es un instrumento que permite evaluar de manera exhaustiva diversas dimensiones conductuales y emocionales en niños y adolescentes de 3 a 18 años. No obstante, este sistema incluye cuestionarios dirigidos a profesores, padres y a los propios menores, lo que facilita la obtención de información desde diferentes perspectivas y contextos, como el familiar y el escolar integrando en ello su conducta. Según este autor, la dimensión abarca varias escalas que las describe como:

- ***Actitud respecto a la escuela:*** Esta escala mide las percepciones y sentimientos del estudiante hacia el entorno escolar, incluyendo su motivación académica y satisfacción con la experiencia educativa, por lo que, una actitud negativa puede indicar desinterés o problemas subyacentes que afectan el rendimiento académico.
- ***Actitud respecto a los profesores:*** Evalúa las percepciones y sentimientos del estudiante hacia sus docentes, puede influir en su comportamiento en clase y en su disposición para participar en actividades académicas; y las relaciones problemáticas pueden reflejarse en conductas disruptivas o retraimiento.
- ***Ansiedad:*** Mide la tendencia del individuo a experimentar nerviosismo, preocupación o miedo ante situaciones cotidianas o específicas, hace referencia a niveles elevados

de ansiedad pueden que pueden interferir en el funcionamiento diario y en el bienestar emocional del niño o adolescente.

- **Atipicidad:** Esta escala identifica comportamientos inusuales o extraños que podrían estar asociados con trastornos del desarrollo o condiciones psiquiátricas, de modo que, la detección de altos niveles de atipicidad es fundamental para intervenciones tempranas.
- **Búsqueda de sensaciones:** Evalúa la inclinación del individuo hacia actividades emocionantes o riesgosas, mostrando una necesidad de estimulación constante; este rasgo puede estar relacionado con conductas impulsivas o desafiantes.
- **Depresión:** Mide la presencia de sentimientos de tristeza, desesperanza y pérdida de interés en actividades previamente disfrutadas; de manera que, la identificación de síntomas depresivos es esencial para prevenir consecuencias más graves, como el aislamiento social o pensamientos suicidas.
- **Estrés social:** Aquello, evalúa el nivel de incomodidad o tensión que el individuo experimenta en situaciones sociales, lo cual puede afectar su capacidad para interactuar adecuadamente con sus pares y adultos.
- **Hiperactividad:** Evalúa la tendencia a mostrar niveles excesivos de actividad motora, impulsividad y dificultad para mantener la atención. Además, la hiperactividad puede interferir en el rendimiento académico y en las relaciones interpersonales.
- **Locus de control:** Referido a evaluar la percepción del individuo sobre el control que tiene sobre los eventos en su vida, diferenciando entre un locus de control interno (creencia en el control personal) y externo (creencia en el control por factores externos) del sujeto.

- **Problemas de atención:** Evalúa la desventaja para mantener la concentración en tareas específicas, lo que puede afectar el aprendizaje y la ejecución de actividades diarias en la vida del individuo.
- **Sensación de ineptitud:** Aquello, evalúa sentimientos de incompetencia o falta de eficacia en la realización de tareas, esto puede influir en la autoestima y en la motivación para enfrentar nuevos desafíos.
- **Somatización:** Califica la tendencia a experimentar y registrar síntomas físicos sin una causa médica aparente, reflejando posibles manifestaciones físicas de problemas emocionales o psicológicos.
- **Control de ira:** Evalúa la capacidad del individuo para manejar y regular sus emociones de ira, para controlar la ira puede llevar a conductas impulsivas o agresivas, afectando las relaciones interpersonales y el comportamiento social en el niño o adolescente.
- **Manía:** Aquello evalúa los síntomas relacionados con la hipomanía o manía, tales como la hiperactividad, la impulsividad y las emociones intensas, lo que puede estar asociada con trastornos de ánimo como el trastorno bipolar.
- **Ansiedad ante los exámenes:** Valora el nivel de preocupación y nerviosismo que el niño o adolescente experimenta en situaciones de evaluación académica. Es decir, la ansiedad excesiva puede interferir con el rendimiento escolar y la confianza en las propias habilidades.

Escalas Adaptativas. La dimensión adaptativa según el manual técnico del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-3), hace referencia a las habilidades, conductas y características que favorecen el funcionamiento positivo del individuo incluyendo

aspectos como la capacidad para relacionarse con otros, mantener vínculos significativos, y desarrollar una autoimagen positiva; aquellas incluyen escalas como:

- ***Relación con los padres:*** Esta escala analiza la calidad de la interacción y el vínculo emocional entre el niño o adolescente y sus padres, de modo que, relaciones positivas se reflejan en comunicación abierta y apoyo mutuo, y las relaciones negativas se manifiestan en conflictos y falta de comprensión.
- ***Relaciones interpersonales:*** Aquella evalúa la capacidad del individuo para establecer y mantener relaciones sociales saludables con sus pares y adultos, relacionado que las habilidades interpersonales sólidas son fundamentales para el desarrollo social y emocional, y las deficiencias en esta área pueden conducir al aislamiento o conflictos sociales en el adolescente.
- ***Autoestima:*** Mide la percepción que el individuo tiene de su propio valor y competencias, una alta autoestima se asocia con una imagen positiva de sí mismo, mientras que una baja autoestima puede indicar sentimientos de inferioridad o inseguridad en el sujeto.
- ***Confianza en sí mismo:*** Evalúa el grado de seguridad que el individuo tiene en sus habilidades y decisiones; por lo que, una alta confianza en sí mismo facilita la toma de decisiones y la aceptación de responsabilidades, y si tiene una baja confianza puede llevar a la indecisión y la dependencia de otros.
- ***Fuerza del ego:*** Mide la estabilidad emocional y la resiliencia del individuo frente a situaciones estresantes, alegando que una alta fuerza del ego indica una capacidad para enfrentar adversidades de manera saludable y los niveles reflejan vulnerabilidad a problemas emocionales.

Habilidades Sociales

Definición de Habilidades Sociales

Las habilidades sociales poseen gran relevancia, como señala Caballo (2005, como se citó en Betina y Contini, 2011) el nivel de estas destrezas es esencial en la actividad humana, puesto que determinan en parte el transcurso de la vida. En este sentido, el autor define a las habilidades sociales como aquellas conductas que contribuyen a que un sujeto pueda desarrollarse intra e interpersonalmente, siendo capaz de expresar adecuadamente sus deseos, sentimientos, actitudes, opiniones, entre otros.

De este modo, los adolescentes dentro de su entorno manifiestan ciertas conductas de acuerdo con las situaciones que experimentan, las cuales pueden ser positivas como negativas (Esteves et al., 2020). En este sentido, se enfatiza en la importancia de las habilidades sociales en el desenvolvimiento personal y social de los adolescentes, teniendo en cuenta la influencia que tiene el contexto en la exteriorización de conductas adecuadas o no.

Las habilidades sociales, por lo tanto, poseen un papel fundamental en cuanto a convivencia sana, tanto en el hogar como en la escuela y en la sociedad en general; considerando además que las habilidades sociales son evidenciadas espontáneamente a través de la interacción de un sujeto, y en cierta medida, la tecnología resulta una limitante a su desarrollo personal (Ramos et al., 2021). Siguiendo esta línea, cabe destacar que los dispositivos tecnológicos, como medios de comunicación, forman parte de la interacción de los adolescentes en la actualidad, de modo que las habilidades sociales toman mayor relevancia al momento de relacionarse de manera presencial con otras personas.

Componentes y Características de las Habilidades Sociales

En este contexto, Caballo (1993, 2007 como se citó en Durán y Naranjo, 2023; Grasso, 2021) establece desde una perspectiva psicológica que las habilidades sociales poseen tres componentes (conductual, cognitivo, y fisiológico). El componente conductual incluye aquellas conductas verbales y no verbales como expresiones, gestos, contacto visual, aspecto, orientación, preguntas, formalidad, ritmo, tono de la voz y otros.

Por otro lado, el componente cognitivo integra aquellos entornos que intervienen en los pensamientos y sentimientos, es decir, en este componente toman importancia la percepción del sujeto y su interpretación de los diversos contextos, destacando así los constructos, expectativas, valores subjetivos, entre otros. Finalmente, el componente fisiológico corresponde a señales corporales como la presión sanguínea, respiración, ritmo cardiaco, entre otros; mismos que aparecen al activarse los demás componentes.

Respecto a las características principales de las habilidades sociales, Grasso (2021) ubica en relevancia aquellas referidas por González (1996, 2002), quien destaca que estas destrezas:

- Se aprenden desde la infancia.
- Son características de la conducta empleada por cada persona.
- No son universales, son específicas de cada sujeto y situación.
- Responden al contexto en el que se desarrolla el individuo, las variables situacionales e individuales, mismas que se encuentran relacionadas entre sí.
- Son característica de una conducta social no dañina.

Clasificación de las Habilidades Sociales

De acuerdo con Goldstein estas habilidades le permiten a una persona afrontar adecuadamente las dificultades o exigencias ante determinadas situaciones. Este autor en 1987

dividió las habilidades sociales según su tipología, clasificándolas en seis grupos: habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente el estrés, habilidades de planificación (Alquina et al.,2023; Álvarez, 2016).

Habilidades Iniciales Básicas. En este grupo se hace énfasis en aquellas capacidades y comportamientos que permiten mantener las relaciones interpersonales, ya que se toma en cuenta la capacidad de escuchar a otros del sujeto, así como iniciar una conversación, agradecer, formular preguntas, hablar en público, presentarse, presentar a otras personas, entre otras.

Habilidades Sociales Avanzadas. El segundo grupo se centra en la habilidad que tiene el individuo de ayudar a otros, ser cortés, así como la responsabilidad, considerando la facilidad que posee en cuanto a pedir ayuda, participar, dar instrucciones, y de convencer a los demás. En este punto es necesario hacer énfasis en la clasificación establecida por Ríos (2014), ya que además de tomar en cuenta lo establecido por Goldstein, denomina otro grupo como *Habilidades de Comunicación*, la cual, según Betancourth et al. (2017) incluye la capacidad para iniciar y dar forma a un diálogo, exponiendo sus propios puntos de vista, presentarse, y ofrecer ayuda voluntariamente.

Habilidades Relacionadas con los Sentimientos. Este tercer grupo propuesto por Goldstein se enfoca en la expresión de los sentimientos y su influencia en los demás, de tal manera que se valora el conocer los propios sentimientos, la expresión de estos y de afecto, el conocimiento y comprensión de los sentimientos de los demás, enfrentarse al enfado de otros, y la resolución del miedo.

Habilidades Alternativas a la Agresión. El cuarto grupo corresponde al manejo de emociones, el autocontrol, de modo que el sujeto evita problemas o conflictos con otras personas

asertivamente, defiende sus derechos propios, responde a las bromas, sabe compartir y también tiene la capacidad de negociar.

Habilidades para Hacer Frente al Estrés. El quinto grupo se basa en la tolerancia a la frustración, es decir, el sujeto posee la capacidad para manejar adecuadamente un fracaso, toma decisiones y es resiliente, de esta manera, se toma en consideración la habilidad para formular y responder una queja o acusación, afronta la vergüenza, y contradicciones.

Habilidades de Planificación. El último grupo está orientado al planteamiento de objetivos de manera organizada, la terminación de proyectos o trabajos para el alcance de metas, de tal manera que se evalúan habilidades como la toma realista y ordenada de decisiones, el discernir respecto a la causa de un problema y resolverlos según su importancia, reconocer sus propias habilidades, y la obtención de información.

La Adolescencia

Definición de Adolescencia

La adolescencia es considerada como un periodo crítico en el que el ser humano experimenta diversos cambios. Este periodo abarca desde los 11 a los 20 años, y conlleva cambios tanto físicos como cognoscitivos, emocionales y sociales, mismos que se exteriorizan de diferentes maneras según la sociedad, cultura o posición económica (Papalia & Martorell, 2021).

Asimismo, la Organización Mundial de la Salud entiende esta etapa como la fase de desarrollo entre la niñez y la adultez, la cual se da en edades de entre los 10 a 19 años; y se divide en: adolescencia temprana que tiene lugar los 10 y 13 años, la adolescencia media que ocurre entre los 14 y 16 años, donde se presentan cambios psicológicos, como también la definición de la identidad, por lo que empiezan a ser más independientes de sus padres, y están expuestos recurrentemente a situaciones de riesgo. Y la adolescencia tardía de los 17 y 21 años,

en la que hay mayor aceptación de su cuerpo, las preocupaciones son direccionadas al futuro, y establecen relaciones con grupos pequeños (UNICEF, 2020).

De esta manera, considerando lo establecido por los autores, es posible señalar que el periodo de la adolescencia inicia desde los 10 años, extendiéndose hasta los 21 años, siendo caracterizada principalmente por cambios biopsicosociales en los que influyen diversos factores tanto económicos, como culturales o sociales en los que vive el sujeto.

Generalidades de la Adolescencia

El contexto social o cultural en el que los adolescentes se desenvuelven influyen en sus expectativas sobre el futuro, ya que son susceptibles a factores como los valores, las normas, y las presiones políticas y económicas; por ello, aunque las distintas generaciones experimentan tales cambios físicos y psicológicos durante la adolescencia, presentan demandas culturales que varían según la época en la que viven (Garassini, 2020) .

De este modo, la adolescencia trae consigo la independencia del núcleo familiar que, como Garassini (2020) indica, se requiere de relaciones interpersonales para lograrlo, además de ello, destaca en esta etapa un desajuste a nivel afectivo, debido al desarrollo que se produce en aquellos mecanismos que conforman las emociones con las decisiones, lo que se relaciona con conductas de riesgo e impulsivas en esta etapa. De igual modo, se empiezan a evaluar aspectos generales que anteriormente no se han afrontado, tales como la sexualidad, los estudios, el consumo de sustancias, entre otros, mismos que determinarán su vida en la adultez.

El Cerebro Adolescente

Como se mencionó anteriormente, durante la adolescencia se evidencian diversos cambios en el ser humano, por ende, cabe destacar la relevancia que tiene los cambios producidos a nivel cerebral. García (2022) señala que este periodo abarca el desarrollo más

importante del cerebro y da paso a la adultez, teniendo lugar desde los 12 hasta los 24 años aproximadamente. De esta manera, el autor ubica en relevancia el incremento de dopamina, un neurotransmisor que estimula el sistema de gratificación, lo que se vincula a características como la impulsividad, así como la susceptibilidad de exponerse a riesgos o adicciones.

Así, los adolescentes están más propensos a la experimentación, como a conductas de riesgo y adictivas, debido a que implican la liberación de este neurotransmisor, además, la posibilidad de manifestar tales conductas aumenta ante alteraciones psicológicas, de modo que su exteriorización se presenta como una estrategia para manejar el malestar (García, 2022).

De este modo, cabe resaltar según el autor que, durante el periodo de la adolescencia se produce un incremento del neurotransmisor dopamina, lo cual incrementa la posibilidad de que los jóvenes se expongan a riesgos y manifiesten conductas impulsivas o no saludables, de manera que resulta esencial fomentar una adecuada regulación emocional en esta población.

En este marco, el establecimiento de buenas prácticas socioemocionales resulta esencial en la salud mental de los adolescentes, considerando que, tanto la depresión, como la ansiedad y trastornos del comportamiento están relacionados al origen de enfermedades en este grupo. Por ello, la Organización Mundial de la Salud establece que un desarrollo adecuado de habilidades que permiten enfrentar y resolver conflictos, manejar emociones, sostener relaciones interpersonales, así como tener un ambiente familiar, escolar y social positivo, contribuyen al bienestar físico y mental (OMS, 2021).

Desarrollo Cognoscitivo

Durante la adolescencia es posible enfatizar en el desarrollo cognoscitivo de esta etapa, en la que, Papalia y Martorell (2021) destacan un incremento continuo en relación con la velocidad de procesamiento de la información, a pesar de que aún hay un pensamiento inmaduro

en determinados aspectos. Sin embargo, las autoras resaltan que varios adolescentes emplean un razonamiento abstracto, siendo capaces de establecer juicios morales y elaborar metas futuras de manera objetiva. Asimismo, señalan que la adolescencia se asocia con el dominio de "las operaciones formales", siendo este el más alto nivel del desarrollo cognoscitivo establecido por Piaget, mejorando así su capacidad en cuanto al pensamiento abstracto.

De igual modo, estas autoras hacen énfasis en el razonamiento hipotético deductivo, el cual va de la mano con la etapa de las operaciones formales, debido a que, este razonamiento favorece a los adolescentes en cuanto a la resolución de conflictos. No obstante, Piaget consideraba importante la relación entre el desarrollo cerebral y el aumento de las experiencias del medio, ya que, el razonamiento formal requiere de ambos para conseguirlo. Por otro lado, en cuanto al área social los adolescentes experimentan un progreso en el modo de hablar, siendo capaces de persuadir y conversar, ajustándose a la forma de expresión de otras personas.

En este sentido, se destaca que, en el periodo de la adolescencia se desarrollan aspectos cognitivos que le permiten a los sujetos resolver problemas, así como ser más realistas con sus metas, sin embargo, esto se ve limitado por el desarrollo a nivel cerebral que tenga cada individuo, como también por las experiencias que estos adquieren en su entorno.

Desarrollo Emocional

Además de potenciarse la capacidad intelectual y creatividad en la adolescencia media (14 a 17 años), se evidencian cambios a nivel emocional, siendo así que, los jóvenes empiezan a plantearse aspiraciones realistas siendo conscientes de sus límites, lo que puede ir acompañado de depresión y baja autoestima. De igual modo, se manifiestan sentimientos de omnipotencia y de inmortalidad, lo que conlleva la aparición de conductas de riesgo asociadas al consumo de drogas, suicidio, embarazo adolescente, prácticas sexuales sin protección, entre otras. Por otro

lado, en esta etapa se tiene mayor interés en aceptar el aspecto físico, por lo que, las influencias sociales pueden facilitar la aparición de trastornos alimenticios (Güemes et al., 2017).

Desarrollo Psicosocial

Considerando el grupo etario correspondiente a la adolescencia media, Güemes et al. (2017) destaca la relevancia que poseen las amistades en esta etapa, ya que los adolescentes se integran en la subcultura de sus amigos, considerando aspectos como vestimenta, valores y normas al tratar de tener más independencia en cuanto a la esfera familiar. De esta manera, los adolescentes incrementan sus relaciones y forman parte de clubes, los cuales van adquiriendo menor interés durante la adolescencia tardía.

Capítulo III: Metodología

Características Generales del Estudio

Tipo de Investigación

La investigación posee un enfoque cuantitativo ya que, se basa en la recolección y análisis de datos numéricos para indagar las habilidades sociales y conducta en los adolescentes. Desde este enfoque, la investigación cuantitativa facilita la medición objetiva de las variables, hacer comparaciones y obtener hallazgos que puedan ser analizados a nivel estadístico; de acuerdo con lo mencionado, Fernández & Baptista (2014) indican que en el enfoque cuantitativo se inicia de una idea preliminar, se elaboran hipótesis y se emplean instrumentos como encuestas o formularios para recolectar la información, de esta manera, se procura comprobar si existen relaciones entre las variables analizadas.

Sumando a ello, el enfoque cuantitativo, permite estudiar los resultados con técnicas estadísticas que facilitan a confirmar u rechazar las hipótesis elaboradas; en este sentido, Sampieri & Mendoza (2018) señalan que el tipo de investigación cuantitativa intenta obtener hallazgos generales que se puedan aplicar a otros ambientes semejantes, y, para lograr aquello, se aplica muestras representativas además de recopilar datos de manera organizada.

Tipo de Estudio

La investigación es de tipo descriptiva, de manera que, como indica Guevara et al. (2020) se realiza para describir una realidad. Además, procura recolectar datos de manera conjunta o independiente sobre las variables a investigar (Rojas, 2022). De igual modo, Sampieri y Mendoza (2018) refieren que el nivel descriptivo del estudio pretende determinar propiedades, características y perfiles de sujetos, objetos u otro fenómeno de análisis, siendo así que, no posee como finalidad establecer relaciones entre estos.

Por otro lado, el diseño de la investigación también es observacional no experimental, ya que, como señalan Sampieri y Mendoza (2018), y Ochoa y Yunkor (2021) no se manipulan las variables, de manera que el investigador observa el fenómeno en su ambiente natural, siendo capaz de describirlo y analizarlo sin modificarlo. De igual manera, el estudio posee un corte transversal, debido a que las mediciones se llevan a cabo en un único tiempo, es decir, se realizan en un momento determinado y no hay fases de seguimiento (Manterola et al., 2019).

Sujetos, Población y Muestra

Con respecto a la población se establece que el objetivo está conformado por estudiantes de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo, que consta con un total de 1027 alumnos matriculados, de aquella población se identificaron a 220 estudiantes que son pertenecientes al segundo y tercer año de Bachillerato General Unificado (BGU), la cual es el rango etario seleccionado para el estudio de investigación. Por ende, para determinar aquella muestra, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando así a 140 estudiantes con un intervalo de confianza del 95% dejando al margen de error un 5%, lo que asegura estadísticamente resultados significativos en el estudio.

Criterios de Inclusión

En relación con los criterios de inclusión de los participantes del estudio, se consideraron estudiantes que cursen la edad de 16 a 17 años, que se encuentren matriculados y en condición de regularidad en la Unidad Educativa Fiscomisional “Juan Montalvo”, además de aquellos estudiantes que cuenten con el consentimiento informado firmado por su padres o representantes legales, en conjunto con el asentimiento informado firmado para la participación voluntaria por parte de los adolescentes.

Criterios de Exclusión

Por el contrario, se excluyen del estudio a aquellos estudiantes con diagnóstico de trastornos del neurodesarrollo o trastornos de conducta, asimismo quienes posean discapacidades físicas en las extremidades superiores y/o sensoriales, como también estudiantes con consumo activo o antecedentes relacionados al consumo de sustancias; de igual modo se excluyen los adolescentes que no se encuentren dentro del grupo etario correspondiente para la investigación (16 a 17 años), y que no se encuentren matriculados en la Unidad Educativa Fiscomisional “Juan Montalvo”, permitiendo así la delimitación a una población homogénea y representativa con las características necesarias para el respectivo análisis.

Procedimientos

En lo que respecta a los procedimientos, aquellos se comenzaron con la planificación y fundamentación teórica basada en el “estado del arte”, con el objetivo de garantizar un conocimiento enriquecido de investigaciones previas; posteriormente, se realizó la debida solicitud de autorización a la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo, para de este modo, realizar la socialización del estudio de investigación y aplicación de los instrumentos seleccionado, que son: El BASC-3 y la Escala de habilidades sociales para adolescentes (EEHSA).

Además, se elaboraron los consentimientos y asentamientos informados para garantizar la participación voluntaria de los alumnos, y a su vez, se informó a los padres y representantes sobre las actividades en reuniones específicas, que serán realizadas en enero del 2025, con una duración de dos horas cada una.

De manera que, la recolección de datos se realizara entre el mes de enero y febrero del 2025, mediante la aplicación del instrumento BASC-3, que evalúa aspectos conductuales

adaptativos y desadaptativos, y la EEHSA, que evalúa las habilidades sociales específicas en los adolescentes; por lo que ambos instrumentos serán aplicados de manera individual y colectiva llevando una duración de 20 a 30 minutos cada uno.

Posteriormente, los datos serán calificados, tabulados y analizados estadísticamente a través de programas como Excel, lo que, permitirá elaborar gráficos y tablas interpretativas. Concluyéndose entre el mes de marzo y agosto del 2025, la devolución de los resultados a la institución Educativa para garantizar su utilidad, práctica y aplicabilidad en la mejora de las habilidades sociales y conductuales de los estudiantes en la institución.

Recalcando también, que el procedimiento metodológico se basara en la exploración de los acontecimientos desde las perspectivas y vivencias de los alumnos; mientras que la recolección de datos se centrara en la descripción de las conductas y habilidades sociales en adolescentes mediante la observación y análisis de significados, permitiendo este proceso construir una postura metodológica flexible, adaptado al contexto específico de los participantes, y a su vez, asegurando una interpretación profunda y relevante, aplicando también estrategias de triangulación para validar las fuentes de datos junto a la seguridad de la minuciosidad y repetibilidad del estudio.

Técnicas e Instrumentos

Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-3)

El Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC-3) es usado para evaluar diversos aspectos del comportamiento y emociones en los individuos que mantengan la edad de 3 a 18 años, fue creado por Cecil R. Reynolds y Randy W. Kamphaus, aquel instrumento permite identificar tanto conductas adaptativas como problemáticas a través de diversas fuentes como: informe de padres, profesores y autoinformes de los propios niños o

adolescentes; empleando específicamente para la investigación el cuestionario autoinforme S-3 para adolescentes de 12 a 18 años.

Este instrumento está compuesto por varias escalas que evalúan dimensiones emocionales y conductuales, tales como ansiedad, depresión, hiperactividad, habilidades sociales y adaptabilidad, por lo que cada cuestionario sigue un formato Likert, en el que los participantes seleccionan respuestas que conllevan al “nunca, a veces, seguido, casi siempre” lo que permite cuantificar los niveles de comportamiento y a su vez la funcionalidad emocional.

Por otra parte, con respecto a la confiabilidad, el BASC-3 puntúa un coeficiente Alfa de Cronbach superiores a 0,80, lo que evidencia una alta consistencia interna en sus diversas escalas, de manera que; la validez del instrumento es respaldado mediante análisis factoriales y estudios correlacionales con estandarización afirmando así, su solidez de estructura teórica y aplicabilidad en contextos educativos (Reynolds & Kamphaus, 2015).

Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes (EEHSA)

La Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes (EEHSA), fue creada por Refugio Ríos en el 2014, en población mexicana. La escala facilita la identificación a través de 50 ítems que conforman seis factores (Habilidades Iniciales Básicas, Habilidades Sociales de Comunicación, Habilidades Sociales para el manejo de los Sentimientos, Habilidades Alternativas a la Agresión, Habilidades de Afrontamiento del Estrés, y Habilidades de Planeación y Toma de Decisiones), déficits sobre dificultades de interacción social, que pueden dar lugar a implicaciones negativas al exteriorizar conductas opuestas a las normas sociales establecidas.

El formato de la escala corresponde a un autorreporte tipo Likert que cuenta con cinco opciones de respuesta: “nunca”, “raras veces”, “algunas veces”, “frecuentemente” y “siempre”,

las cuales son puntuadas de 1 a 5. Además, su aplicación engloba población desde los 11 hasta los 25 años (Ríos, 2014).

Respecto a la confiabilidad del instrumento Ríos (2014) señala que, en el contexto mexicano se analizó mediante el método de mitades y el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un cálculo total de 0.914, indicando buena consistencia interna, de modo que la primera mitad obtuvo 0.835, y la segunda mitad 0.868. Asimismo, mediante el Coeficiente de Spearman-Brown obtuvo 0.851, y en Dos mitades de Guttman 0.847. Por otro lado, la validez de la EEHSA se realizó a la vez que el Cuestionario de Modos de Afrontamiento al Estrés de Lázarus y Folkman (1984), con lo que se confirmó la validez de constructo en cada uno de los factores del instrumento y del total de este.

Manejo de los Datos

En relación con los datos obtenidos en la investigación y su posterior análisis, se realizará un proceso de anonimización de los participantes para proteger la identidad e integridad de los estudiantes, de tal manera los sujetos serán denominados principalmente por su sexo biológico, siendo “M” masculino y “F” femenino, añadiendo la primera letra de su primer nombre y apellido, además de agregar tres dígitos al azar, por ejemplo “MTB017”, códigos que serán determinados por las investigadoras, con fin de prevenir cualquier daño y garantizar la confidencialidad y seguridad de la información personal durante el desarrollo del estudio.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se enmarca en el cumplimiento de principios y normas éticas fundamentales establecidas por la American Psychological Association (2010), así como los lineamientos del Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos (CEISH), con el propósito de garantizar el respeto a los derechos de los participantes en la investigación,

En este sentido, para asegurar el derecho a la autonomía, se ubica en relevancia la voluntariedad de la participación de los sujetos, respetando su integridad y decisión autónoma de participar o no en la investigación, como de abandonar el proceso en cualquier momento (Ferrero et al., 2022). Por ello, además de la socialización a las autoridades del plantel sobre los objetivos y derechos que poseen los participantes en el proyecto, se llevará a cabo la firma del consentimiento y asentimiento informado, lo que evidencia la participación libre y voluntaria en el proyecto, garantizando la comprensión de los objetivos, procedimientos, y el derecho a abandonar el estudio en cualquier momento.

Asimismo, en relación con las normas éticas relacionadas a la privacidad y confidencialidad, esto será garantizado, de tal manera que la información obtenida será confidencial, empleando los datos únicamente con fines académicos e investigativos, a los cuales solo las investigadoras tendrán acceso, siendo eliminados ocho meses después de la finalización del proyecto, además se firmará una declaración de confidencialidad como parte del proceso solicitado por el CEISH.

De igual modo, en cuanto al principio de beneficencia y no maleficencia se garantizará previniendo cualquier daño potencial en el estudio, de modo que, en caso de ser necesario, se derivará a los participantes a un profesional capacitado en salud mental de la institución para brindar el apoyo adecuado. Además, bajo los principios de justicia e integridad se asegurará el respeto a la dignidad humana, garantizando un trato equitativo en los participantes y procurando la eliminación de toda forma de discriminación, preservando el respeto, la protección y bienestar de los participantes.

Definición de Variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escalas	Listado	Instrumento
Habilidades Sociales	Conjunto de conductas (componente conductual) expresadas por un sujeto en un contexto interpersonal (componente personal) que comunica los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de forma adecuada a la situación (componente contextual), respetando esas conductas en	Habilidades iniciales básicas (HIB)	Seguir instrucciones	Escala	Ítem 12	Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes (EEHSA)
			Ayudar a otros cuando lo solicitan	tipo	Ítem 24	
			Presentar a otras personas	Likert de	Ítem 7	
			Agradecer	cinco	Ítem 5	
			Pedir permiso	puntos:	Ítem 22	
			Motivación intrínseca	1. "nunca soy	Ítem 43	
			Escuchar	bueno en ella"	Ítem 1	
		Habilidades sociales para la comunicación (HSC)	Lograr un permiso	2. "raras veces	Ítem 21	
			Mantener una conversación	soy	Ítem 3	
			Iniciar una conversación	bueno en ella"	Ítem 2	
			Presentarse	3.	Ítem 6	
			Participar en grupo o equipo	"algunas veces	Ítem 10	
			Dar instrucciones	soy	Ítem 11	
			Expresar tu punto de vista en una conversación	bueno en ella"	Ítem 41	
		Habilidades sociales para el manejo de los sentimientos (HSS)	Ofrecer ayuda a otros de manera voluntaria	4.	Ítem 23	
			Conocer los sentimientos propios	"frecuentemente	Ítem 15	
			Comprender los sentimientos de los demás (empatía).	soy	Ítem 17	
			Expresar sentimientos (positivos y negativos)	bueno en ella"	Ítem 16	

Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escalas	Listado	Instrumento
	los demás, al mismo tiempo que, promueven la resolución de problemas más inmediatos correspondientes al contexto, mientras reducen la probabilidad de problemáticas futuras. (Caballo 1997, como se citó en Ríos, 2014).		Expresar afecto Pedir ayuda Hacer cumplidos Disculparse	5. "siempre soy bueno en ella"	Ítem 18 Ítem 9 Ítem 8 Ítem 13	
		Habilidades alternativas a la agresión (HAA)	Defender a un amigo Afrontar la vergüenza Autorrecompensarse Afrontar la frustración Reclamar de forma adecuada Defender los derechos propios Convencer a los demás Aclarar un mensaje confuso Negociar Expresión de opiniones honestas en situación de juego.		Ítem 36 Ítem 34 Ítem 20 Ítem 35 Ítem 31 Ítem 27 Ítem 14 Ítem 39 Ítem 25 Ítem 33	
		Habilidades para afrontar el estrés (HPAE)	Emplear autocontrol Afrontar la burla Mantenerse fuera de peleas Evitar problemas con los demás Responder a una acusación (reclamar) Responder a una queja Enfrentar el miedo		Ítem 23 Ítem 28 Ítem 30 Ítem 29 Ítem 40 Ítem 32 Ítem 19	
		Habilidades de planeación y toma de decisiones (HPYTD)	Reconocer las propias capacidades		Ítem 46	

Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escalas	Listado	Instrumento
			Decidir de forma real lo que se puede hacer antes de iniciar una tarea		Ítem 45	
			Tomar decisiones por orden de importancia		Ítem 49	
			Obtener información		Ítem 47	
			Planear actividades antes de realizarlas		Ítem 50	
			Afrontar el fracaso		Ítem 38	
			Discernir sobre la causa de un problema		Ítem 44	
			Resolver los problemas según su importancia		Ítem 48	
			Resistir a la presión de grupo		Ítem 49	
			Responder a la persuasión		Ítem 37	
			Preguntar		Ítem 41	
Conducta	La conducta es el conjunto de acciones, reacciones y patrones de comportamiento que un organismo unifica en respuesta a diversos estímulos,	Clínicas	Actitud respecto a la escuela	Sensación de alienación Hostilidad e insatisfacción respecto a la escuela.	Clínicamente significativo (70 y superior)	Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC-3)
			Actitud respecto a los profesores	Sentimientos de rencor y aversión. Convicción de que los profesores son injustos, displicentes o demasiado exigentes.	En riesgo (60 -69) Medio (41- 59) Bajo (31-40)	
			Ansiedad	Sensación de nerviosismo, preocupación y miedo.	Muy	

Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escalas	Listado	Instrumento
	tanto internos (pensamiento s, emociones, o necesidades fisiológicas) como externos (ambiente o interacciones con otros seres), lo que incluye desde acciones simples, como reflejos automáticos hasta conductas más complejas, como la resolución de problemas o la toma de decisiones (Palominio, 2020).		Tendencia a sentirse abrumado por los problemas.	bajo (30 e inferior)	75, 83, 100, 121, 138, 146, 153, 161, 183.	
		Atipicidad	Tendencia a tener ideas estrambóticas o raras. Comportarse de forma extraña.		ítems 14, 68, 76, 91, 118, 125, 142, 156, 158, 164.	
		Búsqueda de sensaciones	Tendencia a correr riesgos. Buscar emociones fuertes.		ítems 31, 73, 81, 115, 127, 155, 172, 185, 188.	
		Depresión	Sentimientos de infelicidad, tristeza y desánimo. Convicción de que nada va bien.		ítems 25, 40, 46, 50, 55, 70, 96, 124, 134, 167, 173, 179.	
		Estrés social	Sensación de estrés y de tensión en las relaciones personales. Sentimiento de exclusión de las actividades sociales.		ítems 4, 24, 80, 88, 108, 116, 123, 136, 144, 151, 178.	
		Hiperactividad	Tendencia a ser excesivamente activo.		ítems 67, 86, 97, 105,	

Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escalas	Listado	Instrumento
			Tendencia a hacer a toda prisa las tareas y las actividades y a actuar sin pensar.		117, 140, 176, 181.	
		Locus de control	Convicción de que los premios y los castigos son controlados por factores externos o por otras personas.		ítems 12, 35, 41, 48, 102, 165, 180, 182.	
		Problemas de atención	Tendencia a distraerse fácilmente. Tendencia a no ser capaz de concentrarse durante un periodo prolongado.		ítems 9, 19, 34, 90, 95, 122, 148, 169.	
		Sentido de incapacidad	Impresión de no tener un buen rendimiento académico. Impresión de ser incapaz de lograr sus objetivos y de sentirse incompetente en general.		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.		ítems 11, 18, 43, 56, 62, 78, 111.	

Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escalas	Listado	Instrumento
		Ansiedad ante los exámenes	Propensión a preocuparse de una forma irracional y a sentir miedo al tener que hacer los exámenes escolares habituales de aptitudes o habilidades académicas.		ítems 16, 39, 72, 104, 119, 143.	
		Control de ira	Tendencia a irritarse y/o enfadarse rápida e impulsivamente. Incapacidad para regular las emociones y el autocontrol.		ítems 68, 69, 75, 79, 116, 139, 165, 166, 174, 180.	
		Manía	Tendencia a periodos prolongados de excitación extrema, actividad excesiva (a veces obsesiva con el objetivo). Generación rápida de ideas y ausencia de la fatiga normal.		ítems 82, 94, 97, 114, 132, 149, 156, 158, 160, 181.	
Adaptativas	Autoestima		Sensación de autoestima. Amor propio y aceptación de uno mismo.	Muy alto (70 y superior)	ítems 3, 26, 37, 99, 110, 131, 168.	
	Confianza en sí mismo		Confianza en las propias capacidades para solucionar	Alto (60-69) Medio	ítems 10, 63, 71, 85, 112, 120,	

Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escalas	Listado	Instrumento
			los problemas, así como en su formalidad y firmeza.	(41- 59) En riesgo	129, 133, 171.	
		Relación con los padres	Consideración positiva hacia los padres y la sensación de sentirse querido por ellos.	(31-40) Clínicam ente significat ivo (30 e inferior)	ítems 1, 61, 66, 89, 103, 109, 137, 145, 157, 177, 187	
		Relaciones interpersonales	Impresión de tener unas buenas relaciones sociales y amistad con los de su misma edad.		ítems 8, 29, 52, 74, 84, 93, 128, 163, 189	
		Fuerza del ego	Expresión de una fuerte identidad propia y competencia emocional general autoconsciencia, aceptación de uno mismo y una percepción positiva del apoyo social con el que cuenta.		ítems 3, 27, 99, 128, 154, 163, 168, 177.	

Capítulo IV: Resultados

Análisis y Discusión de los Resultados

En este capítulo se presentan los principales hallazgos relacionados a las conductas y habilidades sociales en adolescentes de 16 y 17 años, y su análisis en relación con los objetivos planteados en la investigación. Además, se detallan las dimensiones de cada instrumento a partir de frecuencia absoluta y relativa, de modo que, para facilitar la organización y comprensión de la información, se utilizan tablas de doble entrada que permiten visualizar con claridad los datos obtenidos.

La muestra está compuesta por 140 estudiantes con edades comprendidas entre 16 y 17 años, pertenecientes a la Unidad Educativa Fiscomisional "Juan Montalvo" de la ciudad de Manta. De acuerdo con los objetivos del estudio, se plantea identificar las conductas a través del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (Basc-3) con el cuestionario autoinforme S3 para el grupo etario en cuestión, considerando las escalas clínicas y adaptativas.

Para ello, se contempla en la calificación de las escalas clínicas que, puntuaciones de 70 y superior señalan un nivel clínicamente significativo en la dimensión evaluada, de igual modo puntuaciones entre 60 y 69 indican nivel en riesgo, las puntuaciones entre 41 y 59 reflejan un nivel medio, mientras que puntajes entre 31 y 40 sugieren niveles bajos, y 30 e inferior niveles muy bajos. Por el contrario, en las escalas adaptativas puntuaciones de 70 y superior apuntan a niveles muy altos, puntuaciones entre 60 y 69 a niveles altos, entre 41 y 59 niveles medios, puntajes entre 31 y 40 reflejan un nivel de riesgo y, 30 e inferior niveles clínicamente significativos.

En relación con las habilidades sociales se desarrolla su respectivo análisis a través de los datos recopilados en la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes

(EEHSA), para definir aquellas habilidades previamente descritas en el capítulo de marco teórico, y que se encuentran presentes en los participantes.

De modo que, en su calificación se toman en cuenta las puntuaciones naturales y percentiles de la muestra de estudiantes de preparatoria, donde percentiles inferiores a 25 corresponden a la poca habilidad o déficit en habilidades sociales, mientras que, aquellos entre 25 y 50 representan un repertorio normal-bajo; el percentil 50 señala un repertorio normal, a su vez, percentiles entre 50 y 75 indica un repertorio normal-alto, y los que son superiores a 75 evidencian a una persona muy habilidosa.

Identificación de Conductas de los Adolescentes de 16 a 17 Años

Tabla 2

Resultados por escala y dimensión del Basc-3

Escala	Muy bajo		Bajo		Medio		En riesgo		Clínicamente significativo		% Total
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	
Actitud negativa hacia el colegio	4	2,86%	26	18,57%	104	74,29%	6	4,29%	0	0,00%	100,00%
Actitud negativa hacia los profesores	36	25,71%	52	37,14%	51	36,43%	1	0,71%	0	0,00%	100,00%
Búsqueda de sensaciones	4	2,86%	22	15,71%	107	76,43%	6	4,29%	1	0,71%	100,00%
Atipicidad	3	2,14%	20	14,29%	114	81,43%	2	1,43%	1	0,71%	100,00%
Locus de control	50	35,71%	78	55,71%	12	8,57%	0	0,00%	0	0,00%	100,00%
Estrés social	3	2,14%	31	22,14%	101	72,14%	5	3,57%	0	0,00%	100,00%
Ansiedad	18	12,86%	40	28,57%	81	57,86%	0	0,00%	1	0,71%	100,00%
Depresión	6	4,29%	79	56,43%	55	39,29%	0	0,00%	0	0,00%	100,00%
Sentido de incapacidad	8	5,71%	105	75,00%	27	19,29%	0	0,00%	0	0,00%	100,00%
Somatización	85	60,71%	55	39,29%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	100,00%
Problemas de atención	28	20,00%	73	52,14%	36	25,71%	0	0,00%	3	2,14%	100,00%
Hiperactividad	9	6,43%	3	2,14%	120	85,71%	7	5,00%	1	0,71%	100,00%
Control de ira	5	3,57%	6	4,29%	114	81,43%	11	7,86%	4	2,86%	100,00%

Manía	5	3,57%	4	2,86%	125	89,29%	3	2,14%	3	2,14%	100,00%
Ansiedad ante los exámenes	0	0,00%	0	0,00%	91	65,00%	47	33,57%	2	1,43%	100,00%
	Muy alto		Alto		Medio		En riesgo		Clínicamente significativo		
Escalas adaptativas	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	% Total
Relaciones con los padres	4	2,86%	0	0,00%	121	86,43%	15	10,71%	0	0,00%	100,00%
Relaciones interpersonales	0	0,00%	0	0,00%	74	52,86%	60	42,86%	6	4,29%	100,00%
Autoestima	0	0,00%	2	1,43%	54	38,57%	63	45,00%	21	15,00%	100,00%
Confianza en sí mismo	0	0,00%	4	2,86%	74	52,86%	51	36,43%	11	7,86%	100,00%
Fuerza del ego	1	0,71%	3	2,14%	117	83,57%	19	13,57%	0	0,00%	100,00%

Nota. fi = Frecuencia absoluta *% = Porcentaje

Análisis por Dimensión del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes-3 (Basc-3)

En la Tabla 2 se evidencian los resultados por dimensión de los 140 adolescentes que conforman en 100,00% de la muestra, en relación con las escalas clínicas, en la dimensión “Actitud negativa hacia el colegio” los resultados denotan que el 74,29% de los adolescentes se encuentra en el nivel medio, es decir, se encuentran en un rango funcional, en el que la mayoría de ellos poseen una actitud neutral o moderadamente positiva hacia el colegio.

El 18,57% de los participantes se ubica en el nivel bajo, y el 2,86% en nivel muy bajo, lo que señala bienestar y satisfacción en relación con la escuela. Sin embargo, se identificó que el 4,29% de los participantes se ubica en un nivel de riesgo, aunque sin manifestar resultados clínicamente relevantes, lo que indica la existencia de un malestar generalizado hacia la institución escolar en este grupo.

En este sentido, se demuestra de manera general que los resultados son positivos puesto que, no se evidencian rechazo o actitudes negativas significativas, ya que, la mayoría se encuentra en niveles neutros o moderadamente positivos en cuanto a la percepción, experiencias, o adaptación adecuada en el ámbito escolar de los adolescentes. De igual modo, Correa et al. (2019) señala que las actitudes que se manifiestan en los estudiantes dependen tanto de factores internos y externos, ya sean positivos o negativos, así como de las habilidades que tenga cada individuo.

En la dimensión “Actitud negativa hacia los profesores” se evidencian actitudes positivas en el grupo, ya sea en niveles bajos con el 37,14% de los participantes, o en los niveles muy bajos con el 25,71%, lo que indica respeto hacia las figuras docentes. El 36,43% de los adolescentes se encuentran en el nivel medio, lo que significa que hay una relación funcional,

pero también pueden presentarse actitudes ambivalentes o desacuerdos ocasionales que no llegan a ser conflictivos, ya que esto depende de las experiencias y percepciones de los estudiantes.

Por otro lado, el 0,71% de los participantes se ubica en nivel de riesgo, lo que sugiere insatisfacción general con los profesores, de manera que hay la percepción de injusticia, exigencias o sentimientos de aversión en este grupo. No obstante, los resultados son generalmente positivos, ya que se denotan actitudes saludables y favorables hacia los profesores en la mayoría de los adolescentes. Sin embargo, para que estas actitudes sean positivas es necesario la presencia de factores que las promuevan como la comunicación efectiva, el respeto mutuo, y la retroalimentación, los cuales tienen también un impacto positivo en la motivación, confianza, participación y rendimiento académico (Posso et al., 2023).

Por otro lado, la dimensión “Búsqueda de sensaciones” evidencia como resultado que el 76,43% de los adolescentes se encuentra en el nivel medio, lo que señala una tendencia equilibrada respecto a correr riesgos y búsqueda de emociones fuertes; el 15,71% poseen un nivel bajo y el 2,86% muy bajo, lo que indica poco interés o evitación a actividades de riesgo o estimulantes.

Mientras, el 4,29% poseen un nivel de riesgo y un 0,71% clínicamente significativo, esto quiere decir que este grupo, aunque no de manera significativa, posee una mayor tendencia a la búsqueda de estimulación e impulsividad, lo que puede generar problemas de conducta en la escuela, además de asociarse al consumo de sustancias y relaciones sexuales de riesgo. No obstante, cabe señalar que el grupo en general se encuentra en un nivel funcional en el que muestran interés normal para su grupo etario en la búsqueda de sensaciones.

En este contexto, cabe señalar que los adolescentes tienden a buscar experiencias arriesgadas, y como refiere Morales (2022), se ubican en condición de riesgo al ser más

vulnerables en nuestra sociedad, puesto que las “conductas problema” que se esperan en esta etapa, poseen alta probabilidad de dar lugar a conductas de riesgo por influencia de diversos factores (individuales, familiares o sociales).

En la dimensión “Atipicidad” los resultados señalan que el 81,43% de los adolescentes se ubican en el nivel medio, lo que indica que los pensamientos y las percepciones de los participantes se encuentran dentro del funcionamiento esperado para su grupo etario; asimismo el 14,29% y el 2,14% de los estudiantes poseen niveles bajo y muy bajo respectivamente, lo que sugiere que no se presentan alteraciones perceptivas o cognitivas.

Por otro lado, el 1,43% se encuentra en riesgo y el 0,71% en nivel clínicamente significativo, esto denota indicios o presencia de pensamientos confusos, tendencia a tener ideas raras y a comportarse de forma extraña. Estas conductas atípicas en los adolescentes pueden ser derivadas de varios elementos o factores que forman parte de situaciones que experimentan los jóvenes, y que pueden representar un riesgo para su convivencia habitual (Vega, 2020). No obstante, de manera general, aunque existe una incidencia mínima de desorganización cognitiva, como conjunto, el grupo no presenta manifestaciones significativas de alteraciones de pensamiento, situándose dentro de lo esperado.

En la dimensión “Locus de control” los resultados indican que el 55,71% se encuentran en un nivel bajo, lo que evidencia que poseen la percepción de tener control interno, es decir, asumen la responsabilidad en relación con los acontecimientos externos, ya sean premios o castigos; el 35,71% poseen un nivel muy bajo, lo que se asocia a un fuerte control internalizado. Y el 8,57% se ubica en el nivel medio, teniendo una percepción equilibrada y funcional.

En términos generales, los resultados de esta dimensión son favorables, puesto que, en la muestra de 140 adolescentes, se obtuvieron índices adecuados sobre la percepción de control

interno, sin resultados de percepciones de indefensión, o de control que recaen en las demás personas o en fuerzas externas. De modo que, el adecuado control interno presente en los adolescentes sobre su entorno se relaciona con un mejor desempeño académico y motivación de cumplir metas (Silvestre et al., 2021).

En la dimensión “Estrés social” los resultados demuestran que el 72,14% de los adolescentes se encuentran en el nivel medio, es decir que ante la sensación de estrés que pueden experimentar los estudiantes existe una adecuada adaptación social; el 22,14% de los participantes poseen un nivel bajo y el 2,14% en muy bajo, lo que señala comodidad en situaciones sociales y facilidad para interactuar con otros.

El 3,57% de los estudiantes se ubican en nivel de riesgo, sin evidencia de resultados clínicamente significativos, lo que indica que en este grupo hay presencia de tensiones en las relaciones personales, problemas de ansiedad, confusión o síntomas somáticos. En general, la mayoría del grupo tiene niveles funcionales de estrés social, así como una adecuada competencia interpersonal.

De igual modo Barraza et al. (2019) señala que los adolescentes son más vulnerables al estrés por los cambios que experimentan y la necesidad de adaptación, y como respuesta al estrés pueden presentar problemas de salud y deterioro en las relaciones sociales, sin embargo, el manejo adecuado resulta no ser necesariamente un aspecto negativo, ya que la autorregulación permite mantener un equilibrio interno tanto emocional como físico.

Continuando con la dimensión de “ansiedad”, se encuentra a un 57,86% de los estudiantes en un nivel medio, expresando en ellos una reacción emocional equilibrada ante momentos preocupantes o nerviosos, en este mismo rango, se encuentra un 28,57% en un nivel

bajo, y el 12,86% muy bajo, relacionando a los estudiantes con una menor evolución a experimentar ansiedad.

A su vez, los estudiantes que presentan un nivel clínicamente significativo están en el 0,71%, acarreando malestar emocional y confusión en la toma de decisiones; asimismo, se registra un 0% en adolescentes en nivel de riesgo, es decir, que no existe, lo que manifiesta una prevalencia de ansiedad baja en este grupo de alumnos.

En esta dimensión, en base a todos los resultados obtenidos, se encontró un estudio de Villalobos et al. (2021) donde manifiestan que incluso las escalas moderadas de ansiedad pueden impactar negativamente al rendimiento académico del estudiante sino se gestiona de forma adecuada, este mismo estudio también enfatiza que el desenvolvimiento de las habilidades emocionales y estrategias de afrontamiento refuerza la resiliencia en el adolescente, es por ello que promover la parte emocional desde el entorno educativo es fundamental para prevenir alteraciones en los jóvenes, además de prevenir tomar malas decisiones, llevar un mal autocontrol y una pésima estabilidad emocional.

En cuanto a la dimensión de “depresión”, un 56,43% corresponde a un nivel bajo, indicando la presencia leve de sentimientos de tristezas, desesperanza y desánimos. Por ende, el siguiente 39,29% pertenece a un nivel medio donde mantiene de forma ocasional indicadores de infelicidad o frustración, esto, sin llegar a afectar de forma significativa el funcionamiento social o académico del estudiante.

De forma antepenúltima, se encuentra al 4,29% en un nivel muy bajo, lo que indica poca manifestación de emociones negativas, y finalmente se encuentra a un 0% en los niveles de riesgo, entendiéndose que no existe significativamente ausencia de retraimiento social o afectación del estado de ánimo.

De forma general se encontró que la mayoría de los estudiantes, aunque con un manejo adecuado, han presentado sentimientos de tristeza, bajo ánimo, entre otros, en vista de los resultados, Fernández et al. (2022), manifiesta que los síntomas depresivos bajos u leves pueden surgir si la salud emocional no se promueve desde la adolescencia, también recalca que el estimular el autoconcepto y la regulación emocional en los jóvenes ayuda a reducir la vulnerabilidad en la depresión, y además de ello menciona que es importante que a los adolescentes se les explique el contexto psicológico desde la escuela para un desarrollo adecuado en un futuro.

En la dimensión “Sentido de incapacidad” existe un 75% de los estudiantes que se encuentran en un nivel bajo, por lo que se entiende de forma general que los estudiantes no acarrearán una percepción significativa de dificultad individual, al contrario, se encuentran en una adecuada percepción sobre su autoeficacia.

También existe un 19,29% encontrándose en un nivel medio; y un nivel muy bajo con el 5,71% generalizando una confianza personal hacia ellos mismos. No obstante, cabe recalcar que ningún estudiante entró en el nivel clínicamente significativo, ni en riesgo, por lo que en general, los resultados evidenciaron un apropiado funcionamiento de esta categoría con baja vulnerabilidad a experimentar ansiedad o retraimiento social.

En la correspondiente dimensión sobre sentido de incapacidad, en un resultado global de un 75% los adolescentes lo manifiestan en un nivel bajo, es decir, un buen funcionamiento emocional, con casi nada de vulnerabilidad al retraimiento social. Por su parte, en apoyo a estos resultados, Morales et al. (2019), indican que la percepción de autoeficacia se relaciona con el bienestar psicológico y el rendimiento escolar del adolescente; de este mismo modo, también

refieren que un alto sentido de competencia individual disminuye el riesgo de depresión y facilita la adaptación educativa.

Siguiendo con la dimensión de “Somatización” se encontró al 60,71% de los estudiantes con un nivel muy bajo, y al 39,29% en un nivel bajo, esto nos lleva a evidenciar de forma general entre los dos porcentajes, una presencia leve a molestias físicas como reflejos de malestar emocional o su funcionamiento diario. Sin embargo, en el nivel medio, en riesgo y clínicamente significativo se encontró un 0% en los adolescentes, no presentando ningún patrón sobre quejas físicas asociadas a la ansiedad, manteniendo un perfil adaptativo en cuanto a la expresión psicosomática en ellos.

Continuando en la dimensión de somatización, se evidenció que el 60,71% de los jóvenes estudiantes pertenecieron a un nivel muy bajo, es decir, que los estudiantes mantienen un perfil emocional estable, con una buena regulación antes el estrés o la ansiedad presente. En esta línea, Ramírez et al. (2020) expresan que la somatización en jóvenes se deriva mucho de la incapacidad de manifestar las emociones de forma verbal lo que puede presentarse en síntomas físicos persistentes. Sin embargo, estos mismos autores manifiestan que cuando existe una adecuada inteligencia emocional, como es este caso, se disminuye el riesgo de manifestaciones psicosomáticas.

Correspondiente a la dimensión “Problemas de atención” los alumnos presentaron el 52,14% en el nivel bajo, registrando a la mayoría del grupo con una buena capacidad de concentración y poca casi nada tendencia a la distracción, mientras que un 20% corresponde al nivel muy bajo, alegando el desempeño en sus tareas con requerimiento a la atención sostenida; por su parte, el 25,71% se presencia en el nivel medio manifestando una escasa capacidad de dificultad en el aprendizaje.

Siguiendo con ello, un 2,14% se registra con un nivel clínicamente significativo señalando la aparición de déficit de atención en el aprendizaje u actividades que requieren concentración constante, sin embargo, no se llegó a registrar porcentaje en el nivel de riesgo, por lo que se denota junto a los resultados anteriores que solo un pequeño grupo podría estar enmarcando a un Trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH.

En la dimensión problemas de atención, particularmente se obtuvo al 52,14% de los estudiantes en un nivel bajo con respecto a la dimensión, indicando que existe una buena capacidad de concentración y nula tendencia a la distracción, apoyando a ello, López y Martín (2019), expresan que los problemas atencionales aunque sean poco frecuentes pueden afectar el aprendizaje de los estudiantes sino se los trata a tiempo, además de indicar que el desarrollo de las habilidades cognitivas y la regulación conductual influyen de forma directa en el control de atención de los estudiantes.

En la dimensión “Hiperactividad” en todos los niveles se encontró porcentajes, el predominante con el 85,71% indica que los adolescentes se encuentran en nivel medio, presentando conductas impulsivas de forma moderada, siguiéndole un 6,43% ubicado en el nivel muy bajo, y el 2,14% ubicado en el nivel bajo, estos últimos dos resultados, expresa una escasa presencia de conductas hiperactivas en el adolescente, y su contribución a mayor capacidad del autocontrol y autorregulación del comportamiento.

Ahora bien, en el nivel de riesgo se muestra en un 5% y el 0,71% pertenece al nivel clínicamente significativo, esto apela a una proporción reducida a la intensidad de conductas como: inquietud permanente, impulsividad y dificultad para mantener la calma. En esta dimensión, Morales y Jiménez (2021), manifiestan que, aunque muchos adolescentes expresan niveles medios de hiperactividad, la base está en el reforzamiento de las funciones ejecutivas y el

control inhibitorio, además de señalar la importancia de identificar a tiempo la impulsividad incrementada, ya que ello puede repercutir hacia un trastorno conductual sino se llegase a intervenir a tiempo.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la dimensión "Control de ira", el 81,43% de los participantes poseen un nivel medio, lo que señala niveles funcionales de autorregulación emocional ante situación frustrantes; el 7,86% de los estudiantes se encuentra en nivel de riesgo, lo que significa tendencia a la irritación o enfado rápido e impulsivo y dificultades para el autocontrol.

Por otro lado, el 4,29% se ubica en niveles bajos y otro 3,57% en niveles muy bajos, es decir que está parte del grupo mantiene una gestión de emociones intensas de manera saludable y asertiva. No obstante, se observa el 2,86% de los adolescentes en nivel clínicamente significativo, lo que sugiere complicaciones significativas en la autorregulación de la ira. Sin embargo, cabe señalar que de manera general los resultados son funcionales en el grupo, por lo que se evidencia un control adecuado de ira.

En este contexto, Bolívar et al. (2022) refieren que el manejo de las habilidades emocionales incide en el entorno debido a su implicación con la competencia social, de modo que altos niveles de ira se asocian a niveles bajos de conducta prosocial y viceversa, por lo que, los bajos niveles de ira señalan también un adecuado manejo emocional. Por ello, estos autores sugieren promover en el ámbito educativo el entrenamiento de habilidades emocionales que les permitan a los adolescentes desarrollar actitudes de bienestar para la vida.

En la dimensión "Manía" los resultados determinaron que el 89,29% de los alumnos se encuentran en el nivel medio, reflejando que hay poca presencia de periodos de excitación

extrema o actividad excesiva, siguiendo este mismo hilo, en los niveles más bajos se ubica el 3,57% y el 2,86% en el nivel bajo, aludiendo niveles bajos de energía y lentitud.

Sin embargo el 2,14% de los estudiantes se encuentran en un nivel clínicamente significativo donde se indica tener pensamientos acelerados, impulsividad y dificultad para estar calmados, destacando que esta dimensión se complementa a la sintomatología similar del TDAH, mientras que el restante 2,14% representa un nivel en riesgo, en términos generales los resultados en dicha categoría son favorables, ya que el predominio de los adolescentes evaluados no expresan indicadores preocupantes en relación a episodios maníacos o actividad excesiva.

En cuanto a la dimensión Manía, junto a los resultado en el párrafo anterior, Gálvez y Romero (2021), apoyan con su estudio al 89,29% que se detectó en un nivel medio en los estudiantes, ya que, estos autores indican que la sintomatología maniaca aunque sea poco frecuentes en adolescentes, se manifiesta en características cercanas al TDAH, tales como la hiperactividad e impulsividad, más allá de ello, también expresan que para evitar aquellos signos en los adolescentes es relevante intervenir en el tiempo adecuado, mucho más si se encuentra indicadores de impulsividad.

En correspondencia a la dimensión “Ansiedad ante los exámenes” el 65,00% de los estudiantes se ubican en el nivel medio, es decir, una manifestación moderada de ansiedad ante exámenes académicos, en contraste, un 33,57% se aloja en un nivel en riesgo, mientras que el 1,43% en un nivel clínicamente significativo, lo que revela que los alumnos evaluados muestran alta preocupación antes los exámenes sintiéndose tranquilos ante este tipo de situaciones. Cabe destacar que en los niveles bajo y muy bajo no se registraron casos.

En base a ello, Ramírez & León (2021), manifiestan que una ansiedad moderada puede incluso promover un mayor rendimiento al conservar el estado de alerta sin contribuir a bloqueos

emocionales; por su parte, estos autores también destacan qué estrategias de afrontamiento como una adecuada planificación y autorregulación cognitiva, permiten gestionar el estrés académico en los estudiantes.

En la Tabla 2 se muestran también los resultados de las escalas adaptativas. En lo que se refiere a la dimensión “Relaciones con los padres” se evidencia que el 86,43% de los participantes corresponden al nivel medio, lo que sugiere relaciones familiares adecuadas y funcionales, en las que se sienten importantes. El 10,71% corresponde al nivel en riesgo, es decir que las relaciones que los adolescentes mantienen con los padres suelen ser problemáticas; mientras, el 2,86% sostienen sólida relación con sus padres, además de tener consideraciones positivas y se sienten queridos por ellos.

Los resultados de manera general son favorables en esta dimensión, ya que señalan que la gran mayoría no posee conflictos significativos en las relaciones familiares, además de quienes poseen una adaptación positiva en este ámbito, no obstante, si existe una minoría con dificultades, aunque no se evidencian resultados clínicamente significativos.

Además, como señalan Ruiz et al. (2023), a través del respeto, la comprensión y amor se desarrollan vínculos familiares que incrementan la valía y seguridad de los jóvenes, siendo la comunicación un factor que puede enriquecer o distanciar las relaciones familiares, sin embargo, en su estudio se evidencia que la comunicación no suele ser profunda ni adecuada con los padres, pero desde la percepción de los adolescentes, las relaciones que sostienen con ellos satisfacen sus necesidades de soporte, encontrando respuesta a inquietudes propias de su etapa.

Los resultados en la dimensión "Relaciones interpersonales" señalan que el 52,86% se encuentra en un nivel medio, es decir que mantienen una relación equilibrada con las demás personas y encuentran satisfacción en estas. En contraste a ello, el 42,86% de los adolescentes se

ubica en nivel de riesgo, lo que indica la presencia de dificultades en la relación con otros, así como del desarrollo de habilidades sociales.

Y el 4,29% poseen un nivel clínicamente significativo, de modo que existe la posibilidad de que los problemas en las relaciones sociales sean significativos y haya sentimientos de culpa ante ello. En este sentido, la dimensión posee resultados moderadamente positivos, aunque hay un grupo significativo de adolescentes en nivel de riesgo, sin embargo, más de la mitad de los estudiantes poseen niveles funcionales respecto a las relaciones interpersonales.

Las relaciones interpersonales se relacionan con el uso de redes sociales, por lo que este debe ser controlado para que los jóvenes puedan desarrollarse y aprender en diferentes contextos habilidades sociales para la vida adulta, que complementen sus relaciones tanto físicas como virtuales, conservando en ellas su identidad y personalidad propia de cada individuo, ya que estas a su vez, actúan como factor de protección ante problemáticas del entorno (Tonato & Valencia, 2021).

En la categoría “Autoestima”, se evidencia un 45,00% correspondiente a los estudiantes en el nivel de riesgo, lo que denota significativamente una baja percepción de sí mismos, de modo que pueden experimentar: inseguridad, insatisfacción individual y dificultad al relacionarse de forma positiva con otros; añadiendo a ello, el 38,57% se alojó en el nivel medio de los estudiantes percibiendo una autoestima moderada lo que relativamente los muestra como estables de sí mismos aunque con mínima inseguridad en situaciones específicas.

En este mismo sentido, se identificó el 15,00% en el nivel clínicamente significativo, lo que presenta una autoestima parcialmente deteriorada donde son propensos a presentar indicadores como la insatisfacción profunda con ellos mismos; y finalmente el 1,43% registra un nivel alto de autoestima, de manera general, aquellos resultados muestran un índice alto sobre las

dificultades en su autopercepción reflejando como preocupante dicha dimensión donde fueron evaluados los estudiantes.

En esta dimensión autoestima, se encontró un grupo significativo de estudiantes en nivel de riesgo, destacando claramente una percepción muy baja de sí mismo, junto a desequilibrios en el bienestar personal, presentándose una alta vulnerabilidad en esta dimensión. Siendo así, se encontraron varios estudios donde coinciden la relevancia de la autoestima como determinante positivo del estado emocional en adolescentes.

Uno de ellos es el estudio de Ruiz y Andrade (2024), donde establecen que una baja autoestima puede relacionarse a dificultades para entablar relaciones sanas, así como en indicadores de estado emocional deprimido, también señalan que fortalecer la autopercepción en el ámbito escolar es fundamental para la prevención de esta dimensión.

Continuado con la dimensión “Confianza en sí mismo” los resultados revelaron que el 52,86% de los estudiantes se ubican en un nivel medio, denotando una confianza moderada en sus cualidades propias evidenciando una seguridad adecuada al momento de tomar decisiones en sus vidas diarias.

Se puntualiza un 36,43% en el nivel de riesgo, lo cual manifiesta una inclinación hacia la falta de seguridad en sí mismos, por lo que estos adolescentes podrían presentar complicaciones para confiar en sus capacidades sobre todo en el ámbito académico; asimismo, el 7,86% establece un nivel clínicamente significativo enmarcando una falta de confianza, mientras que el 2,86% corresponde a un nivel alto de confianza en los estudiantes dejando inexistente el porcentaje de casos con niveles muy altos, todo esto, alude a la considerable dificultad en los estudiantes de confiar en ellos mismos.

De acuerdo con Gutiérrez & Bravo (2022), la baja confianza en uno mismo se relaciona con el miedo al fracaso, la falta de disposición ante desafíos y el bajo desempeño académico, a su vez; estos autores también recalcan que fomentar la autonomía personal desde el ámbito escolar, también ayuda al fortalecimiento del juicio interno, esto junto a la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

En la dimensión "Fuerza del ego" los resultados demuestran que el 83,57% de los adolescentes tienen un nivel medio, es decir que poseen un nivel estable y eficiente de aceptación a sí mismos; no obstante, se evidencia el 13,57% en nivel de riesgo, lo que puede asociarse con baja autoestima y síntomas depresivos, aunque no de manera significativa. Se denota también un 2,14% en niveles altos y el 0,71% en muy alto, lo que refleja altos niveles de autoconciencia y confianza en sí mismos, sin embargo, se debe tener en cuenta que resultados muy altos en esta dimensión y dificultades en las relaciones interpersonales pueden señalar que el exceso de ego es empleado como mecanismo de defensa, y además se pueden evidenciar rasgos de narcisismo.

De manera general, en la mayoría del grupo se reflejan niveles sólidos y funcionales en relación con la fuerza del ego, además de no presentarse niveles clínicamente significativos. Asimismo, Tacca et al. (2020) señalan que los adolescentes pueden evidenciar percepciones positivas y aceptación de sí mismos, de tal manera que en el entorno educativo se relaciona con motivación al aprendizaje, responsabilidad, resolución de conflictos grupales y autocrítica.

En respuesta al primer objetivo específico de la investigación centrado en identificar las conductas de los adolescentes de 16 a 17 años de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo -Manta, es posible determinar a través de los resultados del Basc-3 las conductas que se encuentran presentes y, con un control en niveles positivos, moderado o de riesgo, tanto en las escalas clínicas, como en las adaptativas.

Siendo así, en base a los resultados, en la dimensión de autoestima, se halló en la mayor parte de los participantes percepciones negativas e insatisfacción individual. De igual forma, en la dimensión de relaciones interpersonales, aunque se obtuvieron resultados moderadamente positivos en más de la mitad del grupo, también resalta un grupo significativo en niveles de riesgo y clínicamente significativos.

Igualmente, en la dimensión de confianza en sí mismo, se evidenció seguridad en sus capacidades, en gran parte de los participantes, y a su vez un porcentaje preocupante de adolescentes en riesgo. De igual forma, en ansiedad ante los exámenes, se revelaron en su mayoría manifestaciones moderadas de ansiedad, pero con un índice significativo con limitaciones. Posteriormente, en la dimensión fuerza del ego, aunque se evidencia un grupo más reducido de adolescentes con dificultades, mientras que en la mayoría de los estudiantes se refleja una estable aceptación de sí mismos. Asimismo, en la dimensión de relaciones con los padres, se demostró relaciones funcionales en la mayoría de la muestra.

Sumado a ello, la dimensión control de ira denota resultados generalmente funcionales de autorregulación emocional, aunque se evidencia un grupo importante con complicaciones. Posteriormente, se ubica la dimensión de hiperactividad, con niveles moderados de conductas impulsivas. Seguidamente, en la dimensión búsqueda de sensaciones, se halla una tendencia moderada a correr riesgos. Y, en la categoría de manía señala poca presencia de actividad excesiva.

En relación con la dimensión de actitud negativa hacia el colegio, se denota mayormente una actitud neutral, con poca presencia de estudiantes en niveles de riesgo; de igual manera, en la categoría de estrés social, los resultados sugieren una adecuada adaptación social. Por otro lado, los resultados en la dimensión atipicidad, indican pensamientos y percepciones en condiciones

equilibradas; a su vez que, la categoría de problemas de atención señala una capacidad de concentración estable. En la dimensión de ansiedad, se muestra de manera general una reacción emocional adecuada; mientras que, la dimensión de actitud negativa hacia los profesores refleja actitudes saludables y optimistas hacia los docentes en la mayoría de los participantes.

Cabe señalar que, en las siguientes dimensiones se obtuvieron resultados aceptables en general, sin presencia significativa de limitaciones. La dimensión de depresión señala la presencia de emociones negativas, aunque estas no afectan significativamente el funcionamiento social de los estudiantes, seguido de ello, se ubica la categoría de locus de control, en la que se evidencia una percepción funcional del control interno. Posteriormente, la dimensión de sentido de incapacidad, reflejan una percepción favorable sobre la autoeficacia, y la dimensión de somatización, que evidencia totalmente puntuaciones positivas, sugiriendo la poca presencia de síntomas físicos relacionados al malestar emocional en los jóvenes.

En este contexto, existe un estudio de Cacho et al., (2019), que tiene similitud con los resultados obtenidos en aquellas dimensiones presentadas; ya que, estos autores señalan aspectos positivos en relación con el desarrollo emocional y social en los jóvenes, encontrándose similitud sobre las fortalezas en dimensiones como: la confianza en sí mismo, control de ira, sentido de incapacidad y fuerza del ego, señalando que aquellas habilidades facilitan una mejor autorregulación emocional, relaciones interpersonales sanas y una percepción positivas de ellos mismos.

Descripción de las Principales Habilidades Sociales en los Adolescentes de 16 a 17 Años

Tabla 3

Resultados por dimensión y total de la EEHSA

Dimensiones	Persona muy habilidosa		Repertorio normal alto		Repertorio normal		Repertorio normal bajo		Déficit en habilidades sociales		% Total
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	
Habilidades iniciales básicas	22	15,71%	26	18,58%	8	5,71%	40	28,57%	44	31,43%	100,00%
Habilidades sociales de comunicación	18	12,86%	21	15,00%	12	8,57%	38	27,14%	51	36,43%	100,00%
Habilidades sociales para el manejo de los sentimientos	12	8,57%	29	20,71%	11	7,86%	39	27,86%	49	35,00%	100,00%
Habilidades alternativas a la agresión	10	7,14%	21	15,00%	5	3,57%	41	29,29%	63	45,00%	100,00%
Habilidades de afrontamiento al estrés	17	12,14%	21	15,00%	8	5,71%	37	26,43%	57	40,71%	100,00%
Habilidades de planeación y toma de decisiones	37	26,43%	25	17,86%	10	7,14%	32	22,86%	36	25,71%	100,00%

Puntuación total de la EEHSA	23	16,43%	23	16,43	7	5,00%	23	16,43%	64	45,71%	100,00%
	Parte A- ¿Ante quién?										
	Familiares	Cualquier persona	Amigos y compañeros	Figuras de autoridad	Conocidos no amigos	Ante nadie	La persona que me gusta		Extraños		
	24,24%	23,06%	18,28%	11,22%	9,19%	5,82%	4,88%		3,32%		
	Parte B- ¿Dónde?										
	Cualquier lugar	En la casa	En la escuela	En lugares recreativos		En el trabajo	En la calle	Ningún lugar			
29,61%	23,40%	16,63%	9,52%		8,55%	7,15%	5,15%				

Nota. fi = Frecuencia absoluta *% = Porcentaje

Análisis por Dimensión y Total de la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes (EEHSA)

En la tabla 3 se encuentran incluidos en cada dimensión los 140 adolescentes que conforman el 100,00% de la muestra de la investigación. En relación con la dimensión “Habilidades de planeación y toma de decisiones (HPTD)” se observa que el 25,71% de los estudiantes presentan déficit para reconocer sus capacidades, afrontar al fracaso y responder a la persuasión; mientras que el 26,43% refleja un nivel alto de autonomía en la toma de decisiones enmarcando el discernimiento a la causa de un problema.

De igual forma, el 22,86% de los estudiantes poseen un repertorio normal-bajo, lo que evidencia limitaciones al obtener información o decidir de forma realista antes de actuar; mientras que el 17,86% cuenta con un repertorio normal-alto mostrando positivismo a cómo resistir la presión de grupo y tomar decisiones por orden de importancia, el 7,14% de los estudiantes presentaron un repertorio normal, reflejando un manejo adecuado al momento de tomar decisiones cotidianas.

Pese a que el 25,71% de los estudiantes demuestran presentar déficit en las habilidades de planeación y toma de decisiones, varios estudios y entre ellos el de Fernández et al. (2014), reflejan que fortalecer su autoestima mejora de forma significativa las relaciones interpersonales, permitiendo afrontar la presión social, reconociendo sus capacidades y tomando decisiones realistas, este autor también sostiene que la toma de decisiones coherente puede ser desarrollada progresivamente según su entorno.

Con respecto a la dimensión “Habilidades iniciales básicas (HIB)” los datos obtenidos más representativos señalan que el 31,43% presenta déficits en estas habilidades, y el 28,57% se ubican con un repertorio normal-bajo. Estos resultados señalan que la mayoría, es decir, el 60%

de los participantes se ubican por debajo de los niveles esperados para la franja etaria de 16 a 17 años, lo que indica la presencia de dificultades, limitaciones, o el empleo poco efectivo de habilidades como seguir instrucciones, presentar a otros, ayudar, escuchar, pedir y lograr algún permiso, entre otras.

De modo que, resalta una gran diferencia en los resultados de esta dimensión, ya que el 18,58% de los participantes obtuvieron un repertorio normal-alto, y el 15,71% son muy habilidosos, lo que significa que sólo el 34,29% tiene una buena capacidad para emplear de manera frecuente y eficaz estas habilidades en diversos contextos; a su vez que el 5,71% de los estudiantes poseen un desempeño normal, en otras palabras, un desarrollo funcional y adecuado de las HIB. de esta manera, en vista de los resultados, puede verse comprometido tanto el rendimiento académico, así como la adaptación social y emocional, y el bienestar de los estudiantes (Guevara et al., 2025).

Los resultados obtenidos en la dimensión “Habilidades sociales para el manejo de los sentimientos (HSS)” determinan que, el 35,00% de los participantes presenta un déficit en estas habilidades, lo que se relaciona con dificultades significativas respecto al reconocimiento y expresión emocional, principalmente en el ámbito familiar. Siguiendo esta línea, el 27,86% se encuentra en un repertorio normal-bajo, lo que señala deficiencias al llevar a cabo expresiones de afecto, así como el conocimiento y comprensión de los sentimientos propios y de los demás, pedir disculpas o hacer cumplidos.

En contraste, el 20,71% de los estudiantes posee un repertorio normal-alto lo que indica un buen manejo y expresión emocional; el 8,57% son personas muy habilidosas, es decir que tienen dominio y asertividad emocional; y el 7,86% de los participantes cuenta con un repertorio normal, lo que sugiere un adecuado manejo de emociones. Siendo así, resalta la importancia del

manejo adecuado de este conjunto de habilidades, ya que contribuyen a minimizar los conflictos, a través del respeto, empatía, igualdad, disciplina y tolerancia; a su vez que el desarrollo de estas habilidades influye en la motivación, cumplimiento de objetivos y rendimiento escolar (Velásquez et al., 2023).

Respecto a la dimensión “Habilidades sociales de comunicación (HSO)” los resultados de señalan que el 36,43% presenta un déficit en estas habilidades, lo que se relaciona a dificultades en cuanto a la competencia comunicativa, puesto que en esta se incluyen destrezas como iniciar, mantener y expresar opiniones propias en una conversación, participar en grupo o dar instrucciones. De igual modo, el 27,14% posee un repertorio normal-bajo, es decir que, presentan limitaciones para una comunicación asertiva.

Por otro lado, los resultados señalan que el 15,00% poseen un repertorio normal-alto, y el 12,86% de los estudiantes son muy habilidosos, lo que indica que un 27,86% se encuentra por encima de lo esperado en su grupo etario, manteniendo un buen dominio de las habilidades comunicativas, lo que les permite establecer relaciones saludables. Asimismo, el 8,57% de los participantes cuentan con un repertorio normal, esto implica que emplean estas habilidades de manera funcionalmente apropiada ante diversas personas y contextos.

Además, según Moyolema et al. (2024) el déficit de habilidades de comunicación puede incidir en la habilidad para realizar preguntas, en la expresión verbal, la participación de actividades y la resolución de conflictos, al mismo tiempo que puede influir en la capacidad de aprendizaje efectivo de los adolescentes.

En la dimensión “Habilidades de afrontamiento al estrés (HAE)” el 40,71% de los participantes presenta déficit en habilidades sociales, lo que dificulta el manejo de situaciones estresantes, y son blancos al enfrentar como emplear el autocontrol, la burla y mantenerse fuera

de peleas. Por otro lado, el 26,43% se encuentra en un repertorio normal-bajo, lo que indica limitaciones parciales en la aplicación efectiva de dichas habilidades.

Por el contrario, el 15,00% de los sujetos, muestra un repertorio normal-alto de habilidades sociales, lo cual evidencia un mejor manejo ante situaciones estresantes, mientras que el 12,14% se identifica como personas muy habilidosas, con competencias sólidas en asertividad, además de autocontrol, además de presentarse un 5,71% en repertorio normal, indicando una respuesta funcional pero no destacada frente al estrés.

En esta dimensión se encontró resultados en una representación del 40,71% a un déficit en habilidades de afrontamiento al estrés por parte de los estudiantes, sin embargo, el estudio de Morales (2018), evidencia que en la investigación que realizó se obtuvo resultados similares, y demostró que fortalecer el autocontrol, asertividad y la regulación emocional en los adolescentes contribuye de forma positiva a las relaciones interpersonales.

Siguiendo esta línea, en la dimensión “Habilidades alternativas a la agresión (HAA), los resultados señalan de manera significativa que el 45,00% de los estudiantes presenta un déficit de estas habilidades, evidenciando complicaciones al momento de afrontar la frustración, la vergüenza, así como al defender sus derechos, a los amigos, al autorrecompensarse, entre otras destrezas. El 29,29% cuenta con un repertorio normal-bajo, es decir, que tienen limitaciones o deficiencias al poner en práctica estas habilidades.

Por otro lado, el 15,00% de los estudiantes poseen un repertorio normal-alto, lo que indica un buen control de impulsos; el 7,14% son muy habilidosos, demostrando autocontrol y dominio en relación con estas destrezas. Y, el 3,57% de los participantes evidencia un repertorio normal, es decir que generalmente sus habilidades son pertinentes en varias circunstancias. No obstante, se debe tener en cuenta que existe una tendencia a la agresividad en la población

adolescente a causa del carácter impulsivo e inestabilidad emocional, característicos de la etapa, por lo que es necesario trabajar la inteligencia emocional en este grupo (Silva & Pabón, 2023).

De esta manera, y recolectado todos los datos de la puntuación total de la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescente (EEHSA), se manifestó un 45,71% de déficit en habilidades sociales y un 16,43% en repertorio normal-bajo por parte de los estudiantes, perjudicando exactamente a las dimensiones; habilidades iniciales básicas, la comunicación, y el manejo de los sentimientos que involucran limitaciones al seguir instrucciones, escuchar, expresar afecto o disculparse, reflejándose como el nivel más alto el déficit en habilidades sociales en los estudiantes.

Por el contrario, el 16,43% de los participantes se evidencian como muy habilidosos, lo cual demuestra un desarrollo alto en diversas dimensiones tales como: afrontar el estrés, y la toma de decisiones, esto, involucrando al autocontrol y el reconocimiento de las propias capacidades. Asimismo, el 16,43% pertenece a un repertorio normal-alto, mostrándose un desempeño en aspectos de cómo dar instrucciones o afrontar la frustración; como cierre, se obtuvo que el 5,00% de los estudiantes mostraron un repertorio normal, indicando una regulación básica en las habilidades sociales evaluadas.

Adicionalmente, en la Tabla 3 se muestra la parte A de la EEHSA, donde se destaca que estos resultados tienden a estar relacionados principalmente al ámbito familiar (24,24%) es decir, la manifestación adecuada de habilidades sociales o la poca habilidad de estas, suele darse frente a familiares, independientemente del lugar en el que se encuentren los adolescentes, como se refleja en la parte B de la escala, donde se obtuvo mayor valoración en la sección “cualquier lugar” (29,61%).

Por lo tanto, de forma generalizada cabe resaltar se presentó en gran parte de la muestra un déficit en las habilidades sociales, en áreas como: comunicación, manejo de emociones, y alternativas a la agresión. Rojas & Pilco (2023), respaldan que aquellos aspectos obtienen mejoras mediante inteligencia emocional y el aprendizaje junto a la práctica guiada en los jóvenes, de modo que aquellos autores resaltan la importancia de la autoeficacia de la empatía, afecto y el autocontrol alegando que aquellas habilidades pueden entrenarse y, son importantes para el bienestar colectivo de los adolescentes, enfatizando además la importancia que poseen las habilidades sociales al repercutir de manera directa en la adultez, ya que se relacionan con la salud física y mental.

Bajo esta perspectiva, y centrándonos en el segundo objetivo específico de la investigación, enfocado en describir las principales habilidades sociales en los adolescentes de 16 a 17 años de la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Montalvo, es pertinente señalar que el análisis de los resultados de la EEHSA revela las principales habilidades presentes en el grupo etario en cuestión.

En este sentido, la dimensión de habilidades sociales con mayor presencia de destrezas funcionales fue la planeación y toma de decisiones, ya que el 44.29% de los adolescentes se ubicó en los niveles de “persona muy habilidosa” y “repertorio normal alto”. De modo que, este resultado señala que gran parte de los adolescentes posee la capacidad de organizar sus actividades, prever consecuencias y tomar decisiones adecuadas frente a distintas situaciones sociales. No obstante, es importante destacar que, si bien se identifica un grupo significativo con niveles adecuados de habilidades sociales, la mayoría se posee niveles bajos y deficitarios.

Posterior a ello, se ubican las habilidades iniciales básicas, que incluyen comportamientos como saludar, agradecer o pedir ayuda, la cual mostró una presencia del

34.29% de los adolescentes en niveles superiores de desempeño, aunque gran parte del grupo presenta dificultades en esta dimensión. De manera similar, en las habilidades sociales para el manejo de los sentimientos el 35,00% se encuentra en niveles de déficits, pero es posible destacar que el 29.28% de los adolescentes alcanzó niveles de “persona muy habilidosa” y “repertorio normal alto”, lo cual es relevante, puesto que estas habilidades les permiten a los jóvenes identificar, expresar y regular sus emociones adecuadamente.

Por lo que, los resultados indican que existen dimensiones donde el déficit de habilidades sociales es predominante; no obstante, se observa también, aunque en un porcentaje reducido, la presencia de adolescentes que presentan estas competencias en niveles funcionales e incluso superiores a lo esperado para su edad. De manera específica, se observó que el 36.43% muestra déficits en las habilidades sociales de comunicación, evidenciando problemas para establecer relaciones asertivas y efectivas.

Del mismo modo, se evidenció que el 40,71% presenta deficiencias en las habilidades de afrontamiento al estrés, reflejando una reducida capacidad de adaptación ante situaciones de carga emocional. Igualmente, el 45.00% de los adolescentes presenta dificultades en habilidades alternativas a la agresión, siendo esta la dimensión con mayor porcentaje de déficit, lo que señala una tendencia a reaccionar de forma impulsiva o agresiva ante situaciones conflictivas.

Igualmente, el 45.00% de los adolescentes presenta dificultades en habilidades alternativas a la agresión, siendo esta la dimensión con mayor porcentaje de déficit, lo que señala una tendencia a reaccionar de forma impulsiva o agresiva ante situaciones conflictivas.

En este sentido, el estudio realizado por Alquina et al. (2023) en estudiantes de bachillerato en Quito evidenció, de manera general que el funcionamiento de estas habilidades se encontraba en un nivel deficiente y bajo, tanto en las habilidades iniciales, de comunicación,

relacionadas a los sentimientos, alternativas a la agresión y para hacer frente al estrés, lo que coincide con los resultados obtenidos en la presente investigación.

Siendo así, estos hallazgos ubican en relevancia que, a pesar de que existe un grupo de adolescentes que muestra niveles funcionales e incluso altos en algunas dimensiones, como la planificación y toma de decisiones, y las habilidades iniciales básicas, de manera general, las habilidades sociales en el grupo reflejan una prevalencia significativa de déficits, presentado mayores dificultades en las habilidades alternativas a la agresión, el afrontamiento al estrés, la comunicación y el manejo de los sentimientos.

Análisis de la Relación no Estadística entre Conductas y Habilidades Sociales

Desde esta perspectiva, es importante destacar la relevancia que poseen ambas variables en el desarrollo emocional y personal de los jóvenes, teniendo en cuenta que esta etapa se caracteriza por los cambios físicos, cognitivos y emocionales, así como los factores sociales y familiares que inciden en el fortalecimiento y consolidación del comportamiento.

En este sentido, desde la teoría del aprendizaje observacional de Albert Bandura, según Jara et al. (2018) toda persona, a cualquier edad, está expuesta constantemente a estímulos que, al ser observados, pueden convertirse en modelos de conducta. De esta manera, el entorno inmediato de los adolescentes tiene un papel fundamental en el desarrollo de habilidades sociales, ya que los modelos positivos favorecen al fortalecimiento conductual, mientras que los modelos negativos conducen a respuestas desadaptativas.

De este modo, el manejo adecuado de habilidades sociales reduce los comportamientos de riesgo en la adolescencia y promueve el desenvolvimiento funcional en diversos contextos, así como mayor estabilidad emocional y relaciones interpersonales estables. Pues, como señaló Caballo (2007, como se citó en Melodelgado y Rodríguez, 2020) las habilidades sociales

engloban un conjunto de conductas que facilitan la expresión adecuada de sentimientos, actitudes, u opiniones que participan en la resolución de conflictos, de modo que reconoce el enfoque de estas habilidades en elementos conductuales, y ubica a la infancia como factor clave para su desarrollo.

Siendo así, la manifestación de las conductas tendrá influencia de las situaciones positivas o negativas que experimente el sujeto, de modo que la adolescencia se presenta como una etapa de vulnerabilidad donde las habilidades sociales tienen un rol determinante en la manera en la que los jóvenes se relacionan y expresan su comportamiento, influyendo directamente en la adaptación o desadaptación ante el medio, puesto que el desarrollo funcional de las habilidades pueden operar como factores de protección ante posibles conductas de riesgo.

Así pues, Rosas (2021) hizo énfasis en la relación de las habilidades sociales con dimensiones como la ansiedad social, autoestima, inteligencia emocional, empatía, clima familiar, relaciones interpersonales, rendimiento académico, entre otras que resaltan su influencia en la conducta humana conforme el medio social, debido a que facilitan la comunicación e interacción apropiada de las personas.

En este contexto, como mencionaban Cedeño et al. (2022) resulta evidente que las habilidades de comunicación, son fundamentales para el establecimiento de relaciones interpersonales sanas, ya que su ausencia tiende a generar entornos conflictivos y propiciar conductas impulsivas, aislamiento, dificultades para expresar emociones, o problemas sociales con sus pares o figuras de autoridad, de modo que esta tendencia repercute en la forma en la que se relacionan los adolescentes; mientras que, la presencia de actitudes positivas facilitan interacciones sociales funcionales caracterizadas por una comunicación efectiva que favorece el desarrollo de estos vínculos.

A la vez, como señalaban Armas et al. (2023) las respuestas emocionales negativas como preocupación, nerviosismo, así como aquellas derivadas de la ansiedad ante situaciones estresantes como los exámenes, pueden interferir en la conducta, de modo que puede evidenciarse evitación social, como también evitación ante situaciones de exigencia, lo que dificulta que el adolescente pueda aplicar habilidades de afrontamiento ante el estrés que permitan regular estas respuestas emocionales, siendo así que, los estudiantes con habilidades socioemocionales efectivas logran afrontar aquellas situaciones que producen malestar.

Como mencionan Salgado y Lima (2024) las habilidades sociales se encuentran estrechamente relacionadas con el autoestima y sentido de capacidad, de tal manera que, un desarrollo adecuado de habilidades da lugar a relaciones sociales y afectivas satisfactorias; sin embargo, su contraparte señalaría que cuando existe un menor nivel de estas habilidades se ve afectado tanto el autoestima, el autoconcepto, y la autoconfianza, lo que conduce a sentimientos de inferioridad y dificultades en la comunicación entre pares, implicando las diferentes esferas del sujeto.

Asimismo, cabe resaltar el estudio de Flórez y Pantoja (2024), donde señalaban que los adolescentes que poseen capacidades apropiadas de toma de decisiones, tienden a tener mayor resiliencia emocional, autonomía, y por ende relaciones sociales sanas; sin embargo, las deficiencias de estas habilidades ante las diversas situaciones y contextos en los que interactúan, pueden conducir a afectaciones en la maduración emocional, cognitiva y social de los jóvenes.

Al mismo tiempo, como refieren Klimenko et al. (2024) el desarrollo de habilidades sociales se relaciona con conductas saludables, como mayor autoestima, autocontrol, menor ansiedad, resiliencia, mejor bienestar psicológico y una percepción más positiva de la calidad de

vida, y a su vez previenen la aparición de conductas desadaptativas que pueden afectar el bienestar de los adolescentes.

Además, también se recalca que la falta de habilidades sociales y la influencia del entorno, se relacionan con la inadaptación social, presentando comportamientos asociados a problemas emocionales, baja autoestima y ansiedad, afectando la comunicación, rendimiento académico y relaciones interpersonales de los estudiantes (Moyolema et al., 2024).

Por lo tanto, a partir de lo analizado, es posible relacionar que las conductas y las habilidades sociales se vinculan en función del rol fundamental que desempeñan en el proceso de desarrollo de los adolescentes, de manera que la presencia o ausencia de estas habilidades dan lugar a diferentes manifestaciones conductuales. Siendo que, ante un mayor déficit de habilidades sociales se tienden a presentar dificultades para establecer vínculos sociales, así como de regulación, ansiedad, retraimiento, agresividad, baja autoestima y confianza en sí mismo, entre otras; que influyen en la forma de interactuar de los jóvenes en diversas situaciones y contextos en los que se desenvuelven.

De esta manera, la presencia adecuada de habilidades sociales estaría asociada a conductas positivas, como la expresión emocional, relaciones interpersonales funcionales, adaptación al entorno escolar, resolución de conflictos, autoestima, así como también al manejo del estrés y la ansiedad, de modo que al estar correctamente desarrolladas permiten afrontar los desafíos, ya que actúan con factores protectores ante situaciones de riesgos propias de la adolescencia; de modo que las habilidades sociales y las conductas adaptativas tienden a reforzarse mutuamente, y asimismo en sentido contrario, a menor competencia social, menor adaptación conductual.

Conclusiones

Los resultados reflejan que gran parte de los estudiantes presentan dificultades emocionales, baja autoestima, y problemas para relacionarse con los demás, además, se identificaron conductas desadaptativas como ansiedad, ira y poca autoconfianza; también se evidenció un bajo desarrollo de habilidades sociales en más de la mitad de los evaluados.

Las conductas identificadas en los adolescentes de forma general se encuentran dentro de los niveles esperados según su grupo etario. Sin embargo, también se identificaron áreas con índices elevados de riesgo y clínicamente significativos, especialmente en aspectos como la autoestima, las relaciones interpersonales y la confianza en sí mismos y ansiedad ante los exámenes. Específicamente, un 45% presenta nivel en riesgo en autoestima, un 42,86% se evidencia en riesgo en cuanto a relaciones interpersonales, y 36,43% junto a 33,57% también encontrados en riesgo manifestados en la confianza en sí mismo y ansiedad ante los exámenes.

En relación con las principales habilidades sociales, se presentó un déficit en todas las dimensiones evaluadas, por lo que los jóvenes muestran un nivel bajo en el desarrollo de estas competencias, especialmente en habilidades alternativas a la agresión, de afrontamiento al estrés, de comunicación y habilidades sociales para el manejo de los sentimientos, lo que evidencia dificultades relevantes en la forma en que se comunican, expresan emociones y enfrentan situaciones complejas. Sin embargo, también se reconocieron fortalezas, resaltando las habilidades de planeación, donde casi la mitad de los estudiantes alcanzó niveles favorables.

Las conductas y las habilidades sociales se vinculan estrechamente en el desarrollo personal, emocional y social de los jóvenes, de modo que, se determinó que la presencia de habilidades sociales adecuadas favorece conductas positivas como la expresión emocional, la adaptación al entorno, la resolución de conflictos y el manejo del estrés. En cambio, la carencia

de estas habilidades se asocia con problemas de autoestima, ansiedad, retraimiento, agresividad y dificultades en la interacción social.

Recomendaciones

- Se establece que la unidad educativa implemente estrategias que promuevan el fortalecimiento de habilidades sociales desde edades tempranas, ya que, además del hogar, es el espacio donde los niños, niñas y adolescentes permanecen gran parte de su tiempo, y en el cual poseen la oportunidad de desarrollar y consolidar competencias sociales fundamentales en su crecimiento.
- Implementar programas o proyectos orientados a la prevención de conductas no saludables en los adolescentes, promoviendo una adecuada salud física, mental y sociales que contribuyan a un equilibrado desarrollo.
- Se recomienda continuar con investigaciones enfocadas en profundizar la relación entre las conductas y las habilidades sociales, especialmente en el contexto latinoamericano, considerando la escasa literatura científica que abarca ambas variables.

Bibliografía

- Almario, J. (2016). *Una mirada existencial a la adolescencia* (2 ed.). Manual Moderno.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZFyCEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=la+adolescencia+&ots=LH-0hTqWSN&sig=wNpByiAIYcf6yJF_En0l5K0SrWE#v=onepage&q&f=false
- Alquinga, N., Morales, C., Abata, D., y Valencia, M. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de segundo de bachillerato en una institución educativa de Quito - Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 11037-11051.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5270
- Álvarez, K. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Avances en Psicología*, 24(2), 205-215.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2016.v24n2.155>
- Amaral, M., Pinto, M., y Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 19(2), 17-38.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102015000200001&lng=es&tlng=es
- Amini, Z., y Saleh, Z. (2020). The Role of Social Skills in the Prevention of Drug Addiction in Adolescents. *Advanced Biomedical Research*, 9(1), 41.
https://journals.lww.com/adbm/fulltext/2020/09000/the_role_of_social_skills_in_the_prevention_of.41.aspx
- Argaez, S., Echeverría, R., Evia, N., y Carrillo, C. (2018). Prevención de Factores de Riesgo en Adolescentes: Intervención para Padres y Madres. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(2), 259-269. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018014279>

- Armas, R., García, H., Mendoza, J., y Cruz, L. (2023). Ansiedad ante exámenes, rasgos de personalidad, autoconcepto, asertividad y su relación con el rendimiento académico. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1221-1234. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.586>
- Association, A. P. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. (Salomone, G & Michel, J. Trans.). Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Barraza, B., Pelcastre, A., Martínez, M., Iglesias, A., y Ruvalcaba, J. (2019). El estrés como problema de salud durante la adolescencia . *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 8(15), 273–276. <https://doi.org/10.29057/icsa.v8i15.4804>
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V., y Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Psicoespacios*, 11(18), 133–147. <https://doi.org/10.25057/21452776.898>
- Betina, A., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Bleger, J. (1963). *Psicología de la conducta*. Editorial Universitaria de Buenos Aires: Psicología. https://www.academia.edu/14958932/Bleger_Jose_PSICOLOGIA_DE_LA_CONDUCTA
- A

- Bolívar, M., Ríos, S., y Avendaño, B. (2022). Regulación emocional en adolescentes: importancia e influencia del contexto. *Apuntes De Bioética*, 5(2), 131-145.
<https://doi.org/10.35383/apuntes.v5i2.796>
- Cacho, Z., Silva, M & Yengle, R. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como via de prevención y reducción de conducta de riesgo en la adolescencia. *Scielo, transformación*. Vol. 15, pp. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552019000200186&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Campoverde, E., y Ramos, M. (2025). Análisis de las conductas disruptivas en adolescentes de un centro de acogida en Guayaquil-Ecuador. *Psicología Unemi*, 9(16), 48-58.
<https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol9iss16.2025pp%pp>
- Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto, J., y Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400466
- Córdova, j., Hidrobo, J., Morejón, G., Coral, D., Calvopiña, E., Jaramillo, K., . . . Amaya, D. (2022). Factores conexos al desarrollo de habilidades Sociales en estudiantes de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4561-4580.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3417
- Correa, D., Abarca, A., Baños , C., y Analuisa, S. (2019). Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>

- Cuesta, E., Picón, J., y Pineida, P. (2022). Tendencias actuales sobre la depresión, factores de riesgo y abuso de sustancias. *Journal of American Health*, 5(1). <https://www.jah-journal.com/index.php/jah/article/view/114>
- Cueva, M. (2021). Revisión Sistemática: Influencia de las Habilidades Sociales en la Prevención de Conductas Antisociales y Delictivas en Adolescentes de 12 A 18 Años. *Polo del Conocimiento*, 6(10), 523-543. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i10.3223>
- Durán, G., y Naranjo, W. (2023). Habilidades sociales y consumo de alcohol en adolescentes de Ecuador. *Psicología Unemi*, 8(14), 52-64. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol8iss14.2024pp52-64p>
- Esteves, A., Paredes, R., Calcina, C., y Yapuchura, C. (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, E., Zuloaga, M., Gallegos, N., y Mamani, H. (2021). Adicción a internet y habilidades sociales en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 73-84. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4675699>
- Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). McGRAW-HILL.
- Fernández, O. G. (2022). Sintomatología depresiva y factores protectores en adolescentes escolarizados. *Artículo Académico de Psicología Iztacala*, 24(2), 58–67.
- Fernández, P. Extremera, N. Lopes, P & Aranda, R. (2014). Cuando cooperar y cuando competir: la inteligencia emocional en la toma de decisiones interpersonales. *Revista de investigación en personalidad*, pp. 21-24 vol 49.
- Ferrero, A., De Andrea, A., y Lucero, F. (2022). Una revisión de la contribución de la ética en la investigación con seres humanos. Algunos aportes al ámbito de la psicología. *Revista*

- Liminales. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad*, 11(21), 53-83.
<https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num21.654>
- Flórez, A., y Pantoja, I. (2024). Patrones en la toma de decisiones en adolescentes del municipio de Pasto. *Revista Biumar*, 8(1), 8–17. <https://doi.org/10.31948/rb.v8i1.3884>
- Gálvez, L. (2021). Regulación emocional como factor protector ante conductas maníacas en adolescentes. *Revista Española de Psicología Educativa*, 28(3), 92–100.
- Garassini, M. (2020). *Desarrollo positivo adolescente* (1 ed.). El Manual Moderno Colombia.
<https://elibro.net/es/ereader/ulead/219480?page=24>
- García, Á. (2022). *La adolescencia llega a la familia, ¿estáis preparados?: descubre las habilidades que necesitas para el desarrollo de tu adolescente y crear armonía en la familia* (1 ed.). Bubok Publishing S.L.
<https://elibro.net/es/ereader/ulead/260548?page=40>
- García, Q., y Correa, R. (2022). Conductas y escenarios de riesgo en la adolescencia. Voces de adolescentes y sus padres en la ciudad de Medellín. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 13(2), 559–585. <https://doi.org/10.21501/22161201.3832>
- Ghobadi, M., Kazemnezhad, E., Jafari, M., y Shafipour, S. (2020). The Relationship between Social skills and Attitude towards Substance Abuse among High School Students. *Journal of Holistic Nursing and Midwifery*, 30(3), 151-158.
https://hnmj.gums.ac.ir/browse.php?a_id=1406&sid=1&slc_lang=en&html=1
- Glicería, M. (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>

- González, A., y Molero, M. (2023). cursos de intervención para trabajar las habilidades sociales con adolescentes: Revisión sistemática cualitativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(98), 863-886.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000300863&lng=es&tlng=es.
- González, A., y Molero, M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 113-123. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15111>
- González, J., López, Y., y Salazar, N. (2020). Habilidades sociales de los adolescentes en el contexto educativo en Colombia. Un estado del arte. *Revista Científica Signos Fónicos*, 6(2), 1-22.
https://www.researchgate.net/publication/356597703_Licencias_Creative_Commons_REVISION_SISTEMATICA_Social_skills_of_adolescents_in_the_educational_context_in_Colombia_A_state_of_the_art
- Grasso, P. (2021). Habilidades Sociales: breve contextualización histórica y aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 6(2), 82-98.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.6>
- Güemes, M., Gozáles, M., y Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XXI(4), 233-244.
- Guevara , C., Bernardo, G., y Bernardo, M. (2025). Habilidades sociales en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica: una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 10(1), 72-82.
<https://doi.org/10.33936/rehuso.v10i1.5949>

- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Gutiérrez, M. &. (2022). Autoeficacia, toma de decisiones y autoestima en la adolescencia. *Revista de Psicología Educativa*, 28(1), 61–69.
- Herrera, P. (1999). Principales factores de riesgo psicológicos y sociales en el doléscente. *Revista Cubana de Pediatría*, 71(1), 39-42.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75311999000100006&lng=es&t=pt
- Jara, M., Olivera, M., y Yerrén, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista De Investigación De Estudiantes De Psicología "JANG"*, 7(2), 22-35.
<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1510>
- Klimenko, O., Hernández, N., Carmona, P., Mesa, J., y Patiño, J. (2024). Riesgo de adicción a redes sociales e internet, habilidades sociales y bienestar psicológico en estudiantes de secundaria básica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(73), 38-71.
<https://doi.org/10.35575/rvucn.n73a3>
- López, B. (2019). Autorregulación y atención sostenida en adolescentes: claves para la prevención del TDAH. *Psicología Educativa*, 27(1), 42–50.
- Lupón, M., Gómez, A., y Quevedo, L. (2012). Introducción a la psicopatología y la modificación de la conducta. *Ciències de la Salut* (4).
https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/189580/tema_6._introduccion_a_la_psicopatologia_y_la_modificacion_de_la_conducta-5315.pdf?sequence=30

- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P., y García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 36-49.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864019300057>
- Melodelgado, A., y Rodríguez, M. (2020). Habilidades sociales en niños y adolescentes Una Revisión Teórica. *Boletín Informativo CEI*, 7(1), 69–75.
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/2200>
- Méndez, A., De la Yncera, N., y Cabrera, I. (2022). Premisas y reflexiones teóricas para fundamentar un Programa de Entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.(3).
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i3.3208>
- Montalvo, D., y Jaramillo, A. (2022). Habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes durante el aislamiento social por pandemia de COVID-19. *Revista Eugenio Espejo*, 16(3), 47-57. <https://doi.org/10.37135/ee.04.15.06>
- Morales , M. (2022). Adolescentes en riesgo: Búsqueda de sensaciones, adicción al internet y procrastinación. *Informes Psicológicos*, 22(1), 43-60.
<https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n1a03>
- Morales, A., y Jimenez, F. (2021). Intervención psicoeducativa en adolescentes con síntomas de hiperactividad. *Editorial UOC*, 52(3), 87–95.
- Morales, F. (2018). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, pp. 10(2), 41–48. <https://doi.org/10.30552/ejep.v10i2.121>.

- Morales, K. R. (2019). Autoeficacia y adaptación escolar en adolescentes: un enfoque preventivo. *Artículo Científico de Psicología Educativa*, 25(2), 58–66.
- Moyolema, P., Freire, A., Mayorga, D., y Cosquillo, J. (2024). Habilidades sociales como clave en el éxito académico. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 148-162.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2268>
- Ochoa, J., y Yunkor, Y. (2021). El estudio descriptivo en la investigación científica.
<http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/AJP/article/view/224>
- OMS. (2021). Salud mental del adolescente. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwi5q3BhCiARIsAJCfuZkqTsJSJBomI7lXL72Gb0egy6VcUm0fRtKoAxGwtlWb8cZzm_3Z080aArCYEALw_wcB
- OMS. (2024). La salud de los adolescentes y los adultos jóvenes. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>.
- OPS. (2019). Promoción de la salud y factores de protección. Región de las Américas.
<https://www.paho.org/es/temas/promocion-salud>
- Palominio, A. (2020). Rol de la emoción en la conducta alimentaria. *Revista chilena de nutrición*, 47(2), 286-291. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182020000200286>
- Papalia, D., y Martorell, G. (2021). *Desarrollo humano* (14 ed.). MCGRAW-HILL.
- Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia psicológica*, 29(1), 85-95.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082011000100009&script=sci_arttext

- Posso, R., Chango, M., Pacha, M., Simba, A., y Simba, S. (2023). Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento académico. *GADE: Revista Científica*, 3(4), 370-382. <https://doi.org/10.63549/rg.v3i4.260>
- Ramírez, F. (2021). Estrategias cognitivas frente a la ansiedad académica en estudiantes de secundaria. *Revista de psicodidáctica*, 17(1), 39–47.
- Ramírez, M. G. (2020). Expresión emocional y síntomas psicósomáticos en escolares de nivel medio. *Revista Científica Latinoamericana de Psicología*, 54(3), 95–104.
- Ramos, A., Ramos, M., y Villa, C. (2021). Habilidades sociales y la comunicación de los estudiantes. *Journal of Business and Entrepreneurial Studie*.
<https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.227>
- Reynolds, C., y Kamphaus, R. (2015). *Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes – BASC-3*. https://www.pearsonclinical.es/basc-3-sistema-de-evaluacion-de-la-conducta-de-ninos-y-adolescentes-3?srsId=AfmBOorFabdAzpXwaTN51ftBczVz_d-lAkVXUFZOMMY7B-ZrIWt0xjIq
- Ríos, M. (2014). *EEHSA. Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes*. Manual Moderno.
- Rojas, V. & Pilco, G. (2023). Autoestima y Habilidades Sociales en Adolescentes. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, p. 4(1) Vol. 33.
- Rojas, W. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Stadium Veritatis*, 20(26), 79-97.
<https://doi.org/10.35626/sv.26.2022.353>
- Rosas, A. (2021). Habilidades sociales: Instrumentos de evaluación. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 337-357. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2565>

- Ruiz, C., y Andrade, P. (2024). Intervención educativa para fortalecer la autoestima en estudiantes de secundaria. *Revista latinoamericana de psicología*, 27(2), 55–64.
- Ruiz, M., Pimentel, W., Ontaneda, K., Cedeño, M., y Cheme, N. (2023). El cambio en las relaciones entre jóvenes sacerdotes en la sociedad actual y su impacto en la educación de los adolescentes. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación y Sociedad*, 3(1), 1–36. <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i1.597>
- Salavera, C., Usán, P., y Teruel, P. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences. *Psicol. Refl. Crít.*, 32(4), 1-9.
<https://prc.springeropen.com/articles/10.1186/s41155-018-0115-y>
- Salgado, J., y Lima, D. (2024). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes de una unidad educativa de Latacunga, 2023. *Maskana*, 15(2), 45–59.
<https://doi.org/10.18537/mskn.15.02.03>
- Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL.
- Santana, E., Garcés, Y., y Feliciano, L. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, 20, 7-22. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.1>
- Silva, C., y Pabón, D. (2023). Factores de riesgo asociados a la agresividad en adolescentes: diferenciación por sexo. *Psychologia*, 17(1), 43–55.
<https://doi.org/10.21500/19002386.6245>
- Silvestre, E., Figueroa, V., Díaz, J., y Montes, A. (2021). Caracterización psicosocial de estudiantes universitarios: relación entre autoestima, autoeficacia y locus de control.

- Saber, ciencia y libertad*, 16(2), 307-318. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.6411>
- Tacca, D., Cuarez, R., y Quispe, R. (2020). habilidades Sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>
- Tonato, L., y Valencia, E. (2021). Las redes sociales y su influencia en el desarrollo de habilidades sociales de los adolescentes. *Revista Cognosis*, 6(2), 125–134. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i2.2555>
- Torres, S., Hidalgo, G., y Suarez, K. (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>
- UNICEF. (2020). ¿Qué es la adolescencia? <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>
- UNICEF. (2021). Análisis de la situación de las niñas y niños y adolescentes en el Ecuador 2021. <https://www.unicef.org/ecuador/an%C3%A1lisis-de-la-situaci%C3%B3n-de-las-ni%C3%B1as-y-adolescentes-en-el-ecuador-2021>
- UNICEF. (2022). Adolescentes y comportamientos de riesgo. <https://www.unicef.org/parenting/es/salud-mental/adolescentes-y-comportamientos-de-riesgo>
- Vega, M. (2020). Políticas públicas para la prevención y atención de conductas atípicas en menores: una reflexión desde el contexto internacional y mexicano. *Trascender, Contabilidad y Gestión*(13), 59-73. <https://doi.org/10.36791/tcg.v13i0.79>

Velásquez, M., Loayza, Y., y Misaico, D. (2023). Adolescencia una puerta a nuevos horizontes: importancia del manejo de emociones en adolescentes. *Religación*, 8(38), 1-14.

<https://doi.org/10.46652/rgn.v8i38.1098>

Vera, M., López, M., Telumbre, J., y Noh, P. (2021). Habilidades sociales y consumo de alcohol en adolescentes estudiantes de secundaria. *Jóvenes en la Ciencia*, 11, 1-5.

<https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3258/2758>

Villalobos, V. M. (2021). Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria: un estudio correlacional. *Revista Científica de Psicología y Educación*, 13(2), 45-58.

Anexos

Carta de exención del CEISH



Ministerio de Salud Pública
Coordinación General de Desarrollo Estratégico en Salud
Dirección Nacional de Investigación en Salud

ANEXO 11. Formato de Carta de exención

Oficio Nro. 0345_CEISH_JMSZ_2024
Manta, 23 de diciembre de 2024

Señor/a,
Baque Moreira Melanie Michelle
Investigador Principal
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Presente

De mi consideración,
El Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (CEISH-Uleam), una vez que revisó el protocolo de investigación titulado “**Conductas y habilidades sociales en adolescentes de 16 a 17 años. Estudio descriptivo**”, codificado como “**CEISH-Uleam_0301**”, notifica a Usted que este proyecto es una investigación exenta de evaluación por parte del CEISH-Uleam, de acuerdo con lo establecido en la normativa legal vigente.

Descripción de la Investigación:

- Tipo de estudio: **Estudios transversales.**
- Duración del estudio (meses): **8 meses, empezando desde 1 de enero hasta el 31 de agosto de 2025.**
- Instituciones participantes: **Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí,**
- Investigadores del estudio: **Investigador principal-** Baque Moreira Melanie Michelle, **Investigador 1-** Criollo Martínez Thalía Nicole.

Documentación de la investigación:

Nombre de Documentos	Número de páginas	Fecha
Declaración de responsabilidad	2 páginas	9 de noviembre del 2024
Carta de interés de el/los máximas autoridades de el/los establecimientos	1 página	5 de noviembre del 2024
Solicitud de exención con justificación para considerarlo exento	No aplica	-
Formulario para la presentación de protocolos de investigaciones	21 páginas	9 de noviembre del 2024
Instrumentos que se emplearán para la ejecución del estudio	28 páginas	9 de noviembre del 2024

Esta carta de exención tiene una vigencia de un año, contado desde la fecha de recepción de esta documentación. La investigación deberá ejecutarse de conformidad a lo descrito en el protocolo de investigación presentado al CEISH-Uleam. Cualquier modificación a la documentación antes descrita, deberá ser presentada a este Comité para su revisión y aprobación.

Atentamente,



Od. Juan Manuel Sierra Zambrano, Esp.
Presidente CEISH-Uleam
Institución Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Teléfono: 0989693757
Correo electrónico: juan.sierra@uleam.edu.ec

Certificación de rutas y protocolos de actuación ante casos de violencia cometidas o detectadas en el sistema educativo (Melanie Baque)



Ministerio de Educación

Oficio Nro. MINEDUC-13D02-662-2024-DECE

Manta, 28 de octubre de 2024

Melanie Michelle Baque Moreira
Estudiante
ULEAM

De mi consideración:

Por medio del presente certifico que el día 21 de octubre de 2024 a las 09H00 am, la Dirección Distrital de Educación 13D02 Jaramijó-Manta-Montecristi, procedió a realizar la socialización de **RUTAS Y PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN ANTE CASOS DE VIOLENCIA COMETIDAS O DETECTADAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO** en su tercera edición, en la que participó Melanie Michelle Baque Moreira con cédula de ciudadanía 1314206929.

Particular que certifico para los fines pertinentes.

Atentamente,



Lic. Nelly Gisella Orrala Magallán Mg.
COORDINADORA DECE DISTRITAL 13D02
JARAMIJÓ-MANTA-MONTECRISTI



Téc. Luis Fernando Rivadeneira Cuzco
DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN 13D02
JARAMIJÓ-MANTA-MONTECRISTI

Coordinación de Educación Zona 4
 Dirección: Cda. San José, Primera y Cuarta Transversal.
 Código postal: 130111 / Portoviejo - Ecuador
 Teléfono: 593-2-396-1300



Certificación de rutas y protocolos de actuación ante casos de violencia cometidas o detectadas en el sistema educativo (Thalía Criollo)



Ministerio de Educación

Oficio Nro. MINEDUC-13D02-663-2024-DECE

Manta, 28 de octubre de 2024

Thalía Nicole Criollo Martínez
Estudiante
ULEAM

De mi consideración:

Por medio del presente certifico que el día 21 de octubre de 2024 a las 09H00 am, la Dirección Distrital de Educación 13D02 Jaramijó-Manta-Montecristi, procedió a realizar la socialización de **RUTAS Y PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN ANTE CASOS DE VIOLENCIA COMETIDAS O DETECTADAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO** en su tercera edición, en la que participó Thalía Nicole Criollo Martínez con cédula de ciudadanía 1208149326.

Particular que certifico para los fines pertinentes.

Atentamente,



Lic. Nelly Gisella Orrala Magallán Mg.
COORDINADORA DECE DISTRITAL 13D02
JARAMIJÓ-MANTA-MONTECRISTI



Téc. Luis Fernando Rivadeneira Cuzco
DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN 13D02
JARAMIJÓ-MANTA-MONTECRISTI

Coordinación de Educación Zona 4
Dirección: Cda. San José, Primera y Cuarta Transversal.
Código postal: 130111 / Portoviejo - Ecuador
Teléfono: 593-2-396-1300



Carta de interés institucional



Ministerio de Salud Pública
 Coordinación General de Desarrollo Estratégico en Salud
 Dirección Nacional de Investigación en Salud

ANEXO7. Carta De Interés Institucional

A QUIEN PUEDA INTERESAR

Por medio de la presente manifiesto que el proyecto titulado: **Conductas y habilidades sociales en adolescentes de 16 a 17 años. Estudio descriptivo**, es de interés institucional por los resultados que se pueden generar de este proyecto para la **Unidad Educativa Fiscomisional "Juan Montalvo"**, tomando en cuenta que permitirá describir características específicas del grupo etario de 16 a 17 años con relación a las conductas y habilidades sociales.

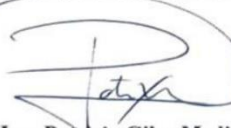
Informo también que la participación de la **Unidad Educativa Fiscomisional "Juan Montalvo"**, es libre y voluntaria; y, que en caso de solicitar datos anonimizados o seudonimizados la **Unidad Educativa Fiscomisional "Juan Montalvo"** cuenta con la capacidad de entregar los datos de manera anonimizada o seudonimizada según lo establecido en la Ley Orgánica De Protección De Datos Personales.

Además, los investigadores han manifestado que cuentan con los insumos necesarios para la ejecución del proyecto de Investigación. Por tanto, la **Unidad Educativa Fiscomisional "Juan Montalvo"** no contempla algún tipo de financiamiento para el desarrollo de este estudio.

Se aclara que este documento no constituye la autorización, ni la aprobación del proyecto, o del uso de insumos o recursos humanos de la institución. Además, se informa que una vez que la investigación sea aprobada por un Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos autorizado por el Ministerio de Salud Pública, el Investigador principal podrá solicitar los datos de los sujetos de estudio o datos de salud anonimizados o seudonimizado, debiendo adjuntar el protocolo de investigación aprobado y la carta de aprobación emitida por el CEISH-Uleam.

En caso de que el investigador requiera de talento humano o insumos de un establecimiento público sanitario para la ejecución de un proyecto de investigación, debe suscribir un convenio según como lo determine establecimiento público sanitario, en base a lo establecido en el Acuerdo Ministerial No. 00011 -2020, "Reglamento de suscripción y ejecución de convenios del MSP", publicado en Registro oficial – Edición especial No. 590 de 20 de mayo de 2020. Cabe señalar que el proyecto de investigación previo a la suscripción del convenio deberá contar con la aprobación de un CEISH aprobado por MSP.

Manta, 5 de noviembre del 2024


 Ing. Patricio Giler Medina
 Rector de la Unidad Educativa Fiscomisional "Juan Montalvo"

Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (Basc-3)



**Cuestionario
Autoinforme
S-3**

**Adolescentes
12-18.11**

Fecha: _____

Colegio: _____

Curso: _____

Género: _____ Masculino _____ Femenino

Edad: _____

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

Asegúrese 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 llevo 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 puedo relajarme	V	F
4.	Mis amigos se divierten más que yo	V	F	59.	Tengo algunas malas costumbres	V	F
5.	No 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 enfado 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 preocupo 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 le 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.	Odio hacer exámenes	V	F	83.	Me siento culpable de algunas cosas	N	A S C
29.	No les caigo 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 arriesgarme	V	F	86.	La gente me dice que me esté 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 sitios 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 echan la culpa de muchos de sus problemas	V	F	96.	Me siento triste	N	A S C
42.	Nunca me he portado mal con nadie	V	F	97.	Me cuesta estar quieto cuando estoy sentado	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.	Ya 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 echan 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 calme	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 seguro 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 mareado	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 Fiar	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. Intento 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 distraigo fácilmente	N	A	S	C
149. Miles 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 retar 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 echan 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 enfada conmigo aunque yo no haya hecho nada malo	N	A	S	C
181. Siento que tengo que levantarme 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

Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes (EEHSA)

Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes

Instrucciones generales

1º. De las alternativas que se te dan, escoge la que más se acerque a tu manera de actuar en cada situación y marca con una X el número que mejor la describa.

2º. Enseguida de cada afirmación en el inciso (A) marca la (s) personas que mejor describa(n) tu situación y en el (B) los lugares donde ocurren.

A continuación, encontrarás una lista de afirmaciones. Lee cuidadosamente cada una de ellas. Marca tu respuesta.

1. Pongo atención cuando alguien me está hablando para entender lo que me dice.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

1= 3, (1, 2, 4, 8), (1,2,7)

2. Puedo iniciar una conversación con personas desconocidas o conocidas, sin sentirme incómodo(a) o ansioso(a).

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

3. Puedo mantener una conversación con otros(as), hablándoles de temas variados, de tal manera que los mantengo interesados.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

4. Cuando necesito obtener información sobre algún aspecto particular sé qué preguntar y me dirijo a la persona indicada.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

5. Agradezco a la o las personas cuando éstas me ayudan o hacen algún favor.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

6. Cuando llego a una reunión donde se encuentran personas que desconozco me presento ante ellas por iniciativa propia.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

7. Cuando llego acompañado(a) de amigos(as) a un lugar donde hay personas que sólo a mí me conocen, se los(as) presento.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

8. Soy capaz de reconocer las cualidades de otra u otras personas y de decirles lo que me gusta de ellas.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

9. Pido ayuda cuando me doy cuenta qué estoy en dificultades o problemas.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

10. En trabajos de equipo decido la mejor forma de tomar parte de las actividades del grupo.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

11. Puedo explicar con claridad a otra u otras personas cómo hacer una tarea específica, de tal forma que me entiendan.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

12. Puedo seguir las instrucciones que me da otra u otras personas llevándolas a cabo adecuadamente.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

13. Pido disculpas a otra u otras personas cuando me doy cuenta de que las he ofendido.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

14. Cuando considero que tengo la razón trato de convencer a los (as) otros(as) de que mis ideas son las mejores.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

15. Me siento capaz de identificar mis sentimientos y emociones en un determinado momento.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

16. Soy capaz de compartir mis sentimientos y emociones con otra u otras personas haciéndoselo saber.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

17. Trato de entender los sentimientos y emociones de otras personas respetando lo que están sintiendo.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

18. Expreso a otra u otras personas mis sentimientos hacia ellas.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

19. Cuando estoy atemorizado(a) trato de controlar mi miedo.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

20. Me digo cosas agradables cuando considero que merezco ser halagado(a).

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

21. Cuando requiero de un permiso lo pido en el momento adecuado y directamente a la persona indicada.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

22. Cuando necesito pedir algún permiso logro obtenerlo.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

23. Ofrezco participar con otra u otras personas cuando me doy cuenta qué puede(n) apreciarlo.

- | | (A) ¿Ante quién? | (B) ¿Dónde? |
|---|--|---|
| ☐ Nunca | ☐ Familiares | ☐ En la casa |
| ☐ Raras veces | ☐ Amigos y compañeros | ☐ En la escuela |
| ☐ Algunas veces | ☐ Conocidos no amigos | ☐ En lugares recreativos |
| ☐ Frecuentemente | ☐ Figuras de Autoridad | ☐ En el trabajo |
| ☐ Siempre | ☐ Cualquier persona | ☐ Cualquier lugar |
| | ☐ Ante nadie | ☐ Ningún lugar |
| | ☐ Extraños | ☐ En la calle |
| | ☐ La persona que me gusta | |

24. Ayudo a otros(as) cuando me lo solicitan.

- | | (A) ¿Ante quién? | (B) ¿Dónde? |
|---|--|---|
| ☐ Nunca | ☐ Familiares | ☐ En la casa |
| ☐ Raras veces | ☐ Amigos y compañeros | ☐ En la escuela |
| ☐ Algunas veces | ☐ Conocidos no amigos | ☐ En lugares recreativos |
| ☐ Frecuentemente | ☐ Figuras de Autoridad | ☐ En el trabajo |
| ☐ Siempre | ☐ Cualquier persona | ☐ Cualquier lugar |
| | ☐ Ante nadie | ☐ Ningún lugar |
| | ☐ Extraños | ☐ En la calle |
| | ☐ La persona que me gusta | |

25. Cuando otra(s) personas tienen una posición contraria a la mía, negocio con ella(s) para intentar llegar a un acuerdo que satisfaga ambas partes.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

26. Me siento capaz de controlar mi carácter si considero que las cosas no pueden ser de otra manera.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

27. Me defiendiendo haciendo conocer a otra u otras personas cuáles son mis derechos.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

28. Cuando otra u otras personas se burlan de mí, puedo mantener el control de mis emociones.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

29. Evito involucrarme en situaciones conflictivas que puedan ocasionarme algún problema.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

30. Me mantengo fuera de peleas o riñas.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

31. Digo a otra u otras personas cuando son responsables de causarme un problema particular.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

32. Trato de llegar a una solución favorable cuando alguien se queja de mí justificadamente.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

33. En situaciones competitivas entre compañeros(as), expreso opiniones honestas a quienes compiten.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

34. En situaciones donde me siento avergonzado(a) pienso o hago cosas que me ayuden a reducir mi vergüenza.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

35. Si en una actividad particular donde deseaba participar no me toca ser elegido(a), hago o pienso cosas para sentirme bien ante dicha situación.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

36. Cuando uno(a) de mis amigos(as) no ha sido tratado(a) justamente, lo hago saber a otro(os) para defenderlo(a).

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

37. Cuando tratan de convencerme de algo, analizo cuidadosamente la situación explorando lo que yo verdaderamente deseo antes de decidir qué hacer.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

38. Cuando me encuentro en una situación particular de fracaso, razono acerca de lo que puedo hacer para ser más exitoso(a) en el futuro.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

39. Cuando alguien me dice algo que no es muy claro, digo o hago cosas que indican lo que me quieren decir para comprobar que les he entendido.

- | | (A) ¿Ante quién? | (B) ¿Dónde? |
|---|--|---|
| ☐ Nunca | ☐ Familiares | ☐ En la casa |
| ☐ Raras veces | ☐ Amigos y compañeros | ☐ En la escuela |
| ☐ Algunas veces | ☐ Conocidos no amigos | ☐ En lugares recreativos |
| ☐ Frecuentemente | ☐ Figuras de Autoridad | ☐ En el trabajo |
| ☐ Siempre | ☐ Cualquier persona | ☐ Cualquier lugar |
| | ☐ Ante nadie | ☐ Ningún lugar |
| | ☐ Extraños | ☐ En la calle |
| | ☐ La persona que me gusta | |

40. Cuando me doy cuenta de que he sido acusado(a) por alguien decido la mejor manera de actuar ante la persona que hizo la acusación.

- | | (A) ¿Ante quién? | (B) ¿Dónde? |
|---|--|---|
| ☐ Nunca | ☐ Familiares | ☐ En la casa |
| ☐ Raras veces | ☐ Amigos y compañeros | ☐ En la escuela |
| ☐ Algunas veces | ☐ Conocidos no amigos | ☐ En lugares recreativos |
| ☐ Frecuentemente | ☐ Figuras de Autoridad | ☐ En el trabajo |
| ☐ Siempre | ☐ Cualquier persona | ☐ Cualquier lugar |
| | ☐ Ante nadie | ☐ Ningún lugar |
| | ☐ Extraños | ☐ En la calle |
| | ☐ La persona que me gusta | |

41. Expreso mi punto de vista ante una conversación que considero interesante.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

42. Cuando siento la presión de otros(as) para hacer alguna cosa, decido en función de lo que verdaderamente deseo hacer.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

43. Actúo con entusiasmo cuando inicio una actividad que considero interesante.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

44. Me doy cuenta cuando un problema fue generado por alguna causa que estuvo fuera de mi control.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

45. Decido de manera realista lo que puedo hacer antes de iniciar una tarea.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

46. Conozco realmente mis capacidades para llevar a cabo una tarea particular.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

47. Cuando necesito saber algo, sé cómo y dónde buscar la información.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

48. Ante una serie de tareas decido razonablemente cuál de ellas es más importante para resolverla en primer lugar.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

49. Antes de tomar una decisión evalúo las diferentes posibilidades en términos de ventajas y desventajas, para elegir la que considero que será la mejor.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	

50. Al desempeñar alguna actividad, previamente hago una planeación que me ayude a lograr la misma.

	(A) ¿Ante quién?	(B) ¿Dónde?
☐ Nunca	☐ Familiares	☐ En la casa
☐ Raras veces	☐ Amigos y compañeros	☐ En la escuela
☐ Algunas veces	☐ Conocidos no amigos	☐ En lugares recreativos
☐ Frecuentemente	☐ Figuras de Autoridad	☐ En el trabajo
☐ Siempre	☐ Cualquier persona	☐ Cualquier lugar
	☐ Ante nadie	☐ Ningún lugar
	☐ Extraños	☐ En la calle
	☐ La persona que me gusta	