



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGIA

**Relación entre el autoconcepto y las habilidades
sociales en estudiantes de Educación
pertenecientes a una universidad privada de
Arequipa- Perú, 2019**

ANDREA MELIZA OBANDO ROSAS

Profesor Guía: Christian Berger Silva

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, como requisito para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educativa

Mayo, 2020

Santiago, Chile

A mis padres Jaime e Hilda

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que directa e indirectamente colaboraron con la investigación ¡Muchas gracias!

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	VI
INTRODUCCIÓN	7
ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS.....	10
1. El autoconcepto.....	10
1.1.Definición de autoconcepto.....	10
1.2.Características del autoconcepto	11
1.3.Dimensiones del autoconcepto.....	13
1.4.Variable relacionadas al autoconcepto	14
2. Las habilidades sociales	16
2.1.Definición de habilidades sociales	16
2.2.Características de las habilidades sociales	17
2.3.Dimensiones de las variables sociales.....	19
2.4.Variable relacionadas a las habilidades sociales	20
3. Relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales	21
4. Principales hallazgos acerca de la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales.....	26
OBJETIVOS	30
HIPÓTESIS	31
METODOLOGÍA	32
1. Diseño general de la investigación.....	32

2. Justificación del tipo de metodología.....	32
3. Descripción de la metodología.....	33
3.1 Participantes	33
3.2 Procedimiento	34
3.3 Instrumentos de recolección de información	36
3.4 Procedimiento general de análisis de datos utilizados	37
RESULTADOS	39
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ANEXOS	67
1. Consentimiento Informado.....	67
2. Autoconcepto Forma 5 (AF5)	69
3. Escala de Habilidades Sociales (EHS)	71
4. Pruebas de normalidad del procedimiento estadístico paramétrico (nivel global y por dimensiones)	73
5. Pruebas de normalidad del procedimiento estadístico no paramétrico (relaciones entre las dimensiones).....	74
6. Baremo AF5	75
7. Baremo EHS.....	74
8. Cuadro de operacionalización de variables	76
9. Perfil del egresado de la Escuela de Educación	80

ÍNDICE DE TABLAS

1. Descripción de la muestra por carrera.....	39
2. Descripción de la muestra por sexo.....	39
3. Descripción de la muestra por colegio	39
4. Descripción de la muestra por semestre.....	39
5. Nivel global y de cada dimensión del autoconcepto	40
6. Nivel global y de cada dimensión de las habilidades sociales	41
7. Relaciones entre las dimensiones del autoconcepto y las habilidades sociales	42
8. Relación global entre el autoconcepto y las habilidades sociales	44
9. Diferencias en el nivel global de autoconcepto según la especialidad, sexo, colegio de procedencia y semestre de estudios	45
10. Unidireccional	46
11. Diferencias en el nivel global de habilidades sociales según la especialidad, sexo, colegio de procedencia y semestre de estudios.....	47
12. Unidireccional	48

Resumen

La presente investigación buscó conocer la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales de 200 estudiantes de Educación. Para ello, se buscó identificar el nivel de cada una de las dimensiones de ambas variables, relaciones entre estas dimensiones y el nivel y relación global entre las mismas. Para conocer la dinámica entre ambas variables, fueron tomados en cuenta aspectos como la especialidad, sexo, colegio de procedencia y semestre de estudios de los estudiantes.

Se trata de una investigación de tipo correlacional con un diseño no experimental. Asimismo, se trata de una investigación transversal en la que se utilizaron como instrumentos el AF5, de García & Musitu (2001) y la EHS, de Gismero (2002) cuyas respuestas fueron analizadas por el programa estadístico SPSS.

En cuanto a los resultados, se encontró que cada una de las dimensiones de ambas variables presentan una distribución distinta en las respuestas de la población para cada dimensión tanto del autoconcepto como de las habilidades sociales; que las dimensiones social y familiar del autoconcepto tienen relación con las seis dimensiones de las habilidades sociales; que el nivel global en el que se presentan ambas variables es medio; que no existe una relación global entre ambas variables y; que no existen diferencias significativas según la especialidad, sexo, colegio de procedencia y semestre de estudios de los estudiantes.

La carrera docente en el Perú se ve enfrentada a distintas dificultades de tipo social, político, económico, institucional, relacional, afectivo, etc. Desde el momento en el que un estudiante de secundaria decide estudiar Educación, muchas veces, se ve enfrentado a críticas de parte de su círculo más cercano, incluso oposición de parte de su familia, y esto, debido a diversos factores como el pobre reconocimiento de esta carrera y la remuneración económica deficiente, sobretodo, en el sector público.

Resulta, entonces, relevante conocer la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales, ambas dos variables que, en un sentido bidireccional, confluyen en distintos aspectos socioafectivos, de salud mental y bienestar, necesarios para enfrentar retos, presiones y las nuevas condiciones que la sociedad plantea a nivel personal, académico y laboral (Riquelme & Riquelme, 2011) y, que, en el ámbito educativo, se presentan desde la elección de la carrera de Educación.

Al salir del colegio, los jóvenes enfrentan cambios y deben tomar decisiones, una vez elegida y asumida una carrera universitaria, se da inicio a una reconceptualización de lo que se es y lo que se quiere llegar a ser (Bohoslavsky, 1984).

En los primeros años universitarios, las decisiones que se toman van influyendo en la interacción, conformación de redes sociales y en la percepción que el estudiante se va formando sobre sí mismo hasta el momento en el que se traslada al escenario laboral (Biehler & Snowman, 1992) y que, en el caso de la carrera de Educación, inicia en los últimos años de estudios universitarios.

Para Mendo, León del Barco, Felipe, et al. (2016) la universidad es un nuevo escenario social, en el que tanto el autoconcepto como las habilidades sociales, al ser variables educativas relacionadas a la enseñanza y al aprendizaje, son puestos a prueba. En el caso de estudiantes de Educación, como lo mencionan Gil y Sarriá (1985) es indispensable que las políticas educativas dirigidas a futuros maestros presten atención a variables socioemocionales ya que estas definen, en gran parte, una vida universitaria estable que, en la posteridad, llegaría a ser el indicio para una vida laboral equilibrada expresada en

cómo el profesional de la educación se presenta y se expresa ante la comunidad educativa.

Si un estudiante de educación, continuamente, se percibe a sí mismo como “malo” en distintos ámbitos ¿influirá en la manera en cómo se relaciona con los demás, en cómo se aproxima a sus estudios, en cómo define su plan de vida? Al término de la carrera ¿la manera en cómo se ha ido autodefiniendo, tendrá repercusiones en sus relaciones interpersonales con sus colegas, estudiantes, los padres de estos, etc.? y, de la misma forma ¿la manera en cómo despliega sus habilidades sociales será un medio de retroalimentación que servirá a la constante reestructuración y conformación de su identidad?

Debido al carácter social del ser humano, resulta relevante prestar atención a factores que participan en la adquisición de competencias para las interacciones sociales saludables y cuyo alcance es desconocido para muchos docentes en ejercicio y jóvenes estudiantes (Gismero, 2002). Para Carrobbles (1988), tanto el autoconcepto como las habilidades sociales son dos de las variables que al ser atendidas podrían evitar problemas clínicos como la depresión, agresividad, ansiedad y problemas en las relaciones sociales y familiares de los estudiantes universitarios.

La presente investigación busca conocer cuál es la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales de estudiantes peruanos de Educación. Tema con un vacío de investigaciones nacionales referidas tanto al espacio como a la muestra a investigar y cuyas variables han sido dejadas de lado debido a la priorización de aspectos académicos por sobre aspectos socioemocionales en el ámbito universitario.

Se espera que los datos proporcionados por esta investigación sirvan de insumo informativo para la toma de decisiones en la gestión y elaboración de planes de estudio que apunten al fortalecimiento de ambas variables en la población participante.

En cuanto a la metodología empleada, se trata de una investigación de tipo correlacional, con un diseño no experimental, transversal, que buscó conocer la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales de 200 estudiantes de Educación, sin manipular sus respuestas y aplicando como instrumentos al Autoconcepto Forma 5 y la Escala de Habilidades Sociales para la recolección de datos en un único momento del tiempo. Los datos recogidos fueron procesados haciendo uso del programa estadístico SPSS, dentro del cual se realizó un análisis de frecuencia para conocer el número y distribución de participantes, se recurrió a la prueba paramétrica T de Student para conocer la variación de resultados que agrupan dos elementos, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para conocer la variación de resultados que agrupan más de dos elementos, la prueba Kolmogorov Smirnov para medir la distribución normal de los datos, la rho de Spearman para conocer el grado de asociaciones, y la prueba paramétrica R de Pearson para conocer la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales.

Respecto a la estructura de la tesis, la primera parte de la investigación está compuesta por los antecedentes teóricos y empíricos que brindan el marco de referencia para el conocimiento del autoconcepto y las habilidades sociales, los contenidos giran en torno a la conceptualización, caracterización, dimensionalidad, y relacionalidad de cada variable para luego dar a conocer consideraciones y evidencias que permiten relacionarlas. La segunda parte está compuesta por un objetivo general y seis objetivos específicos. La tercera parte muestra la formulación de seis hipótesis en relación a los objetivos. La cuarta parte detalla la metodología empleada para la realización de la investigación, los participantes, procedimientos, instrumentos de recolección de información y procedimiento general de análisis de datos. La quinta parte da a conocer los resultados de investigación a través de tablas con su respectiva interpretación y, por último, la sexta parte hace referencia a las conclusiones y discusión que resultan de los puntos antes señalados.

Antecedentes Teóricos y Empíricos

El autoconcepto

Definición de autoconcepto

Desde la Psicología, existen múltiples definiciones acerca del autoconcepto que, con el pasar del tiempo, han sido confundidas y asociadas a variables como estado de ánimo, autoestima, aceptación, autoimagen, etc. (Garaigordobil, Durá & Pérez, 2005). Este tipo de confusiones ha dado lugar a una pausa en la realización de investigaciones acerca de esta variable al ser continuamente asociada a una amplitud de conceptualizaciones (Riquelme & Riquelme, 2011).

En la presente investigación se tomó como referente el concepto enmarcado en las investigaciones realizadas por Shavelson, Hubner & Stanton (1976). Los autores señalan que el autoconcepto se refiere a la autopercepción que los sujetos tienen de sí mismos, siendo esta un producto de las experiencias, las relaciones con el medio social, y los juicios de valor del mismo sujeto sobre su conducta, imágenes sobre lo que es, lo que desearía ser, lo que manifiesta, y lo que desearía manifestar (Gonzáles & Tourón, 1992 citados en Camacho, 2002).

Cazalla y Molero (2013) acotan que el autoconcepto se trata de una autopercepción como un ser físico, social y espiritual basado en la experiencia social y las atribuciones personales que cada quien le hace a su propia conducta. Esta autopercepción empezaría a configurarse alrededor de los 2 años de edad, tiempo en el que el ser humano comienza a tener conciencia de sí mismo y reconocerse como alguien distinto de su madre.

El proceso de definición del autoconcepto, sigue un ciclo continuo de reconfiguración a lo largo de las distintas etapas de desarrollo. Esta constante construcción se realiza por medio de la interacción y los soportes biológicos, psicológicos y sociales con los que cuenta el individuo (Nunes, Rigotto, Ferrari, & Marín, 2012) y se manifiesta en la manera de pensar (autoconcepto como tal), sentir (autoestima) y actuar (autoeficacia) (Burns, 1990). Son, justamente, el pensar, sentir y actuar del individuo, manifestaciones

actitudinales que contribuyen con la formación de la personalidad y el bienestar en general (Cazalla & Molero, 2013), de allí que haya sido muy relacionado al ámbito educativo (Tomás & Oliver, 2004) espacio donde el ser humano pasa la mayor parte del tiempo durante su etapa escolar y superior universitaria o técnica; es así como el contexto educativo se convierte en uno de los escenarios más importantes para la expresión del autoconcepto durante la niñez, adolescencia y juventud (Tomas & Oliver, 2004).

Es común encontrar diversas investigaciones, sobretudo, aquellas realizadas en Norteamérica, atribuir la misma definición para el autoconcepto y la autoestima, sin embargo, como lo mencionan García & Musitu (2001) y como se ha adoptado en este trabajo, el autoconcepto no implica un juicio de valor como en el caso de la autoestima, la autoestima sería el componente de expresión del concepto que la persona tiene de sí misma. Como lo menciona Smelser (1989) la autoestima es un elemento del autoconcepto que implica una autoevaluación de quién se es, para así, en base a modelos sociales, determinar la conformidad o disconformidad de la persona consigo misma.

Para Roa (2013) aunque los conceptos de autoconcepto y autoestima se encuentren relacionados, no son equivalentes ya que en el autoconcepto sobresale una dimensión cognitiva que, en el caso de la autoestima, pasaría a ser valorativa/evaluativa y afectiva. Dicho esto, el autoconcepto, engloba la autoestima y pasa a ser el concepto que cada persona tiene de sí misma en la manera de pensar, sentir y actuar (Resenberg, 1979).

Características del autoconcepto

Shavelson, Hubner & Stanton (1976) contemplan 6 características: 1. Es organizado: El autoconcepto organiza y es organizado por las experiencias de la persona. 2. Multifacético: Engloba dimensiones como la académica, social, emocional, familiar y física. 3. Estructura jerárquica y carácter evaluativo: Dependiendo de la edad y valoración que cada sujeto dé a las dimensiones del autoconcepto, algunas de ellas tendrán diferentes significados y distinto nivel de importancia. La evaluación dependerá

de la cultura y estructura social a la que pertenezca el individuo. 4. El autoconcepto global es relativamente estable: Las dimensiones que sean más significativas para cada persona serán más estables que aquellas dimensiones que se consideren menos importantes; en especial, dimensiones dependientes del contexto, son las que estarán propensas a variar. 5. Experimental: Se va construyendo con el tiempo a través de las distintas experiencias del individuo y según la etapa de desarrollo que atraviese. 6. Diferenciable: Aunque se encuentre relacionado a distintas variables, teórica y prácticamente, se diferencia de ellas.

Según Strang (1957, citado en Álvarez, Hernández & Mejía de Alfaro, 2011) el autoconcepto va determinándose debido a la motivación (evaluación positiva o negativa de una situación), el esquema corporal, las aptitudes (aquello que puede hacerse bien), y la valoración externa (refuerzos sociales). Esta imagen que el sujeto se va formando de sí mismo influye en la salud mental, personalidad y comportamiento, si alguien se autopercibe como malo, es probable que se comporte como tal y enfoque su vida y relaciones de esa manera (González, 2006).

García & Musitu (2001), remarcan que el autoconcepto puede sufrir cambios temporales como permanentes, en palabras de Banaji & Prentice (1994) esto dependerá de la etapa de desarrollo, los periodos difíciles o muy importantes y del modo en cómo el individuo los enfrente dando como resultado ajustes en el autoconcepto. Estos ajustes, según Musitu, García & Gutiérrez (1991, citados en Ramos, 2009), condicionan aquello que se aprende (como las críticas hacia algo), la superación de dificultades, la responsabilidad (compromiso, confianza, uso de recursos personales, etc.), creatividad (relacionada en la autoconfianza), la autonomía, las relaciones saludables, y las proyecciones (aspiraciones, metas).

Dimensiones del autoconcepto

A partir del modelo de Shavelson, Hubner & Stanton (1976), esta investigación considera al autoconcepto como un constructo multidimensional que da lugar a una relación entre variables y a la consideración de un todo a partir de ellas, tal y como lo proponen García & Musitu (2001) en el cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5). De allí que la presente investigación, a diferencia de otros trabajos, busque conocer cómo se presentan ambas variables, en la población seleccionada, tanto en cada una de sus dimensiones, como de manera global y no solo establecer relaciones con una única dimensión.

Las dimensiones del autoconcepto consideradas por García y Musitu (2001) son 5:

1. Dimensión académica: Se refiere a la percepción del sujeto acerca de su desempeño académico, se obtiene a través de la valoración de profesores y cualidades que la persona valore (capacidad de ejecución, estima, etc.). Para los autores, es en esta percepción del estima y aceptación de profesores y compañeros que esta dimensión podría tener un componente psicosocial relacionado a las habilidades sociales.
2. Dimensión social: Hace alusión a la percepción del sujeto sobre su desempeño en las relaciones sociales. Esta dimensión tiene dos centros: cómo el sujeto conduce sus redes sociales, y las cualidades de este para establecer relaciones (amistoso, alegre, etc.). Al estar ligada a la conducta, bienestar y valores sociales, para los autores, esta dimensión tiene una probabilidad de estar relacionada con prácticas de socialización.
3. Dimensión emocional: Hace referencia a la percepción del sujeto acerca de su estado emocional (nervioso, asustadizo, etc.) y respuestas a ciertas situaciones (al reaccionar, hablar, etc.). Al tener que ver con respuestas ante situaciones de socialización, los autores consideran que podría relacionarse con variables sociales y de despliegue de habilidades.

4. Dimensión familiar: Apunta a la percepción del sujeto sobre su implicancia y participación en su contexto familiar. Esta dimensión se centra en la confianza y afecto de los padres o apoderados y a la felicidad y apoyo que recibe de ellos o a la falta de implicancia y aceptación de los mismos. Como se observará en la siguiente sección, distintas investigaciones concuerdas con lo mencionado por los autores al reconocer a este es el factor más importante del autoconcepto ya que tiene una relación directa con las otras cuatro dimensiones, además, los autores rescatan que, la familia, al ser el primer escenario de socialización, podría ser considerada una variable conectada a diversos factores sociales.
5. Dimensión física: Señala la percepción del sujeto acerca de su físico y las condiciones de este. Para esto, se toman en cuenta dos ejes: la práctica de algún deporte y las habilidades necesarias para este y la autoaceptación y gusto del propio físico. Según los autores, al estar relacionada con el aprecio y presentación del sujeto físico, sería también una variable a considerar con asuntos relacionados a la integración social.

Variables relacionadas al autoconcepto

Al ocupar un lugar importante en los procesos sociales, el autoconcepto es un factor que, a lo largo del tiempo, múltiples investigaciones han asociado a la familia al considerarla como el primer y principal centro de formación y socialización de sus dimensiones. (Musitu y Allat, 1994).

Según Aranda & Chávez (2017), en la formación del autoconcepto existiría influencia del sexo, edad, estatus social, las actitudes, aptitudes y motivaciones del individuo, de allí que los cambios en el autoconcepto de deban al estado en el que se encuentren las variables antes señaladas. Por tal motivo, en la presente investigación se tomó en cuenta, como hipótesis, la diferencia del nivel global de autoconcepto según el colegio de procedencia de los participantes (como un indicador del estatus social), y la diferencia del nivel global de estudios según el semestre de estudios (como un indicador de la edad).

Para García & Musitu (2001) habría una progresión del autoconcepto respecto a la edad (etapa de desarrollo), es decir, que este iría volviéndose conciso, reflexivo, volitivo y por lo tanto intencional. Las nuevas experiencias del individuo harían que este integre o rechace la información que resulta de sus experiencias. Para Either & Deaux (1995) existen momentos importantes (como el ingreso a la universidad o el inicio del primer trabajo) que marcan la vida de las personas y vendrían a ser espacios para que algunos reformulen su autoconcepto. De aquí que la presente investigación consideró como uno de los objetivos la exploración de diferencias en el autoconcepto según el semestre de estudios de los estudiantes intencionando conocer diferencias entre aquellos que acaban de iniciar su vida universitaria y aquellos que, estando en los últimos años de estudios, empiezan a trabajar realizando sus prácticas pre profesionales.

Pascual, Frías & García (1996), analizaron las diferencias en los distintos niveles del autoconcepto según el sexo de 830 universitarios encontrando un mayor nivel de autoconcepto académico y emocional en mujeres. Los autores señalan que los resultados se explican por la competitividad y el individualismo que son características propias del mundo universitario, pero de manera más marcada en las mujeres que, incluso, extienden estas características al ámbito laboral. Sin embargo, como indican los autores, no se encontraron diferencias en ambos sexos para la dimensión social y familiar, al ser estas dimensiones las que permanecen más firmes/estables a lo largo de las distintas etapas de desarrollo de las personas, aunque, ligeramente, lleguen a presentarse niveles bajos de la dimensión familiar en los hombres debido a la búsqueda de independencia en la etapa universitaria. En contraste, se encontró un nivel alto de autoconcepto físico en los hombres, pero con tendencia al descenso en los últimos años de estudio. De estos se resultados, se desprende la consideración de la presente investigación acerca del sexo como un factor que podría incidir en los niveles en que se presenta el autoconcepto en los estudiantes arequipeños.

Las habilidades sociales

Definición de habilidades sociales

Desde siempre, la educación ha considerado aspectos afectivos y sociales como elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, pareciera que estos aspectos sólo permanecen en el lado burocrático de la educación mientras que, en la práctica, el énfasis se encuentra en los procesos cognitivos y estrategias metodológicas de enseñanza (Miranda, Riquelme, Cifuentes & Riquelme, 2014).

Desarrollar habilidades sociales es un aspecto básico para el desenvolvimiento de todo ser humano. Debido a su naturaleza social, todo hombre necesita vivir y relacionarse con el medio que lo rodea. El ritmo rápido y complejo de la sociedad, los diversos sistemas, la cantidad de reglas y normas, la diversidad de personas, etc., conllevan a una puesta en escena consciente o inconsciente en la que el ser humano pone a disposición habilidades sociales que terminan por beneficiar o dificultar sus relaciones, Gismero (2010 citada en Quintana, 2017).

En el constante contexto de socialización de los seres humanos, es de suma importancia contar con capacidad de adaptación y poder desenvolverse en distintos escenarios sociales, para ello, son claves las habilidades sociales enmarcadas en la normativa social y cultural en la que se encuentren inmersas (Pichardo, Justicia, Alba & Fernández, 2016).

Al igual que el autoconcepto, la definición de habilidades sociales cuenta con distintos enfoques, algunos de ellos enmarcados en la Psicología Clínica, Laboral, Organizacional, y otros que son reducidos a la falta de amigos, la falta de habilidades de socialización, atracción interpersonal, etc. El enfoque seleccionado en la presente investigación es el propuesto por Gismero (2002) por el que las habilidades sociales son definidas como el “conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas” (p.14) por las que una persona expresa sus pensamientos, sentimientos, necesidades, opiniones, etc. sin sentir incomodidad o

angustia, respetando los pensamientos, sentimientos y acciones de los demás. El contar con habilidades sociales es una muestra de autoreforzamiento interno y externo en pro de las mismas (Gil, Cantero & Antino, 2013).

En esta definición, cabe señalar lo expresado por Gutiérrez & López (2015), cuando apuntan a que esta perspectiva de las habilidades sociales engloba una conducta asertiva, es decir, que las habilidades sociales incluyen la conducción y expresión de pensamientos y acciones respetando los de los demás, por lo que es posible afirmar que la conducta asertiva es un conjunto de habilidades sociales aprendidas en las que intervienen tanto variables personales como ambientales en una interacción recíproca (Gismero, 2002) en la que la persona ejecuta conductas para la obtención de resultados que le sean favorables (Vidales & Llanos, 2012).

Para Monjas (1996) las habilidades sociales se tratarían de comportamientos adquiridos y aprendidos que constituyen un factor por el que el individuo, al tomar conciencia de su importancia, al evaluarlas y gestionarlas, va a ser capaz de ir construyendo un concepto de sí mismo y de los demás, así, llegaría a adoptar un conocimiento social y a adoptar determinadas conductas, habilidades y estrategias de autorregulación de la propia conducta para poder encajar socialmente y sentirse aceptado.

Características de las habilidades sociales

Para Monjas (1999), las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje, principalmente y, de manera natural, en la familia, luego en la escuela y, posteriormente, en la comunidad. También, las habilidades cuentan con componentes motores, emocionales y cognitivos que surgen como respuesta ante situaciones específicas que incluyen a distintas personas.

Existen infinitas variables personales y situacionales que diferencian que las conductas sean correctas en una situación y no puedan serlo en otra, además, el que una persona sea hábil en determinada situación no implica que sea hábil en otra. No es posible definir y relacionar a las habilidades sociales a factores únicos, ya que las diferentes

concepciones, factores contextuales, culturales, educativos, estatus social, edad y sexo influyen en cómo se conciben (Muñoz & Rodrigo, 2014).

La apreciación que se haga acerca de las habilidades sociales terminará siendo correcta o incorrecta según el valor social que se le dé. Kelly (1987) expresa que a pesar de no existir una posición absoluta respecto a lo que se considera habilidad social, sí es posible afirmar que tener habilidades sociales es contar con habilidades que permitan al sujeto relacionarse adecuadamente con las personas que lo rodean. En palabras de Anderson, Pourre, Maffre & Raynaud (2011) las habilidades sociales tienen que ver más con qué tan adecuada, efectiva y cuánta satisfacción generó determinada conducta frente a una situación, esto depende del criterio de la persona que evalúe la situación específica. Para Michelson (1983), puede considerarse a alguien como socialmente hábil cuando toma iniciativas y obtiene respuestas efectivas, apropiadas, que al ser positivas para todos, se van mejorando y reforzando.

Fernández & Ruiz (2008) señalan que las habilidades sociales no se enseñan, sino que se adquieren con la práctica a través del entrenamiento y el perfeccionamiento de respuestas adaptativas propias de la naturaleza de la persona. De allí que Jakubowski (1976) señale la importancia de la reducción del déficit de habilidades sociales desde la infancia para, posteriormente, hacer un reajuste en la época universitaria y en el ámbito laboral, ambos escenarios en los que se ponen de manifiesto, y en los que se evidencia el éxito de la persona a nivel personal y social.

Cabe señalar que las habilidades sociales pueden ser evaluadas de manera global, como un todo, para tener una idea general de cómo se presenta esta variable en los sujetos, sobre todo cuando se habla de fines de comparación entre grupos, como es el caso de la presente investigación, sin embargo, es preciso tener en cuenta que cada dimensión, aunque se encuentra relacionada, es independiente. Así también, obtener cierto nivel general, no implica que este puede ser considerado predictivo ni generalizable (Furnham & Henderson, 1984). Por esta razón es que una de las hipótesis planteadas en esta

investigación da cuenta de la obtención de niveles distintos para cada una de las dimensiones.

Dimensiones de las habilidades sociales

Al igual que el autoconcepto, las habilidades sociales son una variable multidimensional en las que todas sus dimensiones se encuentran relacionadas entre sí.

Gismero (2002), considera 3 factores generales (que apuntan a las distintas respuestas del individuo en situaciones de interacción social), de los cuales se desprenden las 6 dimensiones en las que se expresan las habilidades sociales: 1. Factor cognitivo: Se refiere a la percepción de cada individuo sobre una situación concreta que es percibida a través de los propios valores, expectativas, experiencias. 2. Factor conductual: Hace referencia a los diferentes tipos de respuesta que pueden mostrar los sujetos, la mayoría, se trata de respuestas verbales matizadas por tonos o niveles en los que se expresan. 3. Factor situacional: Alude a los diferentes tipos de situaciones que pueden condicionar la dificultad o facilidad con la que el individuo pueda mostrar habilidades sociales. Engloba las otras dos dimensiones.

Para Gismero (2002) las dimensiones de las habilidades sociales se dividen en:

1. Autoexpresión en situaciones sociales: Considera la capacidad de expresarse de manera directa y sin ansiedad en diferentes contextos sociales.
2. Defensa de los propios derechos como consumidor: Hace referencia a la expresión de conductas asertivas en interacción con desconocidos con el propósito de defender derechos propios en situaciones de consumo.
3. Expresión de enfado o disconformidad: Hace referencia al deseo de querer evitar conflictos con otras personas.
4. Decir no y cortar interacciones: Hace referencia a la habilidad de parar interacciones, a corto o largo plazo, que no se quieren mantener con distintas

personas y en distintos momentos. También, se refiere a la negación de querer hacer algo cuando se genera disgusto al hacerlo.

5. Hacer peticiones: Hace referencia a la expresión de pedir algo que deseamos, sin dificultad, sea a distintas personas o en situaciones de consumo.
6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto: Hace referencia a la habilidad para iniciar interacciones positivas con personas del sexo opuesto y poder hacer, espontáneamente y sin ansiedad, un cumplido o halago.

Variables relacionadas a las habilidades sociales

Según Londoño (2007) las habilidades sociales pueden ser asociadas con factores relacionados a la adaptación en diversas situaciones estresantes, como también, pueden asociarse a la construcción de la personalidad. Así también, Lluch (1999) relaciona las habilidades sociales a la salud positiva, el autor señala que las habilidades sociales serían un factor para que el individuo alcance niveles óptimos de bienestar, como de satisfacción personal, autocontrol, resolución de problemas, conductas prosociales, etc.

Así también, Lazaraus (1973 citado en Ortego, López, Álvarez & Aparicio, 2010) señala que los aspectos sociales del desenvolvimiento humano consideran la mayor parte de variables asociadas a aspectos conductuales, verbales, no verbales (reguladores que conducen lo verbal a lo asertivo o agresivo), cognitivos (selección, estímulo, percepción, evaluación, expectativas basadas en la experiencia, autoeficacia percibida, etc.) (Caballo, 2002), fisiológicos (señales corporales del sistema nervioso y demás sistemas) y situacionales (variables físicas del ambiente, sociodemográficas, organizativas, psicosociales y conductuales). Por otro lado, están, también, los valores o creencias éticas y religiosas que ejercen una fuerte influencia en el despliegue de habilidades sociales de las personas (Ortego, López, Álvarez & Aparicio, 2010).

Además de las variables antes señaladas, Galarza (2012) incluye variables relacionadas a la comunicación (emisión de mensajes claros), la influencia (habilidades de persuasión), el liderazgo (inspiración y guía de equipos), la canalización del cambio (capacidad para

iniciar o liderar cambios), la resolución de conflictos (manejo de situaciones para llegar a soluciones), la colaboración (trabajo cooperativo con otros) y las habilidades de equipo (consecución de metas colectivas).

Relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales

La sociedad actual ha ido variando aspectos contextuales que han dado lugar a la aparición de diversos problemas sociales y conductuales que inciden en el espacio universitario. Desde la perspectiva del desarrollo humano, la persona tiene un primer acercamiento a su ser y a lo que sucede alrededor desde la perspectiva de su familia o personas que le son más significativas, la conciencia de lo que es y lo que es adecuado hacer recae en el medio social y en este caso, en el medio universitario, que rodea a la persona (Da Dalt & Regner, 2009).

Banaji y Prentice (1994) remarcen la constante búsqueda de estabilidad de parte del ser humano, sobretodo en la época universitaria, para ello, la conducta, materializada, en gran parte, en el proceso de socialización y el uso de habilidades sociales, sirve para evaluar, mantener o desechar factores desequilibrantes que amenacen el autoconcepto. Para Fulquez (2011) exila universidad es un ámbito en el que el estudiante se ve llamado a realizar trabajos colaborativos, si un estudiante tiende a tener una visión muy limitada de sí mismo, se hace más difícil el desarrollo de habilidades sociales y, en consecuencia, difícilmente podrá tener control de sí mismo y control de los demás en circunstancias sociales y profesionales, de allí que la presente investigación tiene como uno de sus objetivos explorar una posible relación global entre el autoconcepto y las habilidades sociales y entre sus dimensiones.

La conciencia del autoconcepto es una de las bases para un desarrollo personal, social y profesional, conduce a un estado de bienestar y satisfacción personal y este se hace evidente en las diversas situaciones que el medio social plantea y en las que es necesario el despliegue de habilidades sociales para lograr un equilibrio socioafectivo (Gutiérrez & López, 2015). En palabras de Tranché (2000, citado en González, 2006), un

autoconcepto óptimo y equilibrado permitirá el despliegue de habilidades sociales y la participación en diversas actividades significativas para la persona.

En la misma línea, para Casaló (2014), el autoconcepto es un medio de interacción con el entorno social y se desarrolla en un sentido bidireccional: se conforma por medio de experiencias con el entorno y, determina la manera en cómo el individuo se relaciona con lo que lo rodea. Así se explicaría cómo ambas variables se aprenden y consolidan por medio de la relación y participación activa con el medio social. De allí que una de las hipótesis presentadas en esta investigación, plantee la relación de algunas dimensiones del autoconcepto con ciertas dimensiones de las habilidades sociales.

El autoconcepto se presenta como una variable ligada al bienestar psicosocial del individuo, siendo una de sus funciones, más importantes, regular la conducta, para la cual, se hace necesaria la conciencia de sí mismo y la capacidad de autoevaluarse (Marchago, 1991) y tal como sucede con las habilidades sociales, al ser dos de los más importantes reguladores de la conducta, su dinamismo hace que estén en constante moldeamiento debido a las experiencias y la integración de información significativa para el individuo (Sevilla, 2007 citado en Lupercio, 2013).

El autoconcepto es un elemento de suma importancia en el bienestar y procesos psicosociales, por lo tanto, es un factor que pueda explicar el comportamiento de las personas (Stevens, 1996). Así también, al igual que las habilidades sociales, se trata de una variable que puede ser explicada de manera individual a través de cada una de sus dimensiones y, de manera global, considerando todos sus componentes. También, estas dimensiones, tanto en el autoconcepto como en las habilidades sociales, no son definitivas y pueden ir variando su estabilidad y llegar a cambiar con el tiempo (García & Musitu, 2001). Respecto a la posibilidad de ambas variables de ser descritas de manera global (incluyendo sus dimensiones) es que se planteó la hipótesis acerca de la existencia de la existencia de una relación global entre el autoconcepto y las habilidades sociales.

En el caso de las habilidades sociales, estas también son consideradas un factor ligado al bienestar psicosocial que interviene en el éxito o fracaso social, en el conocimiento y control de las emociones, la expresión adecuada de sentimientos y la mejora constante de la calidad de vida. Conocer cómo se estarían presentando e interactuando estas variables es estudiantes universitarios, permitiría tener una idea de cómo se están afrontando y afrontarían nuevos conocimientos y experiencias, y posibilitaría el reajuste del escenario universitario para optimizar el autoconocimiento y mejorar el despliegue de habilidades sociales para ayudar al desarrollo personal de los estudiantes a través de las relaciones sociales (García, 2005).

Las habilidades sociales que se despliegan óptima y equilibradamente generan conductas que, socialmente, puedan ser consideradas adecuadas promoviendo un buen desarrollo personal y social (Baquerizo, Geraldo, & Marca, 2016). García (2010) menciona que cuánto más óptimo o equilibrado sea percibido el desempeño de las habilidades sociales por el sujeto, existe la posibilidad que este encuentre mayor satisfacción con quién es, de esta manera, el autoconcepto, a través de su aspecto valorativo, la autoestima, evaluaría la conducta como buena, y esta evaluación conllevaría al bienestar personal. Esta idea es apoyada por Casana (2016) cuando señala que prestar atención a ambas variables en el contexto universitario puede prevenir conductas de riesgo, promover el ajuste y adaptación personal de los estudiantes y la creación de estrategias de afrontamiento que ayudan a los estudiantes a hacerle frente a las presiones y retos de la vida diaria y profesional, así como la pronta identificación de problemas que puedan dificultar el desarrollo personal.

En cuanto a la participación del autoconcepto y las habilidades sociales, según las etapas del desarrollo humano, cabe señalar la división de estas: etapa prenatal, infancia, niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez. Como se conoce, la transición de una etapa a otra conlleva una serie de cambios físicos, psicológicos y sociales. La presente investigación está enmarcada en estudiantes cuya etapa de desarrollo se ubica en la juventud (de 15 a 24 años), etapa en la que surgen cambios sobretodo cognitivos y

emocionales debido a la búsqueda de independencia que conlleva a una constante estructuración de la personalidad a través de la interacción con la familia y la sociedad (Delgado y Contreras, 2008).

Factores sociales como el autoconcepto y las habilidades sociales podrían facilitar o dificultar el compromiso con la carrera que se elige y el desarrollo personal, profesional y laboral que de ella se desprenden (Jara, 2010). La elaboración de un proyecto de vida implica la coherencia entre la autopercepción y las posibilidades que de esta se despliegan (Bohoslavsky, 1984), así se van definiendo distintos tipos de interacción social cuyas respuestas externas influyen en la percepción que los sujetos se vayan formando de sí mismos y en la búsqueda de elementos para su realización personal (Biehler & Snowman, 1992).

La vida universitaria, en palabras de Erikson (1993) puede presentarse como una amenaza u oportunidad que integre las vivencias de las personas, habilidades, limitaciones, intereses que conduzcan a una estabilidad y coherencia entre lo que se es y de lo que se dispone, un tránsito evolutivo entre el término de la vida escolar y el inicio de la vida laboral, con nuevos, escenarios, momentos, roles etc. (Halleh, 1995), donde muchas veces aquellos que sobresalieron en el colegio pasan a ser un estudiante más de la clase (Jiménez & Maguiña, 1992).

La universidad se presenta como un periodo de consolidación de la personalidad y adquisición de habilidades sociales que van siendo presentadas por los modelos culturales y el grupo de pares, siendo estos últimos los que potencian y exigen comportamientos específicos y habilidades de interacción. Se sabe que en este periodo se producen transformaciones y se asumen nuevas posturas frente a la vida en búsqueda de autonomía (Cohen, Caballero, & Mejail, 2011).

A lo largo de su vida universitaria y profesional, los seres humanos se enfrentan a periodos de toma de decisiones y reconfiguraciones personales que, constantemente son sometidas a prueba en nuevos escenarios sociales, dos de ellos el periodo de ingreso a la universidad y el periodo laboral (Esteve, 2009). Los profesores y aquellos que

piensan serlo no son ajenos a estos periodos y se ven enfrentados a una serie de dificultades, propias de su profesión, que deben atender ya sea para un buen manejo de la gestión institucional, la preparación de clases, relación con los padres, entre colegas etc. para ello necesitan construir un autoconcepto y proyectar la capacidad de dominio de las distintas dimensiones implicadas en la interacción social tanto dentro como fuera de las aulas (Bueno, Durán, & Garrido, 2013). Contar con profesores con equilibrio psicosocial, es decir, que tengan una conducta individual que promueva su inserción social, es clave para el manejo de suficientes estrategias que permitan relaciones adecuadas con los estudiantes, el medio social de estos, y el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lograr esto en la formación inicial de profesores implica, entre muchas cosas, conocer las tensiones, oportunidades y amenazas personales y sociales, a las que se ven enfrentados los estudiantes de Educación (Esteve, 2009).

Una de las más grandes dificultades que enfrentan los docentes es la percepción que tienen sobre sí mismos y las habilidades sociales para dominar las interacciones sociales y organizar a los estudiantes como un grupo social en las aulas (Esteve, 2009). De allí que la formación inicial y continua de profesores, en teoría, se trata de analizar su manera de ser, su estado emocional, la manera en cómo se comunican, y los tipos de respuesta que evidencian en distintos escenarios, dentro de ellos, las aulas (Kyriacau, 1981). El éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe en gran parte a la idea que tiene el profesor de sí mismo y lo que puede llegar a ser con esta bajo factores sociales e institucionales. El hecho de trabajar con y en personas implica una interrelación que somete a los participantes a pruebas, cuestionamientos y emisión de juicios de valor sobre la manera de ser de cada una (Esteve, 2009). De allí que una de las fuentes de tensión de los profesores se relacione con la manera de ser de este y las interacciones sociales en las que se hace necesario un equilibrio que afronte los juicios negativos y lleguen a construirse espacios de seguridad y confianza en lo personal y laboral (Cox & Heames, 1999).

Principales hallazgos acerca de la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales

No se encontró evidencia de investigaciones que relacionen ambas variables en estudiantes universitarios de Educación en el Perú. Sin embargo, para los fines de esta investigación, se han considerado trabajos que se aproximan a ambas variables en diversas poblaciones, dentro y fuera del país.

En primer lugar, se encuentra la investigación realizada por Caldera, Reynoso, Angulo, Cadena & Ortiz (2018) que tuvo como objetivo conocer la relación global y entre dimensiones del autoconcepto y las habilidades sociales tomando como factor de comparación el sexo de 482 estudiantes universitarios mexicanos. Los resultados indicaron la existencia de una correlación media entre ambas variables donde las dimensiones emocional, física y social del autoconcepto tienen relación significativa con las habilidades sociales. Se encontraron, también, diferencias entre ambos sexos respecto a las dimensiones emocional, física, académica y laboral del autoconcepto.

Por su parte, también, se toma en cuenta la investigación llevada a cabo por Campomanes (2019) cuyo propósito fue determinar la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales respecto al aprendizaje de 90 estudiantes peruanos de Computación e Informática pertenecientes a un Instituto Superior. Los resultados dan cuenta de la implicancia del autoconcepto en el aprendizaje, por sobre las habilidades sociales. Sin embargo, al realizarse una evaluación conjunta de ambas variables, se determinó que, en la población estudiada, ninguna de estas variables tiene relación significativa con la percepción, hábitos y adquisición de conocimientos para el aprendizaje.

Se consideró, también, la investigación realizada por Baquerizo, Geraldo y Marca (2016) cuyo objetivo fue determinar la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales de 221 estudiantes peruanos del nivel secundario. Utilizando el cuestionario autoconcepto AF5 y la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein, se encontró que existe una relación global entre ambas variables siendo el autoconcepto social el que

tiene una relación más significativa con todas las dimensiones de las habilidades sociales. También, en cuanto al sexo de los participantes, no se encontraron diferencias significativas en los resultados globales, pero sí en las dimensiones académica y emocional del autoconcepto, presentándose niveles más bajos en las mujeres, y en las dimensiones familiar, social y física con niveles más altos en los hombres. En cuanto a las habilidades sociales, se obtuvo un nivel medio para todos los participantes, siendo las habilidades sociales, emocionales y de planificación más altas en mujeres.

En la misma línea, se consideró a investigación realizada por Da Dalt & Regner (2009) cuya investigación tuvo como objetivo estudiar las diferencias en el autoconcepto desde una perspectiva multidimensional en relación a las habilidades sociales. Participaron 377 adolescentes, entre hombres y mujeres, de Argentina. Se aplicaron como instrumentos el cuestionario AF5 de García y Musitu, y la EHS de Gismero. Los resultados, para ambos sexos, indicaron la existencia de una relación entre las dimensiones de ambas variables, más no una relación global. En cuanto a la relación entre dimensiones, se encontró relación entre las dimensiones social y emocional del autoconcepto con las dimensiones de las habilidades sociales que hacen referencia a la autoexpresión en situaciones sociales, interacciones positivas con el sexo opuesto, y poder decir que no y expresar disconformidad.

Así también, Aranda y Chávez (2017) buscaron conocer la existencia de diferencias entre el autoconcepto y las habilidades sociales en 31 niños (entre 8 y 10 años) únicos y con hermanos, de México. Aplicando la escala de autoconcepto para niños de McDaniel Piers y la lista de chequeo de habilidades sociales para niños y adolescentes, de Goldstein, los resultados mostraron que en un 65% de los niños predominaba un autoconcepto positivo y que un 38.7% de los niños contaba con un nivel positivo de habilidades sociales. Se obtuvieron puntajes positivos en los niños con hermanos mayores o menores, sin embargo, no se encontraron diferencias en las habilidades sociales de hijos únicos o con hermanos; los autores explican que podría deberse a que las interacciones sociales diarias dentro y fuera de la casa brindan la oportunidad de

adquirir habilidades sociales en cualquier momento y bajo cualquier contexto. En cuanto a la relación global del autoconcepto con las habilidades sociales, no se encontró que existiera una relación significativa. En cuanto a las dimensiones, se encontró una relación negativa entre el autoconcepto emocional, el autoconcepto social y las habilidades sociales, es decir que, a mayor autoconcepto emocional y social, menores habilidades sociales.

Por último, se toma en cuenta la investigación realizada por Gutiérrez & López (2015) con la participación de 142 estudiantes pertenecientes a siete colegios de España, con el objetivo de realizar un análisis en el diseño e implementación de un programa de intervención para diversas variables socioemocionales, dentro de las cuales se encuentran el autoconcepto y las habilidades sociales. A través de un pretest y postest, la aplicación de 4 cuestionarios para el diagnóstico de necesidades y la intervención con un programa de 5 sesiones de 2 horas cada una. Se concluyó que los estudiantes presentaron un buen nivel de autoconcepto, siendo más alto en las mujeres. También, se encontró un déficit general en las habilidades sociales, situación que, tras la intervención mediante el programa, no sufrió cambios significativos. Los autores concluyeron que no es posible la modificación de habilidades sociales a través de programas o acceso a recursos teóricos. Se resalta la importancia de realizar intervenciones a largo plazo, en distintos escenarios y con diversos actores donde se puedan entrenar y perfeccionar las habilidades sociales.

Es preciso citar a Webster & Kirkpatrick (2006 citados en De la Torre, García, Carpio & Casanova, 2008) cuando señalan la existencia de una relación negativa entre un autoconcepto social elevado y las habilidades sociales en distintas poblaciones. Para Baumeister, Smart & Boden (1996) pareciera que es una característica recurrente de ambas variables en adolescentes. Los autores hacen hincapié en la posibilidad de que las conductas agresivas, muchas veces estén asociadas a la posesión de niveles altos de autoconcepto en los agresores y niveles bajos de autoconcepto en las víctimas.

De estas investigaciones, se puede inferir que la relación entre ambas variables podría darse a nivel global como entre sus dimensiones y que podrían existir ligeras diferencias

en cuanto al sexo de los participantes. Sin embargo, en cuanto a esta última, las diferencias encontradas no fueron significativas, por lo que, en la presente investigación, se plantea como hipótesis la inexistencia de diferencias significativas en relación al sexo de los estudiantes.

Por otro lado, cabe señalar que la presente investigación se diferencia de las antes citadas al considerar modelos que para ambas variables no conciben la evaluación de los puntajes como positivos o negativos, sino, sólo como manifestaciones del estado actual en el que se encuentran los constructos en el individuo.

Objetivos

Objetivo General

Conocer la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales de estudiantes de Educación pertenecientes a una universidad privada de Arequipa- Perú, 2019.

Objetivos Específicos

1. Identificar el nivel global y de cada dimensión del autoconcepto en estudiantes de Educación pertenecientes a una universidad privada de Arequipa- Perú, 2019.
2. Identificar el nivel global y de cada dimensión de las habilidades sociales en estudiantes de Educación pertenecientes a una universidad privada de Arequipa- Perú, 2019.
3. Identificar relaciones entre las dimensiones del autoconcepto y las habilidades sociales de estudiantes de Educación pertenecientes a una universidad privada de Arequipa- Perú, 2019.
4. Explorar si es posible establecer una relación global entre el autoconcepto y las habilidades sociales en estudiantes de Educación pertenecientes a una universidad privada de Arequipa- Perú, 2019.
5. Explorar posibles diferencias en el nivel global de autoconcepto según la especialidad, sexo, colegio de procedencia y semestre de estudios en el que se encuentran los estudiantes de Educación pertenecientes a una universidad privada de Arequipa- Perú, 2019.
6. Explorar posibles diferencias en el nivel global de habilidades sociales según la especialidad, sexo, colegio de procedencia y semestre de estudios en el que se encuentran los estudiantes de Educación pertenecientes a una universidad privada de Arequipa- Perú, 2019.

Hipótesis

Hipótesis 1: Al ser variables con más arraigo y permanencia en jóvenes, **las dimensiones social, emocional y familiar del autoconcepto tienen relación con las 6 dimensiones de las habilidades sociales**, estas últimas con un carácter socioemocional, de adquisición y desarrollo similar al del autoconcepto.

Hipótesis 2: Con una población de estudiantes provenientes de colegios públicos y privados, con perfiles distintos y opuestos, pueden hacer posible que **el nivel global del autoconcepto y las habilidades sociales resulte en un nivel medio**.

Hipótesis 3: Dado el respaldo de diversas investigaciones que señalan la existencia de una relación entre ambas variables en poblaciones distintas a la investigada, es posible afirmar que **en el ámbito universitario existe una relación global entre el autoconcepto y las habilidades sociales**.

Hipótesis 4: Debido a que la Escuela de Educación busca, desde la postulación hasta el término de la carrera, un perfil de estudiante similar y definido para las especialidades de Inicial y Primaria, **no existen diferencias en el nivel global de autoconcepto y habilidades sociales según la especialidad a la que pertenecen los estudiantes**. Asimismo, según los principales hallazgos de investigación es posible que **no existan diferencias respecto al sexo de los estudiantes**.

Hipótesis 5: Debido a las diferencias en la oferta educativa de colegios públicos y privados de Arequipa, **existen diferencias en el nivel global de autoconcepto y habilidades sociales de los estudiantes respecto a su colegio de procedencia**. Así también, debido a investigaciones que señalan la construcción y evolución de ambas variables a través de la edad y la vivencia de distintas experiencias, **existen diferencias en el nivel global de autoconcepto y habilidades sociales de los estudiantes respecto a su semestre de estudios**, siendo mayor el nivel de estudiantes que se encuentran en sus dos últimos años de estudios, años en los que empiezan sus prácticas pre profesionales.

Metodología

Tipo de investigación

Se trata de una investigación correlacional cuya finalidad fue conocer la relación entre dos variables, con una muestra y contexto particular, tomando en cuenta que no toda correlación implica causalidad a diferencia de relaciones causales en las que toda causalidad implica una correlación. Para evaluar el grado de asociación entre ambas variables, primero, se procedió a medir cada una para luego cuantificar, analizar y establecer asociaciones (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Diseño de investigación

La investigación tiene un diseño no experimental ya que las variables no fueron controladas, influenciadas, ni manipuladas intencionalmente; los datos fueron recogidos y analizados tal y como se presentaron en los participantes. En la misma línea, se trata de una investigación transversal ya que los datos fueron recolectados en un único momento del tiempo con el fin de describir variables y analizar una interrelación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) en variables no definitivas que se encuentran en constante variación.

Justificación del tipo de metodología empleada y del diseño

El tipo de investigación que sigue el presente trabajo es de tipo correlacional debido a que investigaciones como la de Aranda & Chávez (2017), realizada en niños, y como la realizada por Baquerizo, Geraldo & Marca (2016), en adolescentes, mencionan la existencia de una relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales en las mencionadas etapas de desarrollo, de allí que la presente investigación buscó conocer si la relación entre ambas variables continúa después de la adolescencia en un nuevo escenario, como lo es el universitario, ámbito en el que interactúan variables como el colegio de procedencia, la especialidad, el semestre y el sexo de los participantes.

En cuanto al diseño de investigación, hablamos de una investigación no experimental ya que el interés radicó en conocer cómo los participantes perciben la presencia de ambas

variables, de manera natural, sin interferencia alguna. Como lo menciona Punch (2013), en el caso de investigaciones cuyo objetivo sea conocer actitudes o pensamientos, las investigaciones no experimentales dan lugar a la obtención resultados más reales y objetivos ya que no existe manipulación ni subjetividad en la presentación de escenarios, asimismo se disminuye la influencia del entorno en las respuestas de los sujetos, se evitan problemas éticos, y se puede llegar a conseguir un mayor número de participantes así como optimizar el tiempo que conlleve la realización del trabajo.

Respecto al uso de una escala y un cuestionario, debido al carácter socioemocional del autoconcepto y las habilidades sociales, se hizo necesario el empleo de instrumentos que permitieran medir las dimensiones de ambas variables desde la manera en que piensa, siente y actúa la muestra de la población seleccionada. Como lo manifiestan García & Musitu (2001) y Gismero (2002), autores del cuestionario y escala tomados en cuenta en la presente investigación, las dimensiones consideradas en la estructura y formulación de ítems permitieron el establecimiento de relaciones y niveles de interacción entre ambas variables además de haber hecho posible el recolectar una gran cantidad de información en menor tiempo. Asimismo, las consideraciones estructurales de ambos instrumentos hicieron posible la obtención de datos estadísticos sobre diversos aspectos, como: opiniones, hechos, sentimientos, actitudes, etc. (Departamento de Ciencias de la Universidad de Chile, 2010) detallando de manera integral la presencia de ambas variables en los sujetos.

Descripción de la metodología utilizada

a) Participantes

La técnica de muestreo seleccionada para la participación de los estudiantes fue por muestreo no probabilístico accidental o también llamado consecutivo al haber reclutado al mayor número de participantes que cumplieron con los criterios de inclusión para completar con el tamaño de la muestra deseado, es decir, la mayor cantidad de sujetos que se aproxime al total de estudiantes de Educación al momento de aplicación de los instrumentos. Tal y como sucedió en

la presente investigación y en palabras de Otzen & Manterola (2017), los muestreos no probabilísticos accidentales se llevan a cabo en un lugar y en situaciones definidas por el investigador, generalmente, para que el recojo de información sea accesible a los sujetos y estos deseen participar.

En la investigación participaron 200 estudiantes de un total de 321, 190 pertenecientes a Educación Inicial y 131 pertenecientes a Educación Primaria. Es preciso señalar que los 321 estudiantes es una cifra que incluye estudiantes que suspendieron el semestre y se encuentran con separación de matrícula, y estudiantes que llevan la mitad de cursos (ramos) o, en su defecto, que llevan 1 o 2 cursos; para ambos casos no se pudo obtener la cifra exacta de estudiantes que se encuentran bajo estas condiciones.

En cuanto a los criterios de inclusión, se consideraron a todos los estudiantes, del primer al décimo semestre, que estuvieron presentes al momento de aplicar los instrumentos, y a aquellos que, voluntariamente, completaron los instrumentos online. Cabe señalar que la Escuela de Educación solo cuenta con las dos especialidades señaladas.

b) Procedimiento

El proceso de la investigación empezó vía mail la primera semana del mes de agosto del año 2019. Se envió un correo a la Directora de la Escuela de Educación de la Universidad, en el que se solicitó la participación voluntaria de los estudiantes y apoyo de los docentes, este último, para hacer posible la aplicación de los instrumentos durante el dictado de clases. El mail contenía información sobre el título de la Tesis, confidencialidad de los datos y tiempo de aplicación de los instrumentos. El mail fue respondido por la Directora y se acordó una reunión presencial la segunda semana del mes de septiembre; la reunión se llevó a cabo en la misma Universidad y se hizo entrega de una solicitud formal, en la que se consignaron los mismos datos incluidos en el mail,

se mantuvo una conversación acerca de la importancia de la investigación, los objetivos, y la posible utilización de los resultados de la investigación para la implementación de planes de mejora que incluyan la optimización de ambas variables en los contenidos curriculares; se obtuvieron los horarios de clases (por semestre) de los estudiantes y profesores a cargo. El mismo día, la Directora envió un mail a los docentes informando acerca de la visita a sus clases y solicitando su apoyo voluntario brindando 15 min. de sus clases para la aplicación de instrumentos.

Al día siguiente, se procedió con la aplicación de los instrumentos durante toda la semana y en distintos horarios del día. Todos los docentes y estudiantes colaboraron voluntariamente con la aplicación de las pruebas, en cada clase se explicó el título de la tesis e importancia, se dieron las indicaciones para el llenado de los instrumentos y, 15 min. después, se recogieron todas las pruebas.

Posteriormente, tras el conteo de las pruebas recabadas, se decidió realizar una nueva aplicación para obtener más participantes, esta vez, vía mail debido al retorno de la investigadora a Santiago. Cabe señalar que, la aplicación no pudo realizarse, presencialmente, a más estudiantes, debido al cruce de horarios en varias clases, la participación de los mismos estudiantes en otras y, la matrícula de muy pocos alumnos en algunos cursos. Así, la primera semana de octubre se obtiene el permiso de la Directora de la Escuela de Educación para el envío de las pruebas a los estudiantes, vía mail, conteniendo el título de la investigación, justificación, acuerdo de confidencialidad y un aliciente que consistió en el sorteo de 4 entradas dobles para el cine. Se recibieron 49 respuestas de los estudiantes hasta la segunda semana de noviembre y, la tercera semana del mismo mes, se procedió al sorteo de entradas en Excel, al anuncio de ganadores y a la entrega de las entradas de manera presencial.

c) Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos seleccionados presentan un despliegue de ítems con características de especificidad que permiten la obtención de datos más precisos de cada individuo, lo que se transforma en la obtención de resultados más objetivos a nivel grupal.

Es así como, debido al adecuado respaldo teórico, claridad y realismo de los supuestos en su estructura, el instrumento seleccionado para la recolección de datos sobre el autoconcepto, es el Cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5) (ver Anexo 2), diseñado por García & Musitu (2001) en Madrid, para evaluar la percepción del sujeto de su rol como estudiante y/o trabajador. El diseño original proporcionado por los mismos autores, muestra una confiabilidad de 0.81 (Alfa de Cronbach). En Perú, el instrumento cuenta con tres validaciones en estudiantes universitarios, realizadas por Sánchez (2019) Bustos; Carranza & Bermúdez (2017), y Oliver & Galiana (2015), investigaciones que muestran una confiabilidad del instrumento de 0.82 y 0.8, respectivamente.

El AF5 considera 5 dimensiones del autoconcepto, bajo las cuales este es evaluado, son: académica, social, emocional, familiar y física. Está compuesto por 30 ítems, 6 por cada dimensión, cuyas opciones de respuesta se puntúan del 1 al 99.

Asimismo, debido a su extenso uso en el ámbito educativo, sencillez, y al no considerar las respuestas como positivas o negativas, el instrumento, el instrumento seleccionado para la recolección de datos sobre habilidades sociales es la Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Ver Anexo 3), diseñada por Gismero (2002), en Madrid. La Escala original muestra una confiabilidad de 0.88 (Alfa de Cronbach). En el Perú, la Escala cuenta con tres validaciones en el ámbito universitario, estas realizadas por Quintana (2017); Delgado, Ecurra, Atalaya, Pequeña, Cuzcano, Rodríguez & Álvaro (2016), y Ruiz (2006). Las

investigaciones muestran una confiabilidad del instrumento que va desde 0.82 a 0.88.

La Escala considera 6 factores de las habilidades sociales, mediante los cuales esta es evaluada: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o conformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Está compuesto por 33 ítems, 28 de ellos redactados en sentido opuesto y 5 en sentido directo. Cuenta con 4 alternativas de respuesta.

d) Procedimiento general de análisis de datos utilizados

Se realizó un análisis cuantitativo a través del Statistical Package for the Social Science (SPSS). Dentro del mismo, se realizó un análisis de frecuencia para conocer el número y porcentaje de casos observados en una variable (Terol, González Such, García, & Jornet, 2010), en este caso, para conocer el número y porcentaje de estudiantes distribuidos por sexo, Especialidad, colegio de procedencia y semestre, como también para conocer el número de estudiantes que se ubican en los niveles alto, medio y bajo de las dimensiones tanto del autoconcepto, como las de las habilidades sociales.

Por otro lado, se hizo uso la prueba paramétrica T de Student para conocer la variación en resultados de los grupos correlacionados que comparten características comunes haciendo viable, también, conocer la magnitud y dirección de las diferencias (Bañuelos, 2013), en este caso, estudiantes de pedagogía de ambos sexos (hombre y mujer), pertenecientes a distintas especialidades (Inicial y Primaria), colegios de procedencia (Público y Privado).

En la misma línea, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar los resultados de los estudiantes matriculados en los diversos semestres de la carrera de Educación (del primero al décimo), ya que constituye una herramienta básica para comparar más de dos grupos (Amat, 2016).

Así también, se recurrió a la prueba Kolmogorov Smirnov (prueba de normalidad/ajuste) para medir el grado de concordancia entre la distribución de los datos del autoconcepto y las habilidades sociales. Como bien lo señala el Grupo de Innovación Educativa de la Universitat de València (2010), esta prueba permite precisar si la información que proviene de una población puede ser usada para realizar una prueba paramétrica con datos que se distribuyen normalmente y obtener una media, un mínimo, un máximo, la desviación típica, etc.

Asimismo, se utilizó el coeficiente de correlación por jerarquías de Spearman (la rho de Spearman) para conocer el grado de asociación entre las variables, a modo de jerarquías, y determinar si existe una dependencia entre las mismas. Esta medida, es una alternativa no paramétrica que se usa cuando no se puede aplicar el coeficiente de correlación de Pearson (Martínez, Tuya, Martínez, Pérez & Cánovas, 2009).

Por último, se seleccionó la prueba paramétrica R de Pearson para conocer la correlación entre el autoconcepto y las habilidades sociales, esta prueba es la más usada en ciencias sociales para medir una correlación ya que, además de otorgar datos sobre la relación entre variables, permite saber qué tan fuerte es la relación entre ambas y si se trata de una relación positiva o negativa (Manzano, 2014).

Resultados

Tabla 1

Descripción de la Muestra por Carrera

	Frecuencia	Porcentaje
Educación inicial	111	55.5
Educación primaria	89	44.5
Total	200	100.0

Tabla 2

Descripción de la Muestra por Sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	181	90.5
Hombre	19	9.5
Total	200	100.0

Tabla 3

Descripción de la Muestra por Colegio

	Frecuencia	Porcentaje
Público	86	43.0
Privado	114	57.0
Total	200	100.0

Tabla 4

Descripción de la Muestra por Semestre

	Frecuencia	Porcentaje
Primer	7	3.5
Segundo	19	9.5
Tercer	19	9.5
Cuarto	25	12.5
Quinto	39	19.5
Sexto	15	7.5
Séptimo	7	3.5
Octavo	53	26.5
Noveno	7	3.5
Décimo	9	4.5
Total	200	100.0

Tabla 5

Objetivo 1: Nivel global y de cada Dimensión del Autoconcepto en Estudiantes de Educación pertenecientes a una Universidad Privada De Arequipa- Perú, 2019.

		Frecuencia	Porcentaje
<i>Autoconcepto</i>	Bajo	41	20.5
	Medio	157	78.5
	Alto	2	1.0
<i>Académica</i>	Bajo	138	69.0
	Medio	62	31.0
	Alto	0	0.0
<i>Social</i>	Bajo	130	65.0
	Medio	59	29.5
	Alto	11	5.5
<i>Emocional</i>	Bajo	5	2.5
	Medio	59	29.5
	Alto	136	68.0
<i>Familiar</i>	Bajo	148	74.0
	Medio	48	24.0
	Alto	4	2.0
<i>Física</i>	Bajo	12	6.0
	Medio	75	37.5
	Alto	113	56.5
	Total	200	100.0

Se observa que la mayoría de evaluados presenta un nivel medio de autoconcepto (78.5%); mientras que el 20.5% tiene un nivel bajo y solo el 1% presenta un nivel alto de autoconcepto. **Por lo tanto, se acepta la hipótesis de la presencia de un nivel global medio de autoconcepto en la población.**

Se observa la mayoría de evaluados tiene un nivel bajo en la dimensión académica (69%), social (65%) y familiar (74%). Por otro lado, la mayor parte de evaluados presenta un nivel alto de autoconcepto en los emocional (68%) y físico (56.5%). **Por lo tanto, se muestra una distribución variada en las respuestas de la población para cada dimensión del autoconcepto.**

Tabla 6

Objetivo 2: Nivel global y de cada Dimensión de las Habilidades Sociales en Estudiantes de Educación pertenecientes a una Universidad Privada De Arequipa-Perú, 2019.

		Frecuencia	Porcentaje
<i>Habilidades sociales</i>	Baja	47	23.5
	Media	96	48.0
	Alta	57	28.5
<i>Autoexpresión en situaciones sociales</i>	Baja	38	19.0
	Media	96	48.0
	Alta	66	33.0
<i>Defensa de los propios derechos como consumidor</i>	Baja	51	25.5
	Media	96	48.0
	Alta	53	26.5
<i>Expresión de enfado o disconformidad</i>	Baja	40	20.0
	Media	112	56.0
	Alta	48	24.0
<i>Decir no y cortar interacciones</i>	Baja	59	29.5
	Media	116	58.0
	Alta	25	12.5
<i>Hacer peticiones</i>	Baja	75	37.5
	Media	91	45.5
	Alta	34	17.0
<i>Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto</i>	Baja	35	17.5
	Media	114	57.0
	Alta	51	25.5
	Total	200	100.0

Se observa que la mayoría de evaluados presenta un nivel medio de habilidades sociales (48%); mientras que el 28.5% tiene un nivel alto y el 23.5% presento un nivel bajo de habilidades sociales. **Por lo tanto, se acepta la hipótesis de la presencia de un nivel global medio de habilidades sociales en la población.**

Se observa que la mayoría de evaluados tiene un nivel medio de autoexpresión en situaciones sociales (48%), defensa de los propios derechos como consumidor (48%), expresión de enfado o disconformidad (56%), decir no y cortar interacciones (58%), hacer peticiones (45.5%) e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (57%). **Por lo tanto, se muestra una distribución media en las respuestas de la población para cada dimensión de las habilidades sociales.**

Tabla 7

Objetivo 3: Relaciones entre las Dimensiones del Autoconcepto y las Habilidades Sociales de Estudiantes de Educación pertenecientes a una Universidad Privada De Arequipa- Perú, 2019.

Correlaciones no paramétricas

		Auto expresión en situaciones sociales	Defensa de los propios derechos como consumidor	Expresión de enfado o conformidad	Decir no y cortar interacciones	Hacer peticiones	Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto
Académica	Rho de Spearman	,044	-,007	-,035	-,043	-,044	,007
	Sig. (bilateral)	,532	,923	,621	,544	,538	,922
	N	200	200	200	200	200	200
Social	Rho de Spearman	-,392**	-,283**	-,329**	-,276**	-,294**	-,318**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200
Emocional	Rho de Spearman	,107	,057	,023	,018	,101	,040
	Sig. (bilateral)	,131	,426	,746	,797	,153	,578
	N	200	200	200	200	200	200
Familiar	Rho de Spearman	,332**	,175*	,184**	,142*	,284**	,210**
	Sig. (bilateral)	,000	,013	,009	,045	,000	,003
	N	200	200	200	200	200	200
Física	Rho de Spearman	,187-	,103	,064	,023	,070	,135
	Sig. (bilateral)	,008	,146	,366	,745	,328	,057
	N	200	200	200	200	200	200

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Se observa que existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión social del autoconcepto y las dimensiones de las habilidades sociales de autoexpresión en situaciones sociales ($r = -.392$; $p < .001$), defensa de los propios derechos como consumidor ($r = -.283$; $p < .001$), expresión de enfado o conformidad ($r = -.329$; $p < .001$), decir no y cortar interacciones ($r = -.276$; $p < .001$), hacer peticiones ($r = -.294$; $p < .001$) e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto ($r = -.318$; $p < .001$), en todos los casos las relaciones son proporcionales, lo que indica que un mayor autoconcepto social (considerado como negativo), está relacionado a la posesión baja de habilidades sociales.

Además, se encontró que existe una relación estadísticamente significativa entre la dimensión familiar del autoconcepto y las dimensiones de las habilidades sociales de autoexpresión en situaciones sociales ($r = .332$; $p < .001$), defensa de los propios derechos como consumidor ($r = .175$; $p = .013$), expresión de enfado o conformidad ($r = .184$; $p = .009$), decir no y cortar interacciones ($r = .142$; $p = .045$), hacer peticiones ($r = .284$; $p < .001$) e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto ($r = .210$; $p = .003$), en todos los casos las relaciones son directamente proporcionales, lo que indica que un mayor autoconcepto familiar está relacionado a mayores habilidades sociales. **Por lo tanto, se acepta la hipótesis acerca de la relación de algunas dimensiones del autoconcepto con ciertas dimensiones de las habilidades sociales.**

Tabla 8

Objetivo 4: Relación Global entre el Autoconcepto y las Habilidades Sociales de Estudiantes de Educación pertenecientes a una Universidad Privada de Arequipa- Perú, 2019.

		Habilidades sociales
Autoconcepto	Correlación de Pearson	-.023
	Sig. (bilateral)	.745
	N	200

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre el autoconcepto y las habilidades sociales ($r = -.023$; $p = .200$). **Por lo tanto, se rechaza la hipótesis que menciona la existencia de una relación global entre el autoconcepto y las habilidades sociales en el ámbito universitario.**

Tabla 9

Objetivo 5: Diferencias en el Nivel Global de Autoconcepto según la Especialidad, Sexo, Colegio de Procedencia y Semestre de Estudios en el que se encuentran los Estudiantes de Educación pertenecientes a una Universidad Privada de Arequipa- Perú, 2019.

Carrera	N	Media	DE	t	gl	Sig. (bilateral)
Autoconcepto Educación inicial	111	28.604	4.0024	0.152	198	.879
Educación primaria	89	28.522	3.5294			
Sexo	N	Media	DE	t	gl	Sig. (bilateral)
Autoconcepto Mujer	181	28.642	3.7534	0.861	198	.390
Hombre	19	27.855	4.1645			
Colegio	N	Media	DE	t	gl	Sig. (bilateral)
Autoconcepto Público	86	28.499	3.4087	-0.223	198	.824
Privado	114	28.620	4.0683			

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto entre los estudiantes de educación de especialidad inicial o primaria ($t = 0.152$; $p = .879$), ni entre los varones y mujeres ($t = 0.861$; $p = .390$), ni entre los que estudiaron en colegio público o privado ($t = -0.223$; $p = .824$). **Por lo tanto, se acepta la hipótesis acerca de la inexistencia de diferencias en el nivel global de autoconcepto según la Especialidad y sexo de los estudiantes. Sin embargo, se rechaza la hipótesis acerca de la existencia de diferencias en el nivel global de autoconcepto según el colegio de procedencia de los estudiantes.**

Tabla 10
Unidireccional

	N	Media	Desv. Desviación	gl	F	Sig.
Primer	7	27.717	4.1038	9	1.519	.144
Segundo	19	28.863	3.9537			
Tercer	19	27.321	4.6576			
Cuarto	25	28.781	2.9094			
Quinto	39	28.312	3.1820			
Sexto	15	28.244	4.7143			
Séptimo	7	25.238	5.6412			
Octavo	53	29.181	3.3752			
Noveno	7	28.960	3.9042			
Décimo	9	30.965	3.8733			
Total	200	28.568	3.7901			

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto según el semestre en que estudiaban los evaluados ($F= 1.519$; $p= .144$). **Por lo tanto, se rechaza la hipótesis acerca de la existencia de diferencias en el nivel global de autoconcepto según el semestre al que pertenecen los estudiantes.**

Tabla 11

Objetivo 6: Diferencias en el Nivel Global de Habilidades Sociales según la Especialidad, Sexo, Colegio de Procedencia y Semestre de Estudios en el que se encuentran los Estudiantes de Educación pertenecientes a una Universidad Privada de Arequipa- Perú, 2019.

Prueba T

	Carrera	N	Media	DE	t	gl	Sig. (bilateral)
Habilidades sociales	Educación inicial	111	88.98	15.184	.490	198	.625
	Educación primaria	89	87.96	14.141			
	Sexo	N	Media	DE	t	gl	Sig. (bilateral)
Habilidades sociales	Mujer	181	88.42	14.490	-.311	198	.756
	Hombre	19	89.53	16.995			
	Colegio	N	Media	DE	t	gl	Sig. (bilateral)
Habilidades sociales	Público	86	87.37	13.720	-.963	198	.337
	Privado	114	89.39	15.403			

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las habilidades sociales entre los estudiantes de educación de especialidad inicial o primaria ($t= 0.490$; $p= .625$), ni entre los varones y mujeres ($t= -0.311$; $p= .756$), ni entre los que estudiaron en colegio público o privado ($t= -0.963$; $p= .337$).

Por lo tanto, se acepta la hipótesis acerca de la inexistencia de diferencias en el nivel global de las habilidades sociales según la Especialidad y sexo de los estudiantes. Sin embargo, se rechaza la hipótesis acerca de la existencia de diferencias en el nivel global de habilidades sociales según el colegio de procedencia de los estudiantes.

Tabla 12
Unidireccional

	N	Media	Desv. Desviación	gl	F	Sig.
Primer	7	91.00	13.416	9	1.062	.393
Segundo	19	90.74	10.852			
Tercer	19	86.42	12.048			
Cuarto	25	87.08	18.585			
Quinto	39	89.77	15.900			
Sexto	15	91.60	14.416			
Séptimo	7	81.00	12.383			
Octavo	53	87.94	14.404			
Noveno	7	98.57	12.581			
Décimo	9	81.33	14.465			
Total	200	88.53	14.702			

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las habilidades sociales según el semestre en que estudiaban los evaluados ($F= 1.062$; $p= .393$). **Por lo tanto, se rechaza la hipótesis acerca de la existencia de diferencias en el nivel global de habilidades sociales según el semestre al que pertenecen los estudiantes.**

Conclusiones y Discusión

En síntesis, no se encontró una relación global entre ambas variables, pero sí una relación dimensional protagonizada por la dimensión social y familiar del autoconcepto con las seis dimensiones de las habilidades sociales. También, se encontró un nivel medio para la globalidad del autoconcepto y las habilidades sociales; un nivel medio en todas las dimensiones de las habilidades sociales y un nivel bajo en la dimensión social, académica y familiar del autoconcepto, sin diferencias en cuanto al sexo, colegio de procedencia, especialidad y semestre de estudios. Estos hallazgos resultan relevantes en la medida que muestran, en su mayoría, un ejercicio equilibrado de ambas variables de parte de los estudiantes que, sin embargo, merece especial atención en las dimensiones social, académica y familiar al haber obtenido puntajes bajos y, a su vez, por ser consideradas, en la literatura, como aspectos fundamentales para el desarrollo humano.

El aporte teórico y práctico de esta investigación, en estudiantes universitarios de Educación, reside en la identificación de relaciones entre las dimensiones de ambas variables que pueden ser potenciadas en el ámbito universitario para una mejor experiencia educativa; así también, se identificaron dimensiones que necesitarían de especial atención tras obtener puntajes bajos. Ya que ambas variables inciden en cómo el sujeto va a desarrollarse a través de las relaciones y en cómo su despliegue en estas relaciones va a ir dirigiendo su desarrollo, resulta relevante una atención temprana que propicie un futuro desempeño laboral adecuado que, en el caso de la carrera de Educación, necesita de especial atención debido a las interacciones y dificultades con distintos agentes de las comunidades educativas, además de los cuestionamientos, discrepancias y desvalorización de la carrera docente en el Perú.

Tras la revisión teórica-empírica y luego del análisis de datos, se concluye que existe una variación de puntajes en cada una de las dimensiones del autoconcepto, siendo las dimensiones emocional y física aquellas con puntajes altos. Este resultado respalda lo señalado por Muñoz & Rodrigo (2014) cuando mencionan que, en una población con características similares, pueden obtenerse puntajes que difieran entre sí y que la

obtención de puntajes altos en ciertas dimensiones no implica, necesariamente, la obtención del mismo puntaje en el resto de dimensiones.

En el caso de la dimensión emocional, la obtención de un puntaje alto resulta relevante debido a que este nivel es indicador de la presencia de pensamientos, sentimientos o acciones que consideran el ser hábil socialmente y poseer autocontrol. Asimismo, la obtención de un puntaje alto en la dimensión física del autoconcepto da cuenta de la presencia de pensamientos, sentimientos o acciones indicadores de buena salud, bienestar, motivación e integración social. Cabe citar lo mencionado por Gismero (2002) cuando plantea que existen situaciones o personas que, en un contexto determinado, promueven o dificultan la expresión y desarrollo de ambas variables para las que no existen puntuaciones correctas o incorrectas ya que ambas son indicadores de cómo piensa, siente y actúa una persona en el presente o cómo le gustaría pensar, sentir y actuar en el futuro.

Ahora, la dimensión académica, social y familiar del autoconcepto obtuvieron un puntaje bajo. Para García & Musitu (2001) resulta relevante prestar atención a puntajes bajos en estas dimensiones ya que podrían estar indicando la presencia de pensamientos, sentimientos o actos de negligencia, indiferencia y coerción en los estudiantes. Específicamente, en la dimensión académica, este puntaje estaría indicando la presencia de conductas disruptivas, agresividad y depresión. En el caso de la dimensión social y familiar, resulta importante realizar más investigaciones que puedan corroborar la presencia de desajustes psicosociales en algunos estudiantes.

En relación a las dimensiones de las habilidades sociales, se obtuvo un puntaje medio en las respuestas de los participantes por cada dimensión. Estos datos respaldan lo señalado por Muñoz & Rodrigo (2014) y García & Musitu (2001) al mencionar la existencia de puntajes medios aun en poblaciones con características similares. Gismero (2002) señala que un puntaje medio podría indicar la presencia de un equilibrio en el despliegue de las seis dimensiones de las habilidades sociales.

La dimensión social y familiar del concepto mostraron tener relación con las seis dimensiones que componen las habilidades sociales, aceptándose, parcialmente, la hipótesis 1. Tal como lo mencionan García & Musitu (2001), dependiendo del sujeto y su contexto, ciertas dimensiones tendrán mayor arraigo y participación en la vida del sujeto. En el caso de los sujetos de esta investigación, serían las dimensiones social y familiar por sobre la emocional. En el caso de la dimensión familiar, se comprueba la información teórica brindada por Da Dalt & Regener (2009), Musitu & Allat (1994), Monjas (1999), Delgado & Contreras (2008) al resaltar la importancia e influencia de la familia en el desarrollo del autoconcepto y despliegue de habilidades sociales al ser la primera organización social en la que se aprenden las primeras pautas y ajustes sociales que le van dando al sujeto una idea sobre su imagen y el espacio que ocupa en su contexto familiar.

Es preciso señalar que, en el caso de la dimensión social, esta resultó inversamente proporcional, lo cual indica que obtener niveles sobredimensionados del autoconcepto (relacionados a los comportamientos disruptivos, negligentes y de indiferencia), podrían llevar a la obtención de niveles bajos en las habilidades sociales (García & Musitu, 2001). Distinto es el caso de los niveles globales obtenidos en esta investigación ya que la obtención de un nivel medio, en palabras de Tranché (2000, citado en González, 2006), es indicador de posesión de un nivel equilibrado de ambas variables que para Gismero (2002) y Webster & Kirkpatrick (2006 citados en De la Torre, García, Carpio & Casanova, 2008) tiene que ver con mostrar asertividad, es decir, actuar sin conflictos personales ni con los demás en distintos contextos.

El nivel global de ambas variables resultó en un nivel medio, es decir, en un nivel de equilibrio, independencia, autonomía y evaluación positiva personal y social en la expresión y desarrollo de ambas variables en el momento en el que fueron evaluadas. Cabe señalar lo expresado por Sevilla (2007 citado en Lupercio, 2013) cuando hace alusión a ambas variables como constructos dinámicos que se van cambiando y se van

construyendo con el tiempo en medio de las experiencias y etapas de desarrollo de cada persona, por lo tanto, se validó la hipótesis 2 acerca de la obtención de este nivel.

Al igual que en la investigación realizada por Aranda y Chávez (2017) en niños, no es posible establecer una relación global entre el autoconcepto y las habilidades sociales en universitarios rechazándose así la hipótesis 3. Se obtuvo un resultado distinto al de la investigación realizada por Baquerizo, Geraldo y Marca (2016) en la que se concluye con la existencia de una relación entre ambas, es preciso señalar que estas investigaciones fueron realizadas en distintos niveles educativos, además, como refiere Gismero (2002), es preciso tomar en cuenta que solo se deben hacer generalizaciones respecto a una relación global entre ambas variables cuando se trate de investigaciones cuyo objetivo sea conocer de manera general y parcial el nivel en el que se presentan ambas variables y cuando las investigaciones busquen asociar el puntaje global a factores que pudieran afectar las variables (sexo, edad, condición social, etc.), caso contrario a las investigaciones académicas o a aquellas que conlleven a la toma de decisiones, ya que en estas debe realizarse un análisis más minucioso que debiera considerar los niveles en los que se presenta cada dimensión para hacer inferencias.

No existen diferencias en cómo resultó el nivel global de ambas variables respecto a la Especialidad, sexo, colegio de procedencia y semestre de estudios. En cuanto a la Especialidad y sexo de los estudiantes, se aceptó la hipótesis 4 respecto a la inexistencia de diferencias, resultado contrario a lo expuesto por García & Musitu (2001) y Gismero (2002) quienes mencionan la existencia de diferencias de ambas variables según el sexo, siendo la puntuación de las mujeres más alta que de los hombres. La formulación de la hipótesis correspondiente y los resultados de la presente investigación podrían explicarse a través del perfil de estudiante que promueve la Escuela de Educación y la Universidad (ver Anexo 9), que se va evaluando y reforzando desde el ingreso hasta el término de la carrera a través de distintas estrategias, independientemente del sexo y Especialidad de los estudiantes. Como se puede observar, este perfil toma en cuenta la dimensión humana, intelectual y profesional, de las cuales se desprenden varias consideraciones

que se relacionan con el autoconcepto y las habilidades sociales, y que podrían haber influido en la uniformidad e inexistencia de diferencias en los niveles de los resultados globales de ambas variables en cuanto al sexo y Especialidad de los estudiantes.

En cuanto al colegio de procedencia y semestre de estudios, no se encontraron diferencias en los niveles globales de ambas variables respecto a los mismos, se rechazó la hipótesis 5 que fue considerada bajo la concepción (que resulta de la experiencia laboral personal y de colegas) de la existencia de una mejor oferta educativa de parte de los colegios privados al considerar en sus planes de estudio el desarrollo de variables socioemocionales, sin embargo, es probable que los participantes provengan de colegios privados cuya oferta educativa resulta deficiente en varios aspectos, dentro de ellos la atención socioemocional. En los últimos años, en el Perú han proliferado colegios privados cuyas condiciones y oferta educativa resultan ser deficientes al punto de tener casas, precariamente remodeladas como sede para el dictado de clases y cuya comunidad educativa se acrecienta con los años debido a las cómodas pensiones mensuales y a la falsa creencia de ser vistos como una mejor opción educativa comparada con la de los colegios públicos (Sono, 2017; Ministerio de Educación del Perú, 2018).

En relación al semestre de estudios, se rechazó la hipótesis 5 que planteó la existencia de diferencias, en el nivel global de ambas variables, según este. Para la formulación de esta hipótesis se tomó en cuenta lo expuesto por Shavelson, Hubner & Stanton (1976), y Nunes, Rigotto, Ferrari, & Marín (2012) al señalar que ambas variables tienden a obtener niveles óptimos y diferenciables con el pasar de los años y la vivencia de experiencias. Sin embargo, esta información no pudo ser corroborada debido a que podría haber existido una confusión respecto al semestre al que pertenecen los estudiantes. Según el testimonio de los mismos, varios de ellos pertenecen a semestres distintos a los consignados en su ficha académica, se señaló que no se considera el año de ingreso a la Carrera, sino el semestre al que pertenecen la mayoría de los cursos en los que se encuentran matriculados (y que llevan atrasados o adelantados por distintos motivos) y que no coinciden con su edad ni experiencia educativa. Por otro lado, este

resultado también podría deberse a la corta distancia entre semestres e incluso entre los años de estudios, de allí que no habría diferenciación de niveles si se considera la influencia de la etapa de desarrollo en la que se encuentra el individuo y las experiencias de este para que se presente alguna modificación.

Respecto a las implicancias de la investigación, es preciso remarcar que parte de los datos teóricos y empíricos aquí considerados, cuentan con cerca de 40 o 50 años de antigüedad, esto debido a que la gran mayoría de investigaciones con contribuciones a la conceptualización y caracterización de ambas variables, se han realizado aproximadamente desde los años 80 a los 90 en EE.UU. Con el pasar de los años, de esas investigaciones, se han desprendido teorías, sobretodo en EE.UU. y España que han desarrollado de manera más específica los aspectos que forman parte de ambas variables, como el desarrollo de instrumentos específicos para cada dimensión, o para los componentes afectivos como lo son la autoestima y asertividad, caso contrario a los objetivos de esta investigación que buscó conocer la presencia de ambas variables considerando todas sus dimensiones bajo planteamientos cognitivos.

Ahora bien, en cuanto a los resultados de la presente investigación, serán reportados a la Directora de la Escuela de Educación de la Universidad con el fin de ser considerados como un recurso informativo para docentes y estudiantes, de manera que, de considerarse necesario, empiecen a formularse consideraciones que contemplen la optimización de ambas variables a través del plan de estudios y como recurso alternativo para la investigación al interior de la Universidad. Resultaría importante empezar por comunicar, a docentes y estudiantes, los aspectos teóricos de ambas variables y la relevancia de los resultados; resaltando, especialmente, la necesidad de trabajar en clases contenidos transversales que, mediante el uso de diversos recursos, atiendan las dimensiones que hayan obtenido niveles bajos, como es el caso de la dimensión académica, social y familiar del autoconcepto; considerando que la dimensión social y familiar las más arraigadas en jóvenes y las que, en la presente investigación, resultaron tener relación directa con las seis dimensiones de las habilidades sociales.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, puede considerarse el haber aplicado los instrumentos rápidamente para evitar incomodar a los docentes y retrasar el avance de sus clases. Así también, en el caso de los estudiantes que respondieron online a ambos instrumentos, se mencionó que muchos no pudieron responderlos debido a que la extensión de los mismos les pareció larga. Sería interesante que futuras investigaciones evalúen la posibilidad de simplificar la redacción de los ítems de ambos instrumentos o, en su defecto, para el caso del AF5 acortar el rango de respuesta para que ya no sea entre 0 y 99, sino entre 0 y un número mucho menor a 99. También, para la EHS, podría evaluarse la reducción de la escala Likert a tres opciones de respuesta en lugar de cuatro.

Por otro lado, no se pudo lograr la participación del total de estudiantes, ya que cierto número de ellos se encuentra con el semestre suspendido y reserva de matrícula, o se encuentran llevando 1 ó 2 cursos por semestre. Según testimonios de los mismos estudiantes, esta situación se presenta debido a problemas económicos, personales o por disposición de la universidad que impide a los que han reprobado un curso en dos oportunidades, llevar más cursos hasta que este sea aprobado. El hecho de no haber podido tener acceso a esta población que, de manera indirecta, continúa formando parte de la Escuela de Educación, puede haber influido en la obtención de puntajes medios (equilibrados) en la mayoría de las dimensiones que componen ambas variables. Es posible que su participación hubiera dado lugar a la obtención de puntajes bajos en las dimensiones de ambas variables, como también hubieran podido dar luces de posibles complicaciones o presencia de dificultades relacionadas a ambas variables y que podrían estar influyendo en su condición académica. Resultaría relevante considerar a esta población en futuras investigaciones, hacer comparaciones y corroborar estas reflexiones.

Por último, cabe señalar que la mayoría de clases, de los distintos semestres, son dictadas en horarios similares, por lo que se tuvo que elegir entrar a las clases con mayor número de estudiantes para poder captar a un mayor número de participantes.

Referencias

- Álvarez, S., Hernández, K. & Mejía de Alfaro, C. (2011). Programa Psicoeducativo de autoestima para pacientes adultos que adolecen la insuficiencia renal crónica de la unidad de diálisis del hospital nacional San Juan de Dios de la ciudad de San Miguel durante el año 2011. Universidad de el Salvador, Departamento de Ciencias y Humanidades.
- Andansom, J., Pourre, F., Maffre, T. & Raynaud, J. (2011). Social skills training groups for children and adolescents with Asperger syndrome. *Archives de Pediatrie*, 18, 589-596. 10.1016/j.arcped.2011.02.019
- Amat, J. (2016). ANOVA análisis de varianza para comparar múltiples medias. Estadística y Machine Learning con R. <https://github.com/JoaquinAmatRodrigo/Estadistica-con-R>.
- Aranda, C. & Chávez, L. (2017). Autoconcepto y habilidades sociales en niños como hijos únicos y niños con hermanos. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 3(5), 38-44. <https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/64>
- Baquerizo, B., Geraldo, E., & Marca, G. (2016). Autoconcepto y habilidades sociales en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Puerto Pizana. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(2), 49-58. https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/868
- Banaji, M. & Prentice, D. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.45.020194.001501>
- Bañuelos, D. (2013). Prueba t de student para grupos correlacionados. Mérida.
- Baumeister, R., Smart, L. & Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.1.5>

- Biehler, R., & Snowman, J. (1992). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México D.F.: Limusa.
- Bohoslavsky, R. (1984). *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bueno, M., Durán, M., & Garrido, M. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 85-91.
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/301>
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones Egea.
- Bustos, V; Oliver, A. & Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una herramienta para la Psicología Positiva. *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(4), 690- 697.
<http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>
- Caballo, C. (2002). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: S. XXI.
- Caldera J., Reynoso, O., Angulo, M., Cadena, A. & Ortiz, D. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, 11(3), 144-153.
<http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112>
- Camacho, I. (2002). *Relación entre autoconcepto y concepto del maestro en alumnos/as con rendimiento académico alto y bajo que cursan el sexto grado de educación primaria en el estado de Colima (Tesis de Maestría)*. Universidad de Colima, Colombia.

- Campomanes, Y. (2019). Habilidades sociales y autoconcepto en el aprendizaje de los estudiantes de computación e informática del Instituto Superior Argentina, Lima 2019 (Tesis de Doctorado). Universidad César Vallejo, Perú.
- Carranza, R. & Bermúdez, M. (2017). Análisis psicométrico de la escala de autoconcepto AF5 de García y Musitu en estudiantes universitarios de Tarapoto (Perú). *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 34(2), 459-472. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18054403012>
- Carrobbles, J. (1988). Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.
- Casaló, S. (2014). Autoconcepto, autoestima y habilidades sociales en la adolescencia. Influencia de la educación emocional para la mejora de la base de las habilidades sociales (Tesis de Magíster). Universidad Zaragoza.
- Casana, C. (2016). Autoconcepto y habilidades sociales en estudiantes de una academia pre universitaria- Trujillo (Tesis de Pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo.
- Cazalla N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autocepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 43-64. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Cohen, S., Caballero, S., & Mejail, S. (2011). Habilidades sociales, aislamiento y comportamiento antisocial en adolescentes en contextos de pobreza. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 1 (15), 11-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=798/79824560002>
- Cox, S. & Heames, R. (1986). Predicting performance in the teaching profession. *Journal of Educational Research*, 47 (9), 641-688. <https://doi.org/10.3102/0002831208323280>

- Da Dalt, E., & Regner, E. (2009). Autoconcepto y habilidades sociales en adolescentes marginales. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires.
- De la Torre, M., García, M., Carpio, M. & Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (2), 57-70. <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i2.9>
- Delgado, B. & Contreras, A. (2008). Psicología del desarrollo desde la infancia hasta la vejez. McGraw-Hill: España.
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Cuzcano, A., Rodríguez. R. & Álvaro, D. (2016). Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (19), 55-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1471/147149810004>
- Departamento de Ciencias de la Universidad de Chile. (2010). ¿Qué técnicas de recolección de datos existen? Santiago de Chile.
- Erikson, E. (1993). El ciclo vital completo. México D.F., México: Paidós.
- Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación* (350), 15-29. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_01.pdf
- Fernández, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (15), 421-436. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>

- Fulquez, S. (2011). La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural (Tesis doctoral). Universidad Ramón Llul, Barcelona.
- Furnham, A. & Henderson, M. (1984). Assessing assertiveness. A content and correlational analysis of five assertiveness inventories. *Behavioral Assessment*, 5, 165-171. <https://psycnet.apa.org/record/1984-19405-001>
- Galarza, C. (2012). Relación entre el nivel de habilidades sociales y el clima social familiar de los adolescentes de la I.E.N Fe y Alegría 11, Comas.2012 (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Garaigordobil, M., Durá, A. & Pérez, J. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1. 53-63. http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_1_esp.pdf
- García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI Revista de Educación*, 225-240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3658112>
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 63-74. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100008&lng=pt&tlng=es
- García, F. & Musitu, G. (2001). AF5. Autoconcepto Forma 5. Madrid: TEA Ediciones.
- Gil, F., Cantero, F., & Antino, M. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 331-342. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/306>

- Gil, F. & Sarriá, E. (1985). Aplicación de técnicas de aprendizaje social en grupo para la formación de docentes: Microenseñanza. Estructura y procesos de grupo. Madrid: UNED.
- Gismero, E. (2002). EHS: Escala de Habilidades Sociales. Madrid: TEA Ediciones.
- González, C. (2006). Autoconcepto en adolescentes videntes e invidentes y diferencia entre género. Universidad de las Américas de Puebla, Departamento de Psicología. México.
- Gutiérrez, M. & López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2), 42-58.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215>
- Halleh, C. (1995). Rites of pasaje in adolescence. *Adolescence*, 30 (120), 891-897.
<https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.269>
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación, México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.1973.
- Jakubowski, S. (1976). Facilitating the growth of women through assertive training. *Counseling Psychologist*, 4, 75-86.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001100007300400107?journalCode=tcpa>
- Jara, L. (2003). Estadíos de la identidad vocacional y estrategias de afrontamiento en un grupo de estudiantes preuniversitarios (Tesis de Maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Jiménez, M. & Maguiña, D. (1992). Las posibilidades de un espacio de reflexión psicoanalítica en un centro de estudios preuniversitarios. *Psicoanálisis y Educación*, 311-318. Lima: Biblioteca Peruana de Psicoanálisis. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.269>
- Kelly, J. (1987). Entrenamiento de las habilidades sociales. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kyriacau, C. (1991). *Essential Teaching Skills*. Blackwell: Oxford.
- Lluch, M. (1999). Construcción de una escala para evaluar la salud mental positiva (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Londoño, C. (2007). Construcción de un modelo cognitivo social integrado para la prevención de abuso de alcohol en universitarios bogotanos (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.
- Lupercio, L. (2013). Autoestima y su relación con las habilidades sociales en los adolescentes del octavo año de educación básica del Instituto Tecnológico Superior de la ciudad Zamora 2012-2013 (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Loja, Ecuador.
- Manzano, V. (2014). R de Pearson para variables cuantitativas. Sevilla.
- Marchago, S. (1991). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica. Escuela Española.
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M. Pérez, A. & Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman. Caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8 (2), 1-19. <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/1531>

- Mendo, S., León del Barco, B., Felipe, E., Polo del Río, I. & Palacios, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (1), 139-156.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5295482>
- Michelson, L. (1983). Social skills assessment and training with children: An empirically bases handbook. New York: Plenum Press.
- Ministerio de Educación del Perú (2018). Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú (Estudios Breves N°3). Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Miranda, E., Riquelme, P., Riquelme, E., & Cifuentes, H. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la escala de habilidades sociales en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (2), 73-82.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80532608001>
- Monjas, I. (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.
- Monjas, I. (1996). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Madrid: CEPE.
- Montoya, D. Pinilla, V. & Dussán, C. (2018). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado de la ciudad de Manizales. *Psicogente*, 21 (39), 162-182.
<https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2829>
- Musitu, G. & Allat, P. (1994). Psicología de la familia. Valencia, Albatros.

- Muñoz, F. & Rodrigo, S. (2014). El trabajo en equipo como recurso para fomentar las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 31, 273-288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4926135>
- Nunes, M., Rigotto, D., Ferrari, H., & Marín, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: Relación entre los constructos. *Psicología Desde El Caribe*, 29 (1), 2-18. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-417X2012000100002&lng=en&nrm=iso
- Ortego, M., López, S., Álvarez, M. & Aparicio, M. (2010). Las habilidades sociales. Universidad de Cantabria, Ciencias Psicosociales.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 1 (35), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pascual, J., Frías, M. & García, G. (1996). Manual de Psicología Experimental. Barcelona: Ariel Psicología.
- Pichardo, C., Justicia, A., Alba, G. & Fernández, M. (2016). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 21-31. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80144041002.pdf>
- Punch, K. (2013). Introduction to social research: Quantitive and qualitative approaches, Sage.
- Quintana, Y. (2017). Propiedades psicométricas de la Escala de Habilidades Sociales en alumnos del nivel secundario de Cartavio. Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo.

- Ramos, D. (2009). Autoconcepto y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios inscritos en la Licenciatura de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Francisco Gavidia, en el ciclo I-2008 (Tesis de pregrado). Universidad Francisco Gavidia, El Salvador.
- Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). Análisis Psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del test de Autoconcepto Forma 5 en español (AF5), en estudiantes universitarios de Chile. *Psicología, Saúde & Doenças*, 12 (1), 91-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36222221008>
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *EDETANIA*, 44, 241-257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596298>
- Ruiz, C. (2006). Validación de la Escala de Habilidades Sociales (EHS). Universidad César Vallejo de Trujillo.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Sánchez, M. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto (AF5), en estudiantes universitarios de Chimbote (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Chimbote- Perú.
- Shavelson, J., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-442. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Smelser, NJ. (1989). Self-esteem and social problems: An introduction. A.M. Mecca, NJ. Smelser, & J. Vasconcellos (Eds.), *The social importance of self-esteem*. Berkeley: University of California Press.

- Sono, J. (2017). El 70% de colegios privados no tiene infraestructura adecuada. Diario El Comercio. Recuperado de <https://elcomercio.pe/lima/70-colegios-privados-infraestructura-adecuada-157884-noticia/>
- Stevens, R. (1996). Understanding the self. London: Sage.
- Supo, J. (2014). El modelo de regresión lineal simple es una técnica predictiva. <http://bioestadistico.com/el-modelo-de-regresion-lineal-simple-es-una-tecnica-predictiva>
- Terol, L.; González Such, J.; García, R. & Jornet, J. Grupo de Innovación Educativa de la Universitat de Valencia (2010). SPSS: Tablas de Frecuencias. Marco de la Convocatoria de Innovación de 2010 del Vicerectorat de Convergència Europea y Qualitat de la Universitat de València.
- Tomas, J., & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Interamerican Journal of Psychology*, 38, 285-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3023239>
- Universidad Privada de Arequipa (2020). Perfil del Egresado. Escuela de Educación, abril 2020 [Tabla]. <https://ucsp.edu.pe/departamento-de-educacion/educacion/#perfil>.
- Universitat de Valencia. Grupo de Innovación Educativa (2010). SPSS: Pruebas no paramétricas. Kolmogorov de Smirnov. Marco de la Convocatoria de Innovación de 2010 del Vicerectorat de Convergència Europea y Qualitat de la Universitat de València.
- Vidales, A. & Llanos, R. (2012). Habilidades sociales y clima social familiar en alumnos del quinto grado de secundaria (Tesis de Magíster). Universidad Señor de Sipán, Escuela Profesional de Psicología. Pimentel, Perú.

Anexos

Anexo 1: Consentimiento Informado

Consentimiento informado

Estimado estudiante:

Usted ha sido invitado a participar en una investigación que será presentada como tesis de postgrado.

El objetivo de la investigación es conocer cuál es la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales en estudiantes de educación de una universidad privada en Arequipa, 2019.

Si usted acepta participar en la investigación, se le solicitará que responda dos cuestionarios, uno sobre autoconcepto y otro sobre habilidades sociales, ambos con alternativas de respuesta para marcar, el tiempo que le tomará concluirlos es de aproximadamente 15 min.

No tendrá que revelar datos personales en ningún momento, excepto, sexo, carrera, semestre y colegio de procedencia. La participación en la investigación es voluntaria y no afecta de ninguna manera su situación académica dentro de la universidad. Más allá de colaborar con los fines de esta investigación, usted no recibirá ningún beneficio. No existen riesgos potenciales, no recibirá un pago y tampoco tendrá un costo económico para usted.

Cualquier pregunta que usted desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a Andrea Obando, estudiante del Magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Celular: 934 420 569, mail: amobando@uc.cl

Agradezco desde ya su colaboración.

Al completar mis datos a continuación, acepto mi participación libre, voluntaria e informada en la investigación “Relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales en estudiantes de educación de una universidad privada en Arequipa, 2019”. Declaro que he tenido la oportunidad de resolver mis dudas y que conozco los

alcances de mi participación.

Nombre: _____

Firma del participante

Fecha: ____/09/2019

Anexo 2: Autoconcepto Forma 5 (AF5)

Educación Inicial____ Educación Primaria____
 Sexo: F M
 Colegio de procedencia: Público____ Privado____
 Semestre: _____

Cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5)		
Conteste de 1 a 99 según su grado de acuerdo con cada frase		
En desacuerdo: Valor bajo (1)_____ Muy de acuerdo: Valor alto (99)		
1	Hacía bien los trabajos en el colegio.	
2	Hago fácilmente amigos.	
3	Tengo miedo de algunas cosas.	
4	Soy o era muy criticado en casa.	
5	Me cuido físicamente.	
6	Mis superiores me consideraban un buen estudiante.	
7	Soy una persona amigable.	
8	Muchas cosas me ponen nervioso.	
9	Me siento feliz en casa.	
10	Me buscaban o buscan para realizar actividades deportivas.	
11	Realizaba mucho trabajo.	
12	Es difícil para mí hacer amigos.	
13	Me asusto con facilidad.	
14	Mi familia está o estaba decepcionada de mí.	
15	Me considero elegante.	
16	Mis superiores me estiman.	
17	Soy una persona alegre.	
18	Cuando los superiores me decían algo, me ponía muy nervioso.	
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.	
20	Me gusta cómo soy físicamente.	
21	Era un buen estudiante.	
22	Me cuesta hablar con desconocidos.	

23	Me ponía nervioso cuando un superior me preguntaba algo.	
24	Mi familia me da confianza.	
25	Soy bueno haciendo deporte.	
26	Mis superiores me consideran inteligente y trabajador.	
27	Tengo muchos amigos.	
28	Me siento nervioso.	
29	Me siento querido por mi familia.	
30	Soy una persona atractiva.	

Anexo 3: Escala de Habilidades Sociales

Escala de habilidades sociales (EHS)					
Anote sus respuestas rodeando la letra de la alternativa que mejor se juste a su modo de ser o de actuar. A No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría. B Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra. C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así. D Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.					
1	A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.	A	B	C	D
2	Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.	A	B	C	D
3	Si al llegar a mi casa encuentro algún defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	A	B	C	D
4	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.	A	B	C	D
5	Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle "no".	A	B	C	D
6	A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	A	B	C	D
7	Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo.	A	B	C	D
8	A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.	A	B	C	D
9	Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir.	A	B	C	D
10	Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo.	A	B	C	D
11	A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A	B	C	D
12	Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me avergüenza pedirle que se calle.	A	B	C	D
13	Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.	A	B	C	D
14	Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A	B	C	D
15	Hay determinadas cosas que me disgustan prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.	A	B	C	D
16	Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal el vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto.	A	B	C	D
17	No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A	B	C	D
18	Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, toma la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.	A	B	C	D
19	Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.	A	B	C	D
20	Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.	A	B	C	D

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

Anexo 4: Pruebas de normalidad del procedimiento estadístico paramétrico (nivel global y por dimensiones).

Tabla

Prueba de Normalidad para el Procedimiento Estadístico Paramétrico

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Autoconcepto	.041	200	.200 [*]
Habilidades sociales	.055	200	.200 [*]

Las variables de autoconcepto y habilidades sociales presentan una distribución normal ($p > .05$), por lo que pueden ser procesadas utilizando estadística paramétrica.

Anexo 5: Pruebas de normalidad del procedimiento estadístico no paramétrico (relaciones entre las dimensiones).

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Académica	,068	200	,024
Social	,056	200	,200 [*]
Emocional	,147	200	,000
Familiar	,036	200	,200 [*]
Física	,073	200	,011

La mayoría de dimensiones del autoconcepto no presentan una distribución normal ($p < .05$), por lo que pueden ser procesadas utilizando estadística no paramétrica. Solo las dimensiones social y familiar tienen una distribución normal ($p > .05$).

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Autoexpresión en situaciones sociales	,089	200	,001
Defensa de los propios derechos como consumidor	,084	200	,001
Expresión de enfado o disconformidad	,101	200	,000
Decir no y cortar interacciones	,108	200	,000
Hacer peticiones	,111	200	,000
Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	,103	200	,000

Las dimensiones de las habilidades sociales no presentan una distribución normal ($p < .05$), por lo que pueden ser procesadas utilizando estadística no paramétrica.

Anexo 6: Baremo AF5

Centiles																			
99	98	97	96	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20
Sobredimensión					Nivel alto					Nivel medio				Nivel bajo					
1	2	3	4	5	10	15	20	25	Déficit										

Anexo 7: Baremo EHS

Centiles																			
99	98	97	96	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20
Sobredimensión					Nivel alto					Nivel medio				Nivel bajo					
1	2	3	4	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80
Déficit																			

Anexo 8: Cuadro de operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores
Autoconcepto	Académico/laboral	1.Hacía bien los trabajos en el colegio.
		6.Mis superiores me consideraban un buen estudiante.
		11.Realizaba mucho trabajo.
		16.Mis superiores me estimaban.
		21.Era buen estudiante
		26.Mis superiores me consideran inteligente y trabajador.
	Social	2.Hago fácilmente amigos
		7.Soy una persona amigable
		12.Es difícil para mí hacer amigos.
		17.Soy una persona alegre.
		22.Me cuesta hablar con desconocidos.
		27.Tengo muchos amigos.
	Emocional	3.Tengo miedo de algunas cosas.
		8.Muchas cosas me ponen nervioso.
		13.Me asusto con facilidad.
		18.Cuando los superiores me decían algo, me ponía muy nervioso.
		23.Me ponía nervioso cuando un superior me preguntaba algo.
		28.Me siento nervioso.
	Familiar	4.Soy o era muy criticado en casa.
		9.Me siento feliz en casa.
		14.Mi familia está o estaba decepcionada de mí.

		19.Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.
		24.Mi familia me da confianza.
		29.Me siento querido por mi familia.
	Físico	5.Me cuido físicamente.
		10.Me buscaban o buscan para realizar actividades deportivas.
		15.Me considero elegante.
		20.Me gusta cómo soy físicamente.
		25.Soy bueno haciendo deporte.
		30.Soy una persona atractiva.
Habilidades sociales	Autoexpresión en situaciones sociales	1.A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.
		2.Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.
		10.Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo.
		11.A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.
		19.Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.
		20.Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.
		28.Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.
		29.Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.).
	Defensa de los propios derechos como consumidor	3.Si al llegar a mi casa encuentro algún defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.
		4.Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.

		12.Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.
		21.Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.
		30.Cuando alguien se me <cuela> en una fila, hago como si no me diera cuenta.
	Expresión de enfado o conformidad	13.Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.
		22.Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.
		31.Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.
		32.Muchas veces, prefiero ceder, callarme o quitarme de en medio para evitar problemas con otras personas.
	Decir no y cortar interacciones	5.Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle <no>.
		14.Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.
		15.Hay determinadas cosas que me disgustan prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.
		23.Nunca sé cómo <cortar> a un amigo que habla mucho.
		24.Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.
		33.Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me agrada, pero que me llama varias veces.
	Hacer peticiones	6.A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.

		7.Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo.
		16.Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal el vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto.
		25.Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.
		26.Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.
	Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	8.A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.
		9.Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir.
		17.No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.
		18.Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, toma la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.
		27.Soy incapaz de pedir a alguien una cita.

Anexo 9: Perfil del egresado de la Escuela de Educación.

Dimensión Humana

Tiene sentido de trascendencia:

- Se mantiene en la búsqueda constante de la verdad, de acuerdo con los lineamientos de la Iglesia católica.
- Conoce y comparte su identidad católica.

Manifiesta tener conciencia ética:

- Busca el bien común.
- Es una persona íntegra, vive valores en su desempeño diario.
- Se respeta y respeta a los demás.

Es autónomo:

- Se conoce y demuestra señorío personal (toma decisiones).
- Es responsable y organizado.
- Es abierto a la reflexión crítica, basado en principios axiológicos, la búsqueda de aportes y soluciones.
- Muestra apertura al cambio.
- Asume su rol y da testimonio con su labor.

Demuestra proyección social:

- Manifiesta vocación de servicio y promueve el desarrollo.
- Valora la familia. – Respeto y cuida el medio ambiente.
- Es promotor de cultura.
- Respeto la identidad del estudiante y los agentes con los que se relaciona.

Tiene sentido de pertenencia:

- Demuestra sentido de pertenencia y lealtad a su institución.
- Demuestra identidad nacional, regional y local.

Dimensión Intelectual

Es líder:

- Inspira y motiva en su entorno.
- Es emprendedor y perseverante en el logro de sus objetivos.
- Trabaja en equipo demostrando tolerancia, empatía, responsabilidad, disciplina, iniciativa y creatividad.
- Tiene facilidad para comunicarse.
- Es proactivo.

Demuestra capacidad de innovación:

- Tiene condiciones para investigar.
- Es crítico y analítico, y tiene la capacidad para la integración del saber.
- Está abierto al cambio, es creativo y emprendedor.

Dimensión Profesional

Conoce la base teórica fundamental de su carrera.

Aplica los principios científicos de su carrera.

Domina los aspectos tecnológicos y procedimentales de su carrera.

Es propositivo e innovador en su campo profesional.

Maneja suficientemente las TIC.

Domina eficientemente por lo menos un idioma extranjero.

Desarrolla procesos pedagógicos y de gestión fundamentados en la teoría y la práctica profesional:

- Demuestra habilidad para enseñar a aprender.
- Conoce y maneja metodologías de su especialidad.
- Diseña, contextualiza y dosifica los contenidos en función del contexto y su diversidad.
- Tiene conocimiento disciplinar y pedagógico actualizado, que orienta su desempeño.
- Planifica y evalúa con suficiencia y conocimiento técnico.
- Secuencia, analiza y sintetiza conceptos con maestría en el desarrollo de sus actividades.
- Diseña y elabora material educativo para el mejor desarrollo de sus actividades.
- Utiliza nuevas tecnologías.
- Posee suficiente conocimiento sobre la educación inclusiva y lo aplica en su práctica.
- Conoce y utiliza elementos de evaluación educativa, tales como indicadores, técnicas e instrumentos.
- Orienta su quehacer pedagógico hacia el logro de la calidad educativa y su mejoramiento continuo.
- Cuenta con conocimientos suficientes y actualizados de gestión y legislación educativa y los aplica.
- Domina habilidades comunicativas.
- Valora y reconoce los distintos perfiles de los estudiantes y diagnostica sus necesidades formativas.
- Cuestiona y argumenta sus opiniones reflexivamente, centrado en conocimientos válidos.
- Demuestra suficiente capacidad para la investigación educativa y la innovación y también el dominio de ambas, y las aplica en su quehacer pedagógico.
- Demuestra suficiente conocimiento de la realidad social, cultural y económica del contexto.
- Asume una actitud positiva hacia la investigación.
- Aplica la metodología basada en los diferentes paradigmas de investigación.
- Tiene disposición para diagnosticar, diseñar y proponer respuestas a la problemática del contexto.
- Aplica la investigación–acción respondiendo a los problemas educacionales.

Domina aspectos epistemológicos y de investigación, y los desarrolla en su ejercicio profesional:

- Desarrolla sus capacidades de emprendimiento.
- Promueve la participación de la familia en el entorno en el que se desempeña, especialmente el educativo.
- Gestiona el desarrollo de proyectos sociales con ONG y otras instituciones.
- Diseña y ejecuta proyectos, asesorías, actos de consejería y talleres, y maneja elementos de administración.
- Ayuda en el logro de una verdadera civilización del amor.
- Organiza y promueve actividades extracurriculares de carácter cultural.
- Interactúa con diversos actores educativos para buscar aliados que potencien el conocimiento y la valoración de la cultura.
- Propicia el establecimiento de sinergias en la interacción con otras instituciones educativas.

Nota. Recuperado de Perfil del Egresado, Universidad Privada de Arequipa, 2020.