



UNIVERSIDAD
PRIVADA
DEL NORTE

FACULTAD DE SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

“ACTITUDES Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL TERCIO SUPERIOR E INFERIORES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NACIONAL DEL DISTRITO DE MOCHE”

Tesis para optar el título profesional de:

Licenciada en Psicología

Autora:

Bach. Verónica Paulina Cholán Gaitán

Asesora:

Ma. Tania Valdivia Morales

Trujillo – Perú

2018

APROBACIÓN DE LA TESIS

El (La) asesor(a) y los miembros del jurado evaluador asignados, **APRUEBAN** la tesis desarrollada por la Bachiller Verónica Paulina Cholán Gaitán, denominada:

“ACTITUDES Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DEL TERCIO SUPERIOR E INFERIORES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NACIONAL DEL DISTRITO DE MOCHE”

Ma. Tania Valdivia Morales
ASESORA

Dra. Karla Azabache Alvarado
JURADO
PRESIDENTE

Lic. Yrina Roldan Lopes
JURADO

Lic. Paulo Florián Arana
JURADO

DEDICATORIA

Para la persona más importante de mi vida, mi madre, un ser increíble y resistente, que ha sabido guiarme, apoyarme y darme todo su amor, por sus consejos, sus palabras de aliento y su incondicional apoyo. Ella se merece todo mi reconocimiento y admiración a su sacrificio y entrega para hacerme llegar hasta este punto de mi vida. Por ella y para ella.

AGRADECIMIENTO

Si hablamos de agradecimiento, se me vienen a la mente muchas personas que fueron importantes en mi vida, familia, amigos y personas que se cruzaron en mi camino.

Empezaré por Cinthia, mi mejor amiga que desde que la conocí está a mi lado; sobre todo, en momentos significativos brindándome su apoyo y compañía. A sus padres y familiares, que me hicieron sentir el calor de una familia durante mi permanencia en la ciudad de Trujillo; mientras cursaba mi formación superior.

A mi padre, hermano y a mi tío Luis, que de alguna u otra forma me apoyaron y mostraron su aprecio.

A mis profesoras Gina Chávez y Tania Valdivia que durante este proceso siempre se mostraron dispuestas a ayudarme y me alentarme a no rendirme de la manera más afectuosa.

Al director del centro educativo donde pude aplicar esta investigación, que desde el primer momento fue colaborador para tener acceso a la población estudiantil. A Marilia por brindarme su tiempo para apoyarme

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DE LA TESIS	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iv
ÍNDICE DE TABLAS	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	13
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	38
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	45
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN	53
CONCLUSIONES.....	58
RECOMENDACIONES	59
REFERENCIAS	60
ANEXOS	67

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1: Diferencias significativas de las dimensiones de Actitudes y Pensamientos Sociales entre estudiantes del tercio superior e inferiores de una institución educativa nacional del distrito de Moche. 45 - 46
- Tabla 2: Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales predominantes en estudiantes del tercio superior de una institución educativa nacional del distrito de Moche. 47 - 48
- Tabla 3: Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales predominantes en estudiantes inferiores al tercio superior de una institución educativa nacional del distrito de Moche. 49 – 50
- Tabla 4: Diferencias en las dimensiones de actitudes y estrategias cognitivas sociales en los estudiantes del tercio superior e inferiores de una institución educativa del distrito de Moche 51 - 52

RESUMEN

La presente investigación es de tipo no experimental y tuvo como objetivo determinar las diferencias de las actitudes y estrategias cognitivas sociales que existe entre estudiantes con calificaciones resaltantes y calificaciones inferiores de una institución educativa nacional del distrito de Moche. Se utilizó el diseño de investigación descriptivo-comparativo, evaluando una muestra de 156 estudiantes hombres y mujeres del nivel secundario con una edad promedio de entre 14 y 17 años. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales de Moraleda, Gonzales y García, llegando a la conclusión que existen diferencias en las 19 sub escalas, especialmente en cuatro sub escalas: Conformidad con lo que es socialmente correcto, Sensibilidad social, Independencia frente a dependencia de campo y Percepción y expectativas negativas sobre la relación social; con lo que se evidenció que los estudiantes de tercio superior presentan mejores competencias sociales que los estudiantes de tercio inferiores que obtuvieron mayores puntuaciones en factores antisociales y asociales.

Palabras claves: actitudes y estrategias cognitivas sociales, estudiantes del tercio superior e inferiores.

ABSTRACT

The present investigation is of non experimental type and has the objective of finding the differences between the attitudes and social cognitive strategies that exist among the students with qualifying and inferior qualifiers of a national educational institution of the Moche district. A comparative descriptive research design was included; a sample of 156 men and women was evaluated at the secondary level with an average age of between 14 and 17 years. The instrument used was the Questionnaire of Attitudes and Social Cognitive Strategies of Moraleda, Gonzales and Garcia, reaching the conclusion that there are differences in the 19 sub scales, especially in four sub scales: Conformance with what is socially correct, Social sensitivity, Independence versus dependence on the field and perception and negative expectations about the social relationship; with which it was evidenced that the students of superior third present / display better social competitions that the students of inferior third that obtained greater scores in antisocial and asocial factors.

Keywords: attitudes and social cognitive strategies, students of the upper and lower third.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1. Realidad problemática

Debido a los constantes y nuevos cambios sociales a los que nos enfrentamos en el siglo XXI, la convivencia y socialización es todo un reto. El interés por el sistema educativo en el Perú, se ha ido incrementando debido a las nuevas exigencias sociales que repercute en el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) la etapa de adolescencia es donde se inicia una serie de cambios en la personalidad del sujeto, a tal punto, que se manifiestan fortalezas y limitaciones en la vida de cada adolescente, intentando dar valor a sus opiniones. De ese modo lograr una acomodación óptima en la sociedad en función a sus aprendizajes, experiencias, y competencias sociales; además de ello, es necesario considerar las estrategias, actitudes y conductas para afrontar un cambio que sea perdurable en el tiempo.

La formación integral de los adolescentes estudiante, como ser individual y social, no es sólo contar con conocimientos tecnológicos, también necesita desarrollar ciertos valores y habilidades que les permitan la integración adecuada al mundo social. Es por esto que surge la necesidad de implementar estrategias que fomenten una convivencia armoniosa donde promueva su desarrollo personal y social. Como menciona Sampén, Aguilar y Tójar (2017) en su Programa de prevención del maltrato escolar, en la convivencia escolar destacan procesos que se caracterizan por la relación interpersonal inundada de sucesos emocionales y afectivos, teniendo siempre presente el factor social en un aprendizaje individual y autónomo.

Existen diversas investigaciones en donde se destaca la importancia del modelo de competencia social. El estudio llevado a cabo en Colombia por Enciso y Lozano (2011), sobre diferencias significativas, con el cuestionario de actitudes y estrategias cognitivas sociales, se halló que hay presencia de significancia estadística entre los sujetos voluntarios y no voluntarios, en la presencia de conductas hábiles, adaptabilidad a situaciones nuevas y aceptación a sus pares, además, en bienestar personal como un indicador de salud mental y calidad de vida.

Tomando como base los estudios registrados sobre habilidades, estrategias y competencias en muestras de estudiantes escolares como el estudio de Gázquez, Pérez, Carrión, De La Rosa y Del Mar (2015), indican que las conductas están íntimamente

relacionados con los valores que porta cada adolescentes, además de facilitar el asumir compromisos y los efectos de tales en las acciones futuras, también conciben la idea del tipo de destrezas sociales esenciales que servirán para la solución de dificultades individuales, dentro de la colectividad. Se trata de orientar el desarrollo de dichas habilidades para la vida; estas harán la diferencia en el desempeño académico y en la interacción en general.

De otro lado, las evidencias de los estudios mencionados muestran relaciones entre las estrategias cognitivas sociales y el desempeño académico como el alcance de metas o realización de proyectos. Por lo que, los niveles bajos de rendimiento académico de los escolares exigen estudios holísticos con la cooperación de la colectividad académica desde lo personal hacia el contexto donde está inmerso, abarcando la ejecución de algunas habilidades sociales que sirvan para la adaptación a nivel educativo, social y familiar, con resultados óptimos.

La investigación de Orcasita y Uribe (2010) mencionan que las relaciones que se establecen entre las personas permiten minimizar los efectos adversos que producen las situaciones estresantes, además que las personas que se encuentran en mejores condiciones psicológicas y físicas son las que se hallaban integrados socialmente a diferencia de aquellas personas con poca integración.

El desarrollo social es de gran importancia para comprender las problemáticas que se presentan constantemente en diferentes etapas del ciclo de vida, especialmente en la adolescencia, por los cambios que se generan.

Gracia y Herrero (2006) también señalan que las personas en condición de riesgo que se sienten apoyadas por sus compañeros, amigos y familiares, tienen menor probabilidad de presentar consecuencias adversas para su salud y mantienen un mayor ajuste psicológico. Para que los estudiantes desarrollen adecuadamente sus estrategias cognitivas y actitudes sociales es importante idear estrategias de aprendizaje con los que podrían llevar a cabo y así facilitar la asimilación de nuevos conocimientos, además del adiestramiento en diversas tácticas para realizarlo. Como menciona Nisbet y Shuckersmith son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Entonces se podría decir que estas están directamente vinculadas con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender, mediante las experiencias pasadas (Valle, Barca, González, y Núñez, 1999)

La adquisición de conocimientos, la influencia del medio social y las destrezas que presente cada individuo afectará el aprendizaje que tenga asociación con la emocionalidad y con su destreza para la resolución de problemas diarios, las cuales envuelven estrategias a nivel cognitivo o esquemas de pensamiento que benefician la realización individual, la convivencia escolar y/o social (Orcasita y Uribe, 2010).

Son importantes los esfuerzos para desarrollar métodos que permitan mejorar las habilidades de pensamiento. El auténtico protagonismo de la escuela tiene que dirigirse a ayudar a pensar y a enseñar a aprender. Es decir, enseñar estrategias de aprendizaje y promover el esfuerzo del estudiante para propiciar la construcción de esquemas y así facilitar el aprendizaje constante (Cabral, 2016).

Las actitudes y estrategias cognitivas sociales de individuos en etapa juvenil en la actualidad se ve reflejada en las conductas inmersas en la comunidad educativa, donde desarrollan un largo periodo de sus vidas (Sampén, 2017), por lo que es de suma importancia que durante este periodo los niños y jóvenes adquieran los conocimientos necesarios para su desenvolvimiento social, que se ve influenciada constantemente por distintos mensajes como en los medios de comunicación y redes sociales, que ofrecen ciertos prototipos de comportamiento, vestido, música y formas de interacción. Asimismo, por la manera de interactuar de los demás, en algunas circunstancias de forma positiva o negativa, ya sea constante o esporádica, convirtiéndolos en la muestra de estudio.

Tomando en cuenta esta realidad problemática, surge la necesidad de estudiar las actitudes y estrategias cognitivas sociales en estudiantes de secundaria del tercio superior e inferiores de una institución educativa nacional del distrito de Moche, para conocer aquellas diferencias existentes y orientar el desarrollo de dichas habilidades para la vida; mismas que harán la diferencia en el desempeño académico y en la interacción en general.

2. Formulación del problema

¿Existen diferencias en las actitudes y estrategias cognitivas sociales de los estudiantes del tercio superior e inferiores de una institución educativa del distrito de Moche?

3. Justificación

Los resultados objetivos y precisos del estudio sirven a los profesionales de la carrera de psicología y carreras afines, a la implementación y ejecución de programas preventivos de manera práctica para la mejora de las actitudes y estrategias cognitivas sociales en poblaciones similares, además se le entregará una copia del informe culminado al director de la institución educativa, para que cuente con una base teórica de guía en posteriores talleres de prevención e intervención que se realice en la institución para un mayor desarrollo de los alumnos.

En cuanto al ámbito social, el presente estudio sirve para aumentar el nivel de información empírica acerca de actitudes y estrategias cognitivas sociales en adolescentes durante su época escolar, brindando un valor agregado para así poder reforzar o cambiar las estrategias de enseñanza a este grupo.

Esta investigación tiene una justificación práctica, porque los datos obtenidos en esta investigación contribuirán académicamente al desarrollo de las investigaciones futuras y a la misma vez va a llenar algunos vacíos académicos informativos existentes en relación con la variable de estudio (actitudes y estrategias cognitivas sociales) en adolescentes escolares.

El estudio que se hizo en esta investigación será un precedente de valor teórico puesto que podrá corroborar teorías sobre actitudes y estrategias cognitivas sociales) en adolescentes escolares de secundaria del tercio superior e inferiores.

4. Limitaciones

- El resultado de la investigación sólo se centra en la teoría de M. Moraleda, A. González Galán y J. García-Gallo para la variable actitudes y estrategias cognitivas sociales.
- Los resultados de la presente investigación podrán ser generalizados a la población investigada, y como referencia a poblaciones similares.
- El tiempo de aplicación del cuestionario es extenso, provocando cansancio o pérdida de interés de los evaluados para concluir satisfactoriamente.
- El acceso a los centros educativos, poco accesibles y de corta duración.

- La evaluación estuvo condicionada a la participación voluntaria de los estudiantes de un centro educativo nacional del distrito de Moche.

5. Objetivos

5.1 Objetivo general

Establecer las diferencias de las actitudes y estrategias cognitivas sociales en los estudiantes del tercio superior e inferiores de una institución educativa del distrito de Moche.

5.2 Objetivos específicos

- Identificar las actitudes y estrategias cognitivas sociales predominantes en estudiantes pertenecientes al tercio superior de una institución educativa del distrito de Moche.
- Identificar las actitudes y estrategias cognitivas sociales predominantes en estudiantes pertenecientes a inferiores del tercio superior de una institución educativa del distrito de Moche.
- Determinar las diferencias de las dimensiones de actitudes y estrategias cognitivas sociales en los estudiantes del tercio superior e inferiores de una institución educativa del distrito de Moche.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes

Enciso y Lozano (2011) ejecutaron un estudio con la finalidad de hallar las diferencias significativas en las actitudes y estrategias cognitivas sociales entre sujetos vinculados y no vinculados a programas de voluntariado de Bogotá, Colombia. El muestreo fue intencional de las dos muestras tomadas para el estudio, la primera muestra consta de 219 jóvenes pertenecientes al voluntariado y la segunda de 237 jóvenes que no pertenecen a ningún voluntariado, los dos grupos estuvieron conformados tanto de varones como mujeres con edades entre 11 y 18 años. El instrumento utilizado fue la prueba de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales. Los resultados evidencian que de las 19 sub-escalas de la prueba AECS, 8 presentaron diferencias significativas entre

los dos grupos de estudio. Asimismo, se identificó en dichas escalas elementos diferenciales y peculiares de la conducta prosocial.

Amaya y Lozano (2012) realizaron un estudio comparativo sobre actitudes y estrategias cognitivas sociales entre jóvenes infractores y no infractores en la ciudad de Bogotá. El diseño del estudio es descriptivo comparativo con dos muestras probabilísticas seleccionadas por conglomerados: una muestra consta de 205 sujetos infractores y la otra compuesta por 140 sujetos no infractores de una institución educativa, todos con edades comprendidas entre 13 y 19 años. El instrumento utilizado para la medición de las variables fue la Escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS). Los resultados evidencian diferencias significativas en 13 sub escalas de las 19, lo cual dio lugar al reconocimiento de los factores en los adolescentes infractores participantes, tales como la descomposición familiar, pertenencia al nivel socioeconómico bajo y niveles de significancia de incompetencia social.

Garzón y Martínez (2013) ejecutaron un estudio correlacional con la variable actitudes y estrategias cognitivas sociales con el desempeño académico. Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Libertad del Municipio de Pasto (Nariño, Colombia). La población estuvo conformada por alumnos de los grados 8, 9, 10 y 11, de los cuales se seleccionó 105 sujetos para la muestra de edades entre 15 y 17 años. Para la recolección de datos se utilizó la escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (EAECS). Los resultados evidencian significación estadística en las correlaciones entre desempeño académico y 6 de las 19 sub escalas de AECS; en lo referente a las relaciones positivas entre las dimensiones de AECS y las asignaturas de desempeño se observa significancia estadística entre sensibilidad social con inglés; seguridad y firmeza en la interacción con castellano e inglés; liderazgo prosocial con inglés, agresividad y terquedad con ética; ansiedad – timidez con castellano, consecuencias con sociales; percepción y expectativas con matemática y religión; percepción positiva con religión, ética y sociales; percepción negativa del sujeto con matemática, religión y sociales; dificultad en la búsqueda de soluciones con matemática y sociales; y dificultad para anticipar y comprender las consecuencias con sociales.

Toribio (2015) realizó una investigación con el objetivo de hallar las propiedades psicométricas del cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales en alumnos de secundaria. La muestra estuvo compuesta por 329 estudiantes adolescentes de edades entre 12 y 17 años de dos instituciones educativas de Trujillo, Perú. Como parte de los resultados se aplicó el estadístico no paramétrico U Mann

Whitney para determinar si existen diferencias significativas según género, de lo cual se concluye que si existe diferencias significativas; sin embargo, no se halla diferencias significativas según edad.

Santos (2016) realizó un estudio sobre la adaptación del cuestionario sobre Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) a la lengua portuguesa y a la población de Brasil. Este estudio se realizó con una muestra de adolescentes que estudiaban en una escuela pública, en el nivel medio de enseñanza con edades que oscilan entre 14 y 17 años de edad. El instrumento utilizado fue el cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS). Consistió en tres fases, en la primera y segunda fase se eliminaron los reactivos que presentaron índices bajos en la aplicación muestras piloto, la tercera fase se aplicó a 500 sujetos. En el análisis para corroborar la presencia de diferencias para dos variables dicotómicas: sexo y localización en los factores; actitud y pensamiento social; se encontró que los alumnos de sexo masculino alcanzaron puntuaciones medias más altas en el factor antisocial, y puntuaciones medias más bajas en el factor prosocial; al comparar centro-barrio, solo se observa una diferencia significativa, con puntuación media más alta en la escuela localizada en el centro de la ciudad para el factor prosocial.

2. Bases teóricas

2.1 Definiciones de Competencia social

Para Moraleda, Oñate y González (1999, p.11) la competencia social es “el conjunto de capacidades y habilidades afectivas y sociales que les ayudan a ajustarse y desarrollarse con éxito en los diversos ambientes interpersonales y laborales para conseguir así, en definitiva, una mejor salud mental y una existencia más feliz”.

La competencia social hace referencia a una organización que enmarca habilidades y estrategias específicas, unidas con otras estructuras afectivas dentro de una conducta relacional, esto cobra importancia para que la persona estructure una personalidad saludable y acorde con lo establecido por la sociedad. Para Morales, Benitez y Agustín (2012) las competencias sociales son habilidades cognitivas y de conocimiento, donde se evalúa la capacidad para un adecuado manejo emocional, ésta regula conductas que son realizadas por las personas para hacerlas más seguras y beneficiosa, logrando un adecuado ajuste social.

Al definir la competencia social es necesario considerar el contexto cultural donde se da origen y se desarrolla el individuo, debido a la variación en función a la edad, género, patrones culturales o educación adquirida. Las maneras de reaccionar son distintas, por tal razón se hace indispensable para evaluar la competencia social asumir ciertos criterios en cuanto a la variación cultural (Del Prette y Del Prette, 2005).

Por su parte Goleman, asume que la competencia social se refiere a una forma de inteligencia emocional o individual, que se desprende de las habilidades cognitivas y su medición es por medio de las pruebas de inteligencia emocional. También menciona que lo fundamental de la competencia radica en la conducción de las circunstancias que genera adecuados resultados. Además, se relaciona con las competencias genéricas de otros contextos, que aportan al bienestar psicológico conducidos al éxito del grupo que pertenece y la estimación por los individuos que aportan en su desarrollo.

La competencia social hace referencia a un método complicado que se relaciona con toda la labor del individuo. Un ser humano puede adquirir una influencia buena o mala por medio de actitudes u opiniones del resto, lo cual puede interrumpir en el desarrollo de las competencias en su corta edad.

Los “Procesos Psicológicos que sustentan la competencia social”, según Trianes Trianes, Cardelle, Mena, y Sánchez (2003, p. 37- 39) tienen la siguiente secuencia:

- El primer paso consiste en reconocer el punto de vista del otro en el transcurso de un acontecimiento concreto, desarrollando la habilidad para estar en relación con el resto, aceptar opiniones o sugerencias, de este modo se desarrolla y forma el esquema cognitivo, al considerar la perspectiva de la masa o grupo y, sosteniendo de ese modo el interés con los pares. En la etapa escolar, puede que sea posible el fin del egocentrismo, y empezar la preocupación por los demás.
- El segundo paso es la empatía, que hace referencia a la capacidad de identificar y ponerse en el lugar de las otras personas, lo cual tiene su inicio en las edades de 3 a 4 años aproximadamente, esto favorece a dejar de lado el ser egocéntrico en el ámbito social. Esta competencia es muy esencial para la mejora y desarrollo del comportamiento solidario y de cooperación con el resto.

- El tercer paso es el conocimiento social, paso por medio del cual se vivencia el desenvolvimiento del individuo dentro de la sociedad, al descubrir el mundo por medio de los seres humanos, las normas sociales y dando valor a las tradiciones. Para Goleman (1998) un individuo hábil cognitivamente es quien va a adecuarse a cualquier contexto social.
- El cuarto paso hace referencia al proceso de autorregulación en la interacción con el resto de las personas. Conangla (2014) considera que la autorregulación es la capacidad de controlarse personalmente frente a la normatividad establecida para con los demás. Mediante este paso, el ser humano es idóneo para sobrellevar las emociones y realizar sus labores sin la interferencia de nadie.
- El quinto paso es la autopercepción y valoración de sí mismo, este proceso abarca tres aspectos: conceptos, creencias o teorías mediante las cuales se descubre a sí mismo; ello se inicia cuando el menor desarrolla sentimientos y concepciones sobre el mismo, generando su identidad como persona mediante el autoconocimiento y siendo consciente de sus capacidades características de su personalidad (rasgos). El segundo hace referencia a la estima sobre sí mismo, lo cual se refiere al posicionamiento de él mismo, siendo un elemento que forma parte de este aspecto el autoconcepto, el cual abarca tres tipos (autoestima personal, valor hacia sí misma y la autoestima colectiva). Y por último la autoeficacia, el cual hace referencia al éxito en ciertas tareas y esencialmente en las relaciones sociales, refiere Bandura (1997, citado en Naranjo, 2009).
- El sexto paso son los procesos externos, estos hacen mención a las relaciones entre personas y la consideración a las personas mayores. Y así formando un elemento esencial para sostener las relaciones óptimas y armoniosas con sus pares.

Las personas desempeñan el papel que mejor les parece en cada medio social, actuando en base a sus facultades y a las diferentes situaciones que se presenten en su vida. Conocer sobre el aspecto social se convierte en una condición necesaria para que los individuos desarrollen funciones dentro de la sociedad que les concierne.

En la adolescencia ya se tiene una visión más clara de que pasa si infringe o se somete a alguna regla ya que ha experimentado las consecuencias de manera directa y/o indirecta, así que ya tiene una noción de lo que debe hacer ante

determinada situación y que posiblemente puede funcionar o no. (Trianes, Muñoz, Jimenes, 2007).

Las relaciones adecuadas son el fundamento para interactuar en distintos ambientes por lo que dichas relaciones consigo mismo y con el resto debe ser de forma progresiva. Por tanto, se puede afirmar sobre la existencia entre competencia social y autovaloración está el adecuado concepto de sí mismo y autoeficacia.

2.2 Desarrollo de la socialización

Para Cofré (2010) es un proceso en el cual el individuo adquiere la cultura, integrándose de esta forma a la sociedad en la que moldea y consolida su propia personalidad. Esto supone la internalización o interiorización de los contenidos culturales de la sociedad en que se nace y convive, incluyendo la adaptación a esta y su cultura.

La interacción en el ser humano se inicia desde los primeros años de vida, dentro de la familia y continúa en la escuela, en especial en el jardín, lugar donde pasan gran parte del día. Sin embargo, es muy usual que las instituciones educativas presentan problemas para lograr que los niños socialicen, puesto que las relaciones sociales pueden ser cada vez menos adecuadas, debido a los nuevos factores, que surgen en cada época cómo los alcances tecnológicos, los cuales van a generar interferencia directa entre personas y de esta forma dificultar la interacción con sus pares.

2.3 Competencia social en la escuela

Luego de la relación entre los mismos miembros de la familia para con el niño, pasa a un segundo nivel, la cual concierne a las relaciones escolares, estas se convierten en las nuevas amistades, donde la exigencia a nivel amical se torna distinta, puesto que se coloca una nueva necesidad, que es la de desarrollar nuevas habilidades de corte social. El ambiente escolar tiene como finalidad para el sujeto y la ciudadanía recibir aprendizajes para su desarrollo integral, mediante la promoción de valores. Por consiguiente, las estrategias sociales cobran importancia al desarrollarlas y ejercitarlas.

Ante esto, Lucca (2008) señala que, por medio de la escuela, al menor se le presenta la posibilidad de realizar nuevos contratos de corte social, que puede ser

con sus pares o con personas de edad más avanzada que se convierten en figuras significativas, las cuales proporcionarán nuevos conocimientos, donde podrán ejercer nuevas labores y habilidades, como consecuencia de nuevos retos de interacción social. Es aquí donde la escuela deja relucir otro rol que es la capacidad analítica, la cooperación, la autonomía y otra capacidad fundamental para el desempeño gregario.

Para Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras (2008) la escuela es donde se deben favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas de estudiantes para ir capacitandolos e insertarlos a un mundo más competitivo. Lograr que los estudiantes presenten un lenguaje fluido y claro consolida una herramienta para alcanzar metas y sobrepasar dificultades. Considerando la importancia de esta: “La comunicación ocupa alrededor del 80% del tiempo total de los seres humanos. Este tiempo se reparte en mayor medida en las habilidades orales (escuchar y hablar) y en menor medida en las habilidades escritas (leer y escribir)” (Padilla et al., 2008, p. 180)

A partir de esto se considera que la relación por medio de la comunicación verbal favorece el modelamiento de atributos en el ejercicio de habilidades sociales del individuo, por lo que para el desarrollo de competencia social se hace indispensable el uso del lenguaje como herramienta para con los compañeros.

2.4 Competencia social en la adolescencia

La etapa adolescente según la OMS (2011), comprende desde los 10 a los 20 años. Por lo que se considera como la etapa de transición de la niñez hacia la vida adulta, puesto que en este periodo se generan fuertes cambios en distintos aspectos como, físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Es cuando las conductas propias de la niñez han quedado atrás y se ha adquirido nuevas habilidades que facilitan el desempeño y relacional del adulto.

Para Moraleda et al. (1998) la competencia social es el conjunto de capacidades y destrezas que facilitan el desenvolvimiento adecuado en diferentes ámbitos de la vida, dando como resultado una salud mental, y satisfacción personal. Bisquerra y Pérez (2007) definen la competencia social como la capacidad para entablar relaciones armoniosas con otras personas, lo que implica manejar ciertas habilidades básicas como la comunicación efectiva y asertiva, además de eso promover actividades prosociales.

2.5 Habilidades sociales

2.5.1 Definición y características de habilidades sociales

En el ámbito de las habilidades sociales se han llevado a cabo publicaciones sobre estudios científicos, y una diversidad de programas ejecutados por Moraleda et al. (1999), Del Prette, Del Prette, Mendes (1999), Caballo (2007), Trianes et al. (2003).

Tomando como base los estudios se puede definir el constructo antes mencionado como conductas observables donde se interactúa con otros individuos, haciendo uso de las estrategias individuales, cognitivas y fisiológicas para lograr objetivos específicos, como una forma de formar parte de un grupo social. Además, involucra el potencial que se tiene para reconocer los sentimientos, necesidades y otras características de los demás sujetos comprendiéndolos y poniéndose en su lugar.

En múltiples ocasiones las interacciones no necesariamente son ajustadas o normativizadas por la sociedad, por el hecho que se demanda estrategias sociales en los distintos contextos, que puede ser a nivel familiar, escolar, de trabajo. Desde luego que las habilidades sociales son fortalezas necesarias para que el sujeto posea una adecuada relación interpersonal, y así desenvolverse en los distintos ámbitos sociales y crear lazos de relaciones, ser un buen profesional, trabajar en grupo, trabajar en equipo, tener relaciones familiares sanas y otros.

Sin hablamos de la competencia social, Trianes et al. (2003), refieren que es una estructura cognitiva y comportamental más amplia que englobaría habilidades y estrategias concretas, conectada con otras estructuras motivacionales y afectivas dentro del funcionamiento psicológico personal. Por tanto, se puede afirmar que la competencia es la construcción del conocimiento que el sujeto posea para hacer juicios de valor sobre su comportamiento, y las habilidades sociales hacen referencia a los comportamientos específicos que están involucrados en la competencia.

Ya sea la competencia como las habilidades sociales tienden a variar de una cultura a otra (Del Prette et al., 1999; Trianes et al., 2003), no obstante, dentro mismo contexto pueden sufrir alteraciones. Esto tiene que ver numerosos factores sociodemográficos, por lo que un comportamiento puede ser adecuado en una cultura y para otra no.

Por su parte Caballo (2007) al referirse a las conductas habilidosas las señala como: “conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás” (p. 6).

Recapitulando, las conceptualizaciones acerca de habilidades sociales resaltan que las conductas para la sociedad son reforzadas e influenciadas en favor del desarrollo a nivel social a largo plazo. La valoración de los entes sociales favorece el desarrollo de habilidades y la adecuación social de manera eficiente, promoviendo peculiaridades en el sujeto como el valor, bienestar y felicidad (Trianes et al., 2007).

2.5.2 Entrenamiento de las habilidades sociales

El ejercicio de habilidades sociales está orientado hacia el incremento de conductas que las personas poseen, pero esto depende de la colaboración activa y la participación en los entrenamientos.

Caballo (2002) refiere que el entrenamiento de las habilidades sociales se fundamenta según 4 modelos:

- 1) Entrenamiento en habilidades: aborda los conflictos de habilidades sociales como una dificultad de habilidades, teniendo en cuenta que el sujeto no posee las habilidades necesarias para interactuar adecuadamente con los demás. Hace referencia a la enseñanza de comportamientos específicos, por medio del ejercicio pasan a formar parte de la compilación comportamental del ser humano.
- 2) Reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas: se considera desde la óptica que el individuo tiene habilidades sociales necesarias para su estado emocional, cognitivo y afectivo, las cuales interfieren en su manifestación.
- 3) Reestructuración cognitiva: se considera los valores, concepciones mentales, valores y/o actitudes que son susceptibles a modificaciones por medio de herramientas de innovación cognitiva.
- 4) Entrenamiento en solución de problemas: partiendo que los problemas surgen a raíz de la segregación no adecuada de las diferentes situaciones de relación social y de un entrenamiento en habilidades

sociales con la finalidad que el individuo tome dominio y sea capaz de ejercerlo en distintos contextos y ámbitos de su vida.

El entrenamiento de habilidades sociales, en el ámbito de la competencia, y otros ámbitos afines, ha generado un desarrollo sustancial en los últimos años. Al tratarlo en el contexto escolar, el estudio en este campo revela la efectividad del entrenamiento en dichas habilidades, concediendo una diversidad de programas con este fin (Trianes et al., 2007; Caballo, 2002).

Son diversas las estrategias que van a utilizarse para formar en habilidades sociales, que puede ser por medio de labores personales, grupales o de una tercera forma combinados. Tales estrategias o herramientas pueden ser aplicadas en el ámbito familiar, escolar u/y otros ámbitos, para lo cual es necesario el planteamiento de objetivos que generen transformaciones haciendo uso de técnicas y estrategias conductuales, afectivas y cognitivas.

2.6 Variables cognitivas y actitudes sociales

2.6.1 Concepto de variables cognitivas y actitudes sociales

Las variables que conciernen al aspecto cognitivo involucran la capacidad racional, cuyas características son la inteligencia o la memoria, además de los demás procesos mentales, es decir, el análisis, la síntesis y las inferencias (Diccionario de términos clave de ELE, citado por Cabral, 2012).

Tales variables son relevantes para el beneficio intelectual, puesto que ello conserva valor en la obtención del aprendizaje como menciona Moncrieff, Herrera, Tablante y Rodriguez (2008).

En términos generales, se aprecia la conducta de los seres humanos que se relacionan con las actitudes no voluntarias, que vendrían a ser las reacciones frente a los estímulos, que antes fueron aprendidos. Ya que para el proceso de relación del sujeto, es indispensable las variables de corte cognitivo, que abarcan la inteligencia, modos de aprendizaje y nociones antes obtenidas. Sin embargo, los sujetos pueden manifestarse de modo consciente o inconscientemente al realizar una serie de instrucciones, lo cual va a facilitar la resolución de conflictos, la toma de decisiones o promover recuerdos que proporcionen información relevante.

Por lo cual, la herramienta de corte cognitivo es la sucesión premeditada, clara y organizada de los procesos mentales, haciendo uso de la terminología de la

Academia Brasileira de Programación Neurolingüística – (A.B.P.N.L, 2011. Citado por Cabral, 2016).

Las habilidades de corte cognitivo son un procedimiento de aprendizaje que los educandos hacen uso para educarse con mayor vigor. Consiste en la rutina establecida, la sistematización, la asimilación, el almacenamiento de la memoria y usar de dicho proceso mental. Además, abarca el uso del lenguaje para el desarrollo del aprendizaje, el cual puede darse de manera consciente o no consciente. Las diligencias usadas tienen un propósito que el sujeto entienda el mundo circuncidante, y en función a su vivencia llegue a la resolución de sus conflictos. (Gilar, 2003, p. 5 - 15).

Según Palacios (2011), “las actitudes expresan la atracción o la repulsión, el agrado o el desagrado, la aprobación o la desaprobación, el amor o el odio, que sentimos hacia alguien”. Tomando como punto de partida tal propuesta, se puede afirmar que la actitud refleja la estimación que un sujeto hace acerca de los distintos objetos de corte social con dicho comportamiento.

Según menciona Cabral (2012) se podría llamar actitud:

- a) Una postura o semblante que expresa un estado de ánimo o quizá una intención o, de forma más general, una visión del mundo”.
- b) Disposiciones inferidas en torno a las cuales un individuo organiza sus pensamientos, sentimientos y tendencias de acción respecto a un objeto.
- c) Una idea cargada de emotividad que predispone a una clase de acciones ante una clase particulares de situaciones sociales.

El autor antes mencionado realiza una clasificación de las actitudes, desde dos posturas básicas, que se fundamentan en el valor instrumental y en la trilogía: cognitivo-afectivo-comportamental, del siguiente modo:

- Valor instrumental: esta manera de actuar hace referencia a una serie de medios de función del objeto para alcanzar los objetivos del individuo. Y va a depender de la valuación buena o mala que les dé a las metas trazadas, de esa manera será la actitud que se efectue.
- Conocimiento-sentimiento-acción: considerando una postura repetitiva sobre las tradiciones; todos los comportamientos presentan un componente cognitivo, el cual está relacionado a las ideas, un componente afectivo, el que se vincula a los sentimientos, y un componente conativo, el cual se vincula al hacer.

El primer componente hace referencia a las apreciaciones que el individuo posee sobre el estímulo del comportamiento y el aprendizaje adquirido sobre sí mismo. El siguiente, se conforma por los sentimientos que se evoca del objeto, y el tercero enmarca las tendencias, las capacidades e intenciones que se tiene hacia el objeto, además de las orientaciones hacia dicho objeto. Los tres elementos forman parte de las valuaciones del estímulo u objeto del comportamiento.

Como menciona Fernández (2006), el componente afectivo hace referencia a la evaluación de las peculiaridades del estímulo o de los propósitos para ser alcanzados, en tanto, el elemento cognitivo es explicado como la relación entre el estímulo con las características, o con las características que presenta el individuo.

A partir de eso se podría decir que el elemento cognitivo, es un componente a nivel mental y de razonamiento que consiste en lo aprendido por los sujetos de estímulos, experiencias, tradiciones y sus apreciaciones personales, que puede ser su manera de interpretar o de actuar. Por consiguiente, para sostener un comportamiento vinculada a un estímulo, se hace necesario que se tenga alguna representación mental de tal estímulo.

De su lado Palacios (2011), menciona: “El componente cognitivo se refiere a las cogniciones o pensamientos asociados con las actitudes, que han sido denominados tradicionalmente creencias, entendidas como asociaciones que la gente establece entre un objeto de actitud y varios atributos o características”. Al manifestar sus ideas, se realiza evaluación positiva, negativa o neutra, que puede ser en mayor o menor ímpetu, gerenando confirmaciones o reformulaciones de esta.

El componente cognitivo, usualmente, contiene aprendizajes, imaginación, apreciación, concepciones y conceptos que pueden ser procesados por el cerebro fácilmente.

La persona es gregaria desde que nace, sin embargo, en medio de su existencia debe sujetarse a frecuentes cambios y acomodaciones. Tal desarrollo se suele observar en diferentes periodos entre la primera infancia hasta la vida adulta o vejez, en función a estatus social, ocupación, etc. (López, Garrido, Rodríguez, Paíno, 2002).

2.6.2 Teorías del aprendizaje de las variables cognitivas y actitudes sociales.

Aigner (2008) menciona que la actitud social es conducida por una carga afectiva que favorece o perjudica un comportamiento, lo cual predispone a acciones relacionadas a las cogniciones previamente adquiridas. Es aquí donde también se incluye un factor ético para corresponde a las expectativas sociales de como comportarse y ser aceptado.

Entonces el aprendizaje vendría a ser los conocimientos, información y creencias que se tiene acerca de una situación o grupo social, lo que haría tener cierto grado de conocimiento sobre algo, generando así una actitud. Es aquí donde vienen a tallar factores afectivos y conductuales, el primero es lo que hace producir emociones en el sujeto ya sean positivas o negativas; y los conductuales, vendrían a ser la manera en que reacciona el sujeto ante una situación, haciéndolo interactuar con su medio o evitarlo.

Moraleda (1999) hace un énfasis en que el éxito o fracaso en la interrelación de los adolescentes, esta condicionada por factores actitudinales y cognitivos sostenibles y establecidos en el tiempo, constituyendo así la competencia o incompetencia social. Asimismo el autor propone tres factores como estructura: factor prosocial, antisocial y asocial. Donde el primer factor favorece el contacto con los demás; el segundo es lo opuesto a este, limitando y dificultando las relaciones sociales; y el tercero vendría a ser un punto medio donde se evita el aislamiento.

La perspectiva que presenten los y las adolescentes, relacionado a la forma de interactuar en la estructura social definirá en gran medida la manera en que se desarrolle su existencia.

En primer lugar, las figuras paternas son las responsables del aprendizaje de tal actitud y luego, los pares y medios masivos. En el contexto familiar, las figuras de autoridad (familia) son los modelos para la mayoría de las conductas socialmente aceptables y ellos además instituyen normas, por medio de los comportamientos de aceptación de dichas normas.

Existen diversas perspectivas del aprendizaje que sobresalen como esenciales, de las cuales se consideró cuatro fuentes en la formación y modificación de los comportamientos, por medio de la instrucción en base a principios, que hace

referencia: condicionamiento clásico, condicionamiento operante, aprendizaje cognitivo y aprendizaje por observación.

2.6.2.1 El condicionamiento Clásico

Es el que fue denominado el de comportamiento o conducta respondiente que fue llevado a cabo en sus inicios por Iván Pávlov, en su investigación sobre el organismo (aparato digestivo) en los perros con la colaboración de otros conductistas en especial Watson (citado en Cabral, 2016).

Esta teoría del condicionamiento clásico hace referencia a la relación que existe entre el estímulo no condicionado con un estímulo neutro. Donde el individuo emite una respuesta al estímulo neutro de la misma forma que se respondía al estímulo incondicionado.

Desde ese lado, Cabral (2016) menciona que los reflejos están condicionados a los denominados reflejos aprendidos, el que se dio producto de la asociación entre el estímulo espontaneo y el neutro. Los reflejos condicionados consienten que los individuos logren adaptarse a los cambios del entorno y persistan logrando flexibilidad en la conducta que demanda el reflejo no condicionado.

En sus indicios el condicionamiento clásico del estímulo no condicionado produce una respuesta no condicionada (Schunk, 1997). En este modelo, suele producirse la relación de conductas como buenas o malas. No obstante, en pleno aprendizaje el individuo equipara que hay una relación sólida y adivinable entre el estímulo condicionado y el no condicionado.

2.6.2.2 El aprendizaje cognitivo

En las épocas de los 50 y 60, la investigación de la cognición se ha impulsado abarcando las distintas corrientes teóricas, las que examinan como los individuos extraen y aprenden la información de su contexto relacional (Páez, et al., 1994). El campo de la psicología social ha tenido inicios en la perspectiva esencialmente cognitiva, pese a que a mediados del siglo XX, quien prevalecía era las propuestas de la psicología conductista, en la psicología general, los profesionales vinculados a la psicología social no abandonaron el estudio de la introspección y de los procesos a nivel mental. (Cabral, 2012)

La psicología social, en la actualidad se ha direccionado de modo especial en el ámbito de la cognición social. El beneficio radica en la indagación de

los procesos mentales mediante los cuales, es posible el conocimiento del entorno social, es decir, en el mismo, los otros, las relaciones con las agrupaciones sociales u otros componentes.

Schunk. (1997), precisa que la cognición social es el estudio de la manera en que la gente procesa la información social, en particular su codificación, almacenamiento, recuperación y aplicación en las situaciones sociales. Por consiguiente, es la manera como los seres humanos se relacionan con los demás.

La cognición social, hace referencia a los esquemas mentales y también a la influencia de los pasos donde se estructura la información. Las fases son las siguientes: según Wyer y Srull (1989, citado en Cabral, 2016):

- Codificación: la interpretación y sistematización de la información reciente parte de los estados proporcionados por la sociedad. Dicha codificación tiene que ver con determinar una esquematización mental o interna de los estímulos (Fiske y Taylor, 1984. citado en Páez, et al., 1994). Además, se da el cambio de los estímulos a imágenes esquematizadas según su significado entendible para la función mental que es la memoria. Esta fase se puede sub-dividir en las fases de análisis pre-atencional y atención focalizada; la primera se efectúa de manera automática y no consciente; en ella suele darse la unión del origen de los estímulos y los objetos percibidos de modo consciente; la otra, suele darse luego de la percepción y culmina con la clasificación e identificación. Por consiguiente, la codificación y la atención están vinculadas con los contenidos presentes de los procesos mentales, es decir, con lo que la acapara función mental llamada memoria en modo activo ya sea a largo o corto plazo. (De Vega, 1984).
- Archivado y recuperación: es difícil hacer una diferencia sobre la fase archivado de la fase anterior (codificación). Tal fase, de manera general reúne el entendimiento y la percepción, al ser la base de la memorización o acumulación en la memoria de la información formada en una estructura. Por consiguiente, la codificación, la memorización y el recuperar la información se reaccionan íntimamente (De Vega, 1984).

- Juicio: hace referencia a entender y comprender las implicancias y combinaciones de información que dispone las estructuras para emitir un juicio y tomar una determinación (Páez et al., 1994).
- Acción: esta fase hace referencia a la acción que se emite por medio de una conducta social expresada en función al condicionamiento esquemático codificado, recopilado y usado en las disposiciones y planes de guía de comportamiento (Wyer, 1981. citado. en Páez, et al., 1994). Estas conductas efectuadas son de corte social frente a un problema atravesado.

La adquisición de información cognitiva realiza argumentos racionales con la finalidad de hacer una descripción de la actitud. En la codificación de información cognitiva, se aprende por la vivencia, sin embargo, no es el individuo quien construye el conocimiento del entorno por medio de su esquematización cognitiva, es el individuo el que hace una interpretación de la realidad y planea sobre esa base los significados que va construyendo.

De Vega (1984), refiere que la psicología de corte cognitivo es una rama que investiga la cognición, es decir, los procesos mentales que están relacionados con el conocimiento y que están antes que las conductas. Este enfoque se encuentra vinculado a problemas y procesos mentales.

El objetivo de la investigación realizada por Páez et al. (1994) son los mecanismos de estructuración del aprendizaje, que pasa por la atención, percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico.

La perspectiva cognitiva del aprendizaje se fundamenta en la manera como el ser humano percibe y concibe la realidad, además de ello en cómo lo procesa para ser influenciado por esta en su vida para determinar cómo se comportará. Por otra parte, su preocupación radica en el estudio de los procesos mentales como son el pensamiento, el lenguaje, la memoria, el razonamiento con la finalidad de dar solución a sus problemas, y concibe al individuo como alguien que procesa activamente los estímulos, al ser tal procesamiento lo que determina la conducta y los estímulos en sí de modo directo. (De Vega, 1994)

Entonces a partir de eso, se puede decir que para el individuo es esencial conocer el entorno social y los factores vinculados en la praxis de tales conocimientos, tal es el caso del uso de las normas, acomodación de los

roles, habilidad para apreciar estados emocionales, toma de decisiones y el resto de los ámbitos relacionados a la práctica social.

El modelo teórico cognitivo se fundamenta en la perspectiva de que las cimentaciones íntimas del ser humano instituyen pasos del desarrollo moral y sucesiones evolutivas universales. En la propuesta teórica constructivista, el desarrollo social se supedita al desarrollo cognitivo y sus distintas fases, que son las que facilitan armar y adquirir las destrezas y habilidades sociales y morales.

Por su parte Sternberg (Citado en Inchausti, Sperb, 2009), al referirse a la psicología cognitiva señala que esta “trata del modo como las personas perciben, aprenden, recuerdan y piensan sobre la información”. Por lo cual los defensores de esta teoría se focalizan en las sucesiones del desarrollo a nivel cognitivo que consciente la actuación de socialización del ser humano. Desde esta postura, el proceso de aceptar la perspectiva del otro, la adquisición de roles o la capacidad de ser empático, al percibir sus emociones, se efectúa por medio de las competencias cognitivas al ser la base de las habilidades sociales. Se puede cimentar el desarrollo relacional, la adquisición de normas y el establecimiento de la moral, por medio del entorno físico, pero ello va a depender de cuanto se haya desarrollado el aspecto cognitivo alcanzado.

De su lado, Bisquerra (2000) señala que “el enfoque cognitivo considera que la raíz de las dificultades emocionales y comportamentales está en la forma negativa y poco realista con que las personas piensan sobre sí mismas y sobre el mundo que las rodea”. Estas ideas ya remontan a Epíteto, filósofo del estoicismo, que analizó que la “gente está perturbada, no tanto por los acontecimientos, sino por la forma que tienen de enfocarlos” (p. 129).

Esta propuesta teórica describe que las ramas del procesamiento de la información y construcción del conocimiento surgen con la finalidad de dar explicación de modo práctico al desarrollo de la conciencia, que puede ser de uno mismo, así como de los demás; y de las inferencias efectuadas acerca de la manera de pensar, sentir, actuar e intenciones del resto.

La psicología con enfoque realista y experimental indagaba las conductas observables; luego, dio lugar al estudio de la conciencia, además de los procesos mentales básicos, como la percepción, memoria, atención, razonamiento, las cuales eran concepciones no analizables.

2.6.2.3 El aprendizaje por observación

Se podría considerar con un proceso de imitación, donde el sujeto aprende con el modelo; en los primeros años, los padres y educadores serán los modelos básicos a imitar.

Bandura habla de este aprendizaje como, aprendizaje vicario, que define como el efecto de modelamiento donde quien observa e imita tal modelo, va adquiriendo nuevas maneras de responder. También menciona que esto sucede cuando se lleva a cabo nuevas conductas que no tenían forma de como ocurrir antes de la exposición de comportamientos modelados (1969, citado en Schunk, 1997).

El modelamiento hace referencia a una terminología genérica para señalar cambios comportamentales, cognoscitivos y afectivos que se inician en base a la observación de uno o varios enfoques. Al observar a una persona que representa cierta actitud, el individuo que observa puede imitar lo que hace (Schunk, 1997).

Referente a ello Bandura (1982) considera que la persona aprende la mayor parte de su conducta a través de observación, por medio del modelado: al observar a los demás nos hacemos idea de cómo se efectúan las conductas nuevas y posteriormente, esta información codificada nos sirve como guía de acción. Además, menciona que un individuo cree que el aprendizaje en su totalidad es la consecuencia de recompensas y castigos, ante esto la capacidad de la persona estaría enmarcada con limitaciones.

El conocimiento adquirido por medio de la observación sucede cuando la persona observa la conducta modelada, el cual es aprendido. Para el autor antes mencionado el aprendizaje por observación se compone de cuatro procesos:

- 1) Atención: suele suceder cuando el individuo contempla un modelo, para que luego suceda el aprendizaje, por lo que va a ser “necesario que la persona, además de la exposición del modelo, que también preste atención y que extraiga las consecuencias de su comportamiento a través de la observación” (Bandura, 1969, cit. en Yubero, 2004). Los diversos factores van a influenciar en las vivencias que pueden ser: “los perfiles de los observadores; las características de la propia actividad que son usadas de modelo; y

la disposición estructural de las interacciones humanas” (Bandura, 1982, p. 40).

- 2) Retención: este proceso radica en retener los roles modelados. Si los individuos no traen a la memoria el rol modelado, ella no va a determinar la conducta. Un comportamiento observado para lograr ser copiado sin el modelo presente es necesario que se perpetúe en la memoria de manera simbólica, para que obtenga estabilidad (Bandura, 1982, cit. en Yubero, 2004). Las conductas del modelo son guardadas en la memoria de quien observa, instaurando un camino representativo hacia donde se ubica la función cerebral de la memoria.

La información recopilada producto de la codificación y transformación va a ser organizada y repasada cognoscitivamente para ser guardada en la memoria (Schunk, 1997). Además, la información verbal codificada va a convertirse en el segundo sistema de representación de la acumulación de fenómenos que sirven para tal modelo, es decir, la acumulación de las habilidades verbales va a normalizar la conducta más básica que las visuales. La acumulación cognoscitiva de la información aprendida mediante la observación se fundamenta en “la representación a través de imágenes y de forma verbal o en ambas” (Bandura, 1982, p. 40. citado en Yubero, 2004).

Es esencial el ordenamiento de imágenes para los roles que no se hace posible describirlos con palabras fácilmente, como por ejemplo las habilidades motoras. Sin embargo, los recursos cognoscitivos tienen la necesidad de codificación verbal, como enunciado de normas para el aprendizaje (Schunk, 1997).

- 3) Producción: este proceso hace referencia a caracterizar concepciones visuales y representativas de las acciones modeladas en actitudes convenientes, tomando en cuenta que se realizan análisis de los componentes conceptuales y motores de la realización (Yubero, 2004). Para la obtención la reproducción conductual hay necesidad de sistematizar según el espacio y tiempo las respuestas. En primera instancia, se analiza el proceso del efecto conductual, se escogen y estructuran cognoscitivamente las respuestas, y van a comprobarse y perfeccionar al emplearse el

feedback. El comportamiento es expresado de acuerdo con lo aprendido vicariamente, tomando en cuenta los recursos que posea el sujeto, es decir, “cuando la persona posee estas habilidades, fácilmente pueden producir nuevas pautas de conductas. Pero aquellos que carecen de algunos de estos componentes de las respuestas reproducirán la conducta de forma imperfecta” (Bandura, 1982, cit. Yubero, 2004).

- 4) Motivación: este proceso hace referencia a la influencia en el aprendizaje por observación, ya que los seres humanos son más propensos a tener en cuenta, retener y originar acciones modeladas cuando consideran que son importantes. Hay una tendencia en mayor medida a adoptar los comportamientos que son aprendidos por imitación cuando los efectos son considerables, y será menos valorado cuando las consecuencias son punitivas (Bandura, 1982, cit. Yubero, 2004). La motivación es un proceso que cobra relevancia para dicho aprendizaje, debido a que por medio de ella se vuelve interesante.

A partir de ello se puede decir que es posible ejercitar habilidades y estrategias de corte cognitivo de conducta, reestructuración cognitiva y relajación, así como una serie de técnicas de afrontamiento para el empleo en circunstancias de estrés y que hagan más fácil la toma de decisiones.

2.6.3 Evaluación y valoración de las actitudes sociales

2.6.3.1 Variables relativas a las actitudes sociales

Las actitudes sociales enmarcan lo que los seres humanos piensan y sienten, y la manera de cómo les agradaría actuar en función a cierto estímulo sociocultural, tomando en cuenta lo fundamental de las variables. Los constructos que se relacionan con los comportamientos sociales presentan 3 factores descritos por Moraleda et al. (1999):

Social o prosocial: solidaridad y liderazgo.

Aversivo o antisocial: dominancia, agresividad y terquedad.

Asocial: apatía, retraimiento, ansiedad y timidez.

2.6.3.2 Factor prosocial

El elemento prosocial, es el que facilita que los individuos puedan relacionarse en sociedad, es decir, favoreciendo una adaptación social. El comportamiento prosocial es definido como una actuación voluntaria que se orienta para favorecer a los demás, enmarca los contratos de solidaridad y liderazgo social (Moraleda et al., 1999).

Marina y Bernabeu (2007), sustentan que es de gran importancia la formación con valores morales orientados a la práctica, utilizada en contextos objetivos de vivencias, sin excluir el razonamiento. Otra forma de maduración característica en el contexto moral; es el paso de las causas egoístas en las interacciones de corte social, los motivos altruistas, sostenidas en valores y en el ámbito ético del mundo.

La conducta prosocial, tiene el propósito de beneficiar las circunstancias de otro individuo y que no es necesariamente en función al cumplimiento de un deber social necesario (Bierhoff, 2002, cit. en Marina y Bernabeu, 2007).

Los comportamientos prosociales se denotan en el compartir, ayudar, cooperar o proteger a otras personas como por ejemplo en la etapa de la infancia, etapa que probablemente hay pocas posibilidades de ser no aceptado por los otros niños, pero del mismo modo hay posibilidad de ser valorado por los docentes. Tales conductas son desarrolladas inicialmente, en los primeros años de la escuela.

De otro lado, se considera que la conducta prosocial, del mismo modo que otras habilidades sociales, está supeditada a las normas establecidas por la sociedad, valores ancestrales y aquiescencia con el género. Tanto el varón como la mujer, en múltiples oportunidades reflejan conductas distintas en una misma circunstancia, puesto que son influenciados por una misma circunstancia, en específico son influenciados por las conductas de los padres.

Marina y Bernabeu (2007), manifiestan que son muchos los motivos que los individuos tienen para llevar a cabo un comportamiento prosocial que va a comprender desde el egoísmo, con la finalidad de ser merecedor de una recompensa, ser incluido dentro del grupo, por compasión.

2.6.3.3. Factor aversivo

El factor aversivo, es el que dificulta que el individuo se relacione adecuadamente y genera una pésima adaptación en la sociedad. Hay dos tipos de variables que la sociedad los ha establecido como negativas: la terquedad y dominancia (Moraleda et al., 1999).

Según este factor se presenta dos tipos de comportamientos, probablemente están señalando la existencia de adaptaciones sociales desadaptadas y son agrupadas en agresión-terquedad y dominancia. (Moraleda et al., 1998).

2.6.3.4 Factor asocial

El factor asocial, su principal característica es inhibir el contacto social de los individuos, lo cual evidencia una inadecuada adaptación social, en menor grado que el factor aversivo. Este factor involucra dos tipos de variables de comportamientos que en la sociedad que son considerados como negativos: apatía-retraimiento y ansiedad-timidez (Moraleda et al., 1999).

En la apatía, el individuo se torna desinteresado por inmiscuirse y participar de las actividades. Es un momento donde el sujeto se muestra indiferente y no reacciona ante las circunstancias donde debería mostrar emociones o intereses, es decir, hay ausencia de ánimo.

Por otra parte, el retraimiento social hace referencia a la introversión, a la manera que el sujeto tiene de comportarse sin vincularse con los demás al preferir estar solo. El individuo suele estar aislado, lejos de los demás, y es crítico y reservado. Para Asendorpf, el retraimiento social también es denominado como retraimiento pasivo, soledad ansiosa o timidez (citado en Cabral, 2016),

2.6.3.5 Variables cognitivas sociales

Los constructos cognitivos sociales se relacionan con el triunfo o el fracaso del aspecto relacional del adolescente y además se implican en los procesos de dicha relación social. Es decir, “planes de acción mental que contribuyen al desarrollo de un determinado proceso mental o actitud social” (Ruiz, 2010, p. 174).

Las variables cognitivas sociales se plasman en el teórico de Moraleda et al. (1998), las cuales se relacionan con: los estilos cognitivos de los adolescentes; la calidad de percepción social de los adolescentes y la habilidad en la solución de problemas sociales.

2.6.4 Los procesos y estrategias relacionados con la calidad de percepción de los adolescentes.

Las estrategias vinculadas con la calidad de percepción en los jóvenes adolescentes tienen como uno de sus objetivos la educación como contribuyente a la socialización adecuada del educando. Las emociones tienen la necesidad de ser socializadas de la forma que se socializan cogniciones y conductas. Por tal razón, es esencial el ejercicio de la educación emocional, el cual es un componente importante en la formación integra del individuo.

En la apreciación social son estudiadas las formas en que se estructuran y se cambian las impresiones que se tiene del resto. Es fundamental que el individuo no se deje manejar por sus emociones y que deje de lado el aspecto emocional al racional. De ese modo la inteligencia emocional se desenvuelve de modo eficaz, garantizando un adecuado ajuste (Ruiz, 2010). Para Moraleda et al., (200) las estrategias que se relacionan con la percepción son: expectativas positivas o negativas en la relación social (Per); percepción por el sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (Hos) y percepción del clima educativo del hogar como acogedor y democrático u hostil y autoritario (Dem).

2.6.5 Procesos y estrategias relacionadas con la habilidad en la solución de problemas sociales

Las estrategias cognitivas que se usan en la resolución de conflictos sociales se relacionan con las habilidades, esto suele darse cuando se tiene una adecuada relación social, y la falta de habilidad está vinculada con la desadaptación (Moraleda et al., 2004)

Para hallar solución un conflicto se hace necesario desarrollar cierta conducta adaptada al ambiente conflictivo y que facilite lograr la meta propuesta, por tal razón, se debe hacer uso de las bases y principios. Según menciona Cabral (2012) existe tres elementos básicos para hallar la solución a los conflictos, los cuales son un grupo de datos que fueron

adquiridos en exploración y la representación del problema, tomándolo como punto de partida; un grupo de operaciones usadas por el sujeto para darle solución al problema; un objetivo o descripción que dará solución al problema.

En un estudio realizado por Solaz y Sanjosé (2008), consideran que para solucionar los problemas, es necesario considerar cuatro pasos a seguir:

- a) Entender el problema: el individuo está en la obligación de localizar todos los datos disponibles, conocer la condición de desconocido, si estuviera a su alcance satisfacer las circunstancias y si fuera necesario la circunstancia para establecer lo desconocido, si es repetitivo o contradictorio, etc.
- b) Diseñar un plan: consiste en diseñar un plan y tomar en cuenta las soluciones auxiliares, si no se diera una solución instantánea.
- c) Llevar a cabo el plan: consiste en ejecutar el plan, verificando cada una de las fases para determinar si es correcto o no.
- d) Examen de la solución obtenida: se refiere a la evaluación sobre los resultados para determinar si alcanzó o no la meta.

La solución de los conflictos demanda poseer un alto nivel de conocimientos, lo cual abarca procesos de asociación, visualización, abstracción, comprensión, manipulación, razonamiento, y otros factores que involucren la cognición. (Solaz y Sanjosé, 2008).

Entonces para el logro del éxito en la resolución de conflictos se hace necesario mezclar lo que se conoce del tema y un acertado conocimiento de las estrategias y los elementos actitudinales.

Urbain y Kendal (1999, cit. en Cabral, 2016) refieren que las habilidades deficientes se asocian con las habilidades cognitivas inadecuadas que los menores y adolescentes usan en las circunstancias relacionales.

Muchos de los menores y en etapa adolescente tienen conductas no adecuadas como resultado de la falta experiencia para la resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana. A partir de ahí surge la necesidad de recibir orientaciones de corte cognitivo, que conlleva a respuestas de modo eficaz.

Los procesos y estrategias relacionadas con la habilidad en la resolución de conflictos sociales, según Moraleda et al. (1998) son: habilidad en la observación y retención de la información relevante acerca de los

problemas sociales; habilidad en la búsqueda de soluciones de alternativas para resolver los problemas sociales; habilidad para anticipar y comprender las probables consecuencias que seguirán a los comportamientos sociales; habilidad en elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen (desea alcanzar) en el comportamiento social. El uso de estas habilidades sociales se relaciona directamente con una adecuada adaptación social, siendo que la imposibilidad está con la inadaptación.

La finalidad de instruir en habilidades de solución de problemas tiene su fundamento en la contribución con estrategias que sea eficaces y variables para distintas circunstancias.

3. Hipótesis

Hipótesis General:

Si existen diferencias en las actitudes y estrategias cognitivas sociales entre estudiantes de secundaria del tercio superior e inferiores de una institución educativa nacional del distrito de Moche.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

1.1 Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	Escala
Actitudes y estrategias cognitivas sociales	Evalúa la competencia social, es la capacidad de los adolescentes para adaptarse socialmente creando relaciones sociales adecuadas y recíprocamente satisfactorias (Moraleda et. al., 2004 p. 11)	La variable se medirá a través del puntaje alcanzado en el Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) de Moraleda, González y García.	<p>Actitud social: Son indicadores o predilectores de la conducta ya que se aprende o adquiere en el proceso de socialización, se suele compartir con otras personas y se refiere a objetos de naturaleza y significado social (Trigueros et al., 2001, p. 259)</p>	<p>Los ítems que miden la dimensión Actitud Social son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71.</p>	Ordinal
			<p>Pensamiento Social: Son manifestaciones vinculadas al éxito o fracaso de las relaciones sociales de los adolescentes (Moraleda et al., 2004, p. 14)</p>	<p>Los ítems que miden la dimensión Pensamiento Social son: 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111,</p>	

				112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137.	
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Aplicación de la escala de Likert con 1. No se da nada en ti; 2. Se da raras veces en ti; 3. Se da poco en ti; 4. Se da algunas veces en ti; 5. Se da a menudo en ti; 6. Se da bastante en ti; 7. Se da muchísimo en ti.

1.2 Diseño de investigación

El tipo de investigación es no experimental y su diseño de investigación le corresponde, primero, transversal porque mide una o más características de las variables en un momento específico. Segundo, descriptivo-comparativo, porque parte de dos o más investigaciones descriptivas simples, refiriéndose a la recolección de información relevante en dos o más muestras con respecto a un mismo aspecto de interés o situación para luego caracterizar este fenómeno en base a la comparación de los datos recogidos, consiguiendo hacerse una comparación en los datos generales o en una categoría de ellos. Sánchez y Reyes (2015).

El esquema de este tipo de investigación es el siguiente diagrama.

Diseño descriptivo comparativo:

Estudio	T1
M1	O1
M2	O2

Dónde:

M: Representa cada una de las muestras

O: Observaciones recolectadas

1.3 Unidad de estudio

Un estudiante de nivel secundario perteneciente al tercio superior o inferior del tercio superior.

1.4 Población, muestra y muestreo

La población lo constituyeron alumnos del cuarto y quinto grado de secundaria del distrito de Moche, y la población accesible lo conforman 156 alumnos de cuarto y quinto grado de una institución educativa del distrito mencionado, con edades que oscilaban entre 14 y 17 años, a quienes se les aplicó los instrumentos pertinentes en función a los criterios de inclusión y exclusión (Ventura-León, 2017).

- **Criterios de inclusión:**

- Estudiantes matriculados en el año escolar 2016 de un colegio nacional del distrito de Moche.
- Estudiantes pertenecientes a los grados de 4to y 5to de secundaria.
- Estudiantes entre 14 y 17 años de edad.

- Estudiantes que aceptaron y presentaron autorización firmada para ser evaluados.
 - Estudiantes pertenecientes al tercio superior.
 - Estudiantes pertenecientes al inferior del tercio superior.
- **Criterios de exclusión:**
 - Estudiantes que no deseen participar de la aplicación de la prueba.
 - Estudiantes que no hayan asistido el día de la evaluación.
 - Estudiantes que hayan marcado de forma incorrecta el instrumento.
 - Estudiantes que no hayan culminado el instrumento de evaluación.

1.5 Técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó el Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales de los autores: M. Moraleda, A. González Galán, J. García-Gallo, que fue realizada en el año 2004 en Madrid, España. El tiempo de aplicación es de 45 minutos aproximadamente, permitiendo ser aplicada de forma individual o colectiva entre adolescentes de 12 y 17 años, la finalidad de la prueba es evaluar 9 actitudes y 10 estrategias de pensamiento social. La prueba incluye manual, cuadernillo, hoja de respuestas autocorregibles y perfil de resultados.

El Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales cuenta con dos escalas, una de Actitud Social que comprende la manera de proceder de los adolescentes en la interacción con sus grupos de pares, mostrando a la vez las diferentes expresiones que ellos tienen con el resto; la escala de Pensamiento Social, que abarca las estrategias y habilidades que el adolescente toma como recurso en el contexto donde se encuentra para enfrentar la toma de decisiones que a diario debe afrontar. Estas dos escalas, conforman en su conjunto la Competencia Social, que es la expresión que engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas en el alumno adolescente, si careciera de éstas, se procede a considerarse como incompetencia social. Por otro lado el cuestionario presenta normas según la edad, grado de escolaridad y género. Asimismo, a diferencia de la 1° edición de Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales, ofrece un gran ahorro de tiempo y unos resultados profesionales realizando de modo automatizado todo el proceso de corrección, obtención de puntuaciones y realización de gráficos y perfiles; igualmente se ha optado por colocar el nombre abreviado para las variables, con la finalidad de una mejor comprensión (Moraleda et al, 2004).

En referencia a la validez de la escala Actitud Social, se comparó el grado en el que esta es concreta para determinar que el constructo competencia social está estructurado por una serie de variables actitudinales jerárquicamente organizadas y relacionadas entre sí. La validez se realizó mediante el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax de las escalas de actitud social, los resultados determinaron tres factores ortogonales de la socialización en los adolescentes, teniendo en el factor I valores entre 0.47 y 0.88, en el factor II valores entre 0.74 y 0.88 y en el factor III valores entre 0.81 y 0.85 (Moraleta et al., 2004).

- Validez criterial: El procedimiento seguido ha sido el análisis de las puntuaciones medias obtenidas en la aplicación de cada una de las escalas de actitud social por ambos grupos externos, el Grupo B1 determinado por inadaptados sociales y el grupo B2 por adaptados sociales. Todas las escalas de actitud social presentan valores significativamente discriminativas entre los adolescentes del Grupo B1 (Inadaptado) y los del Grupo B2 (adaptado), excepto en las escalas de Liderazgo Social (Lid) con 0.82 y Ansiedad-Timidez (Ans) con 0.06. Los adolescentes del grupo B1 (Inadaptados), presentan valores significativamente superiores a los del Grupo B2 (adaptados) e las escalas que aglutinan el factor antisocial y asocial, lo que permite afirmar que dichas escalas son predictoras de una mala adaptación social. Mientras que el Grupo B2 (adaptados) presenta valores significativamente superiores al Grupo B1 (inadaptados), en las escalas que conforman el factor prosocial, lo que permite afirmar que dichas escalas son rectoras de una buena adaptación social (Moraleta et al., 2004)
- Validez Convergente: Se pretendió encontrar evidencia de la validez del cuestionario mediante el análisis de los índices de correlación de las variables actitudinales medidas en él con otras que apuntan a constructos muy relacionados. El procedimiento empleado en este estudio ha sido el análisis correlacional entre las puntuaciones obtenidas en la adaptación de las Escalas de Actitud Social y las obtenidas en la Escala Criterial – Socialización (Cs) de la Batería de Socialización (BAS) de Silva y Martonell, ello arrojó valores entre -.18 y 0.61 (Moraleta et al., 2004)

Las evidencias de validez de la escala de Pensamiento Social se presentan de la siguiente manera:

- Validez Criterial: Se realizó mediante el estudio de las diferencias de las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las escalas de pensamiento social por dos grupos de adolescentes, el grupo B1 determinado por inadaptados sociales y

el Grupo B2 por adaptados sociales. Se obtuvo que todas las escalas son discriminativas excepto Independencia frente a dependencia de campo (Ind) o 0.203. Percepción positiva del sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem) con 0.136 y Comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales (Cons) con 0.073. (Moraleda et al., 2004)

En el contexto local Toribio (2014) adaptó el instrumento en una muestra de 329 adolescentes con edades entre los 12 y 17 años de edad. Las evidencias de validez fueron calculadas por medio de la correlación ítem-test corregido, alcanzando valores de .20 a .48 en la escala de actitud social; y de .20 a .59 en pensamiento social. Asimismo, la confiabilidad fue calculada a través del coeficiente de alfa de Cronbach alcanzando valores de .50 a .72, alcanzando niveles desde aceptables a respetable.

Para la presente investigación, “Actitudes y estrategias cognitivas sociales en estudiantes de secundaria del tercio superior e inferiores de una institución educativa nacional del distrito de Moche”, se aplicó una prueba piloto para obtener la confiabilidad del cuestionarios AECS mediante el alfa de Cronbach y la consistencia interna de cada ítem, llevándose a cabo en la I. E. N° 80048 “José Eulogio Garrido” de Moche. Siendo resuelto por 66 jóvenes de entre 14 y 17 años de edad pertenecientes al 3º, 4º y 5º de secundaria, con diferentes calificaciones; dando como resultado un valor de 0.938 y la consistencia interna de cada ítem arrojó que el cuestionario es confiable para ser aplicado a la muestra.

1.6 Métodos, instrumentos y procedimientos de análisis de datos

Para la recolección de datos del presente trabajo se siguió los siguientes pasos:

- Se buscó un colegio que sea accesible y cumpla con ciertas características para poder aplicar el cuestionario.
- Se dialogó con el director de una Institución Educativa Nacional del distrito de Moche para informar sobre los propósitos del estudio y presentar la solicitud de permiso para la aplicación del cuestionario
- Con la aceptación de la carta y la disponibilidad de horarios programados para la recolección de datos se procedió a visitar los salones.
- Se brindó una breve charla informativa sobre la finalidad del estudio en la que se solicitó su participación voluntaria garantizándoles la confidencialidad de la información con la cual se obtuvo el consentimiento informado, y los datos

generales de cada participante (nombres completos, edad, grado, promedio y procedencia).

- La aplicación del cuestionario Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS), fue de manera colectiva durante 45 minutos.
- Los métodos y técnicas de investigación utilizados fueron: el método no experimental por lo que no se manipulo la variable, se observó los fenómenos tal como se presentaban en su contexto natural para luego analizarlos; para comparar las puntuaciones se uso el estadístico U de Man Witney, basándose en la prueba de Kolmogorov-Sminov la cual reporta valores asimétricos ($p < .05$), asimismo, para la intepretación del análisis comparativo es en base al tamaño de efecto. Finalmente, las tablas de resultados se presenta según los lineamientos normativos APA.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Tabla 1

Diferencias de las dimensiones de Actitudes y Pensamientos Sociales entre estudiantes del tercio superior e inferiores de una Institución Educativa Nacional del distrito de Moche.

Sub dimensiones	Prueba U	EEM	R S	R I	p	d	Tam de efec.
Conformidad con lo que es socialmente correcto	1.651,50	272,271	99,03	66,35	,000	0.71365	Medio
Sensibilidad social	1.505,50	272,366	101,54	64,86	,000	0.65908	Medio
Ayuda y Colaboración	2.932,50	272,429	75,34	75,42	,740	-0.15017	Trivial
Seguridad y firmeza en la interacción	3.109,50	272,443	73,89	81,23	,326	-0.15026	Trivial
Liderazgo prosocial	2.809,00	271,692	79,07	78,16	,903	0.07734	Trivial
Agresividad-terquedad	3.069,00	272,167	74,59	80,82	,404	-0.12886	Trivial
Dominancia	2.751,50	272,193	80,06	77,58	,740	0.00811	Trivial
Apatía-retraimiento	2.888,00	272,389	77,71	78,97	,866	0.00132	Trivial
Ansiedad timidez	3.049,00	272,387	74,93	80,61	,447	-0.12408	Trivial
Impulsividad frente reflexividad	2.794,00	272,256	79,33	78,01	,860	0.04590	Trivial
Independencia frente a dependencia de campo	3.839,00	272,093	61,31	88,67	,000	-0.67394	Medio
Convergencia frente a divergencia	3.007,00	271,826	75,66	80,18	,544	-0.09881	Trivial
Percepción y expectativas negativas sobre la relación social	3.714,00	272,332	63,47	87,40	,001	-0.53807	Medio
Percepción positiva del sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar	2.816,50	271,952	78,94	78,24	,925	-0.00935	Trivial
Percepción negativa del sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres	3.082,00	272,259	74,36	80,95	,378	-0.10591	
Dificultad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales	2.866,00	272,438	78,09	78,74	,930	0.02928	Trivial
Dificultad en la búsqueda de soluciones de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales	2.901,50	272,414	77,47	79,11	,827	-0.00634	Trivial
Dificultad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales	2.886,50	272,365	77,73	78,95	,870	0.00737	Trivial
Dificultad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social	2.139,50	272,266	90,61	71,33	,010	0.44155	Trivial

Nota: Prueba U de Mann-Whitney; EEM: valor extraído de media; RS: Rango promedio de tercio superior; RI: Rango promedio de inferiores al tercio superior. p: Kolmogorov Smirnov. d: de cohen

En la tabla nº 1, se encuentra diferencias de tamaño de efecto *Medio* en cuatro sub dimensiones: Conformidad con lo que es socialmente correcto, Sensibilidad social, Independencia frente a dependencia de campo y Percepción y expectativas negativas sobre la relación social. Mientras tanto en las otras quince sub dimensiones el tamaño de efecto fue *Trivial*.

Tabla 2

Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales predominantes en estudiantes del tercio superior de una Institución Educativa Nacional del distrito de Moche.

Sub Dimensión	Nivel	f	%
Conformidad con lo que es socialmente correcto	Alto	43	74.1
	Bajo	15	25.9
Sensibilidad social	Alto	44	75.9
	Bajo	14	24.1
Ayuda y Colaboración	Alto	33	56.9
	Bajo	25	43.1
Seguridad y firmeza en la interacción	Alto	32	55.2
	Bajo	26	44.8
Liderazgo prosocial	Alto	33	56.9
	Bajo	25	43.1
Agresividad-terquedad	Alto	32	55.2
	Bajo	26	44.8
Dominancia	Alto	30	51.7
	Bajo	28	48.3
Apatía-retraimiento	Alto	35	60.3
	Bajo	23	39.7
Ansiedad-timidez	Alto	28	48.3
	Bajo	30	51.7
Impulsividad frente reflexividad	Alto	31	53.4
	Bajo	27	46.6
Independencia frente a dependencia de campo	Alto	23	39.7
	Bajo	35	60.3
Convergencia frente a divergencia	Alto	26	44.8
	Bajo	32	55.2

Percepción y expectativas negativas sobre la relación social	Alto	26	44.8
	Bajo	32	55.2
Percepción positiva del sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar	Alto	32	55.2
	Bajo	26	44.8
Percepción negativa del sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres	Alto	30	51.7
	Bajo	28	48.3
Dificultad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales	Alto	31	53.4
	Bajo	27	46.6
Dificultad en la búsqueda de soluciones de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales	Alto	30	51.7
	Bajo	28	48.3
Dificultad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales	Alto	31	53.4
	Bajo	27	46.6
Dificultad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social.	Alto	36	62.1
	Bajo	22	37.9

Aplicación del Cuestionario de Actitudes y estrategias cognitivas sociales de Moraleda, Gonzales y García en estudiantes de una institución educativa nacional.

En la tabla nº 2, en la escala de Actitud Social se observa que los estudiantes del tercio superior obtuvieron porcentajes altos en las sub dimensiones de *Sensibilidad Social* con un 75.9%, y en *Conformidad con lo que es socialmente correcto* con un 74.1%. En la escala de Pensamiento Social se observa que obtuvieron porcentajes altos en las sub dimensiones de *Dificultad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social* con un 62.1% y en *Persepción positiva del sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar* con un 55.2%.

Tabla 3

Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales predominantes en estudiantes de inferiores al tercio superior de una Institución Educativa Nacional del distrito de Moche

Sub Dimensión	Nivel	f	%
Conformidad con lo que es socialmente correcto	Alto	40	40.8
	Bajo	58	59.2
Sensibilidad social	Alto	35	35.7
	Bajo	63	64.3
Ayuda y Colaboración	Alto	52	53.1
	Bajo	46	46.9
Seguridad y firmeza en la interacción	Alto	54	55.1
	Bajo	44	44.9
Liderazgo pro social	Alto	54	55.1
	Bajo	44	44.9
Agresividad-terquedad	Alto	58	59.2
	Bajo	40	40.8
Dominancia	Alto	50	51
	Bajo	48	49
Apatía-retraimiento	Alto	53	54.1
	Bajo	45	45.9
Ansiedad-timidez	Alto	54	55.1
	Bajo	44	44.9
Impulsividad frente reflexividad	Alto	54	55.1
	Bajo	44	44.9
Independencia frente a dependencia de campo	Alto	67	66.4
	Bajo	31	31.6
Convergencia frente a divergencia	Alto	53	54.1
	Bajo	45	45.9

Percepción y expectativas negativas sobre la relación social	Alto	64	65.3
	Bajo	34	34.7
Percepción positiva del sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar	Alto	59	50
	Bajo	49	50
Percepción negativa del sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres	Alto	55	56.1
	Bajo	43	43.9
Dificultad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales	Alto	54	55.1
	Bajo	44	44.9
Dificultad en la búsqueda de soluciones de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales	Alto	53	54.1
	Bajo	45	45.9
Dificultad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales	Alto	56	57.1
	Bajo	42	42.9
Dificultad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social.	Alto	45	45.9
	Bajo	53	54.1

Aplicación del Cuestionario de Actitudes y estrategias cognitivas sociales de Moraleda, Gonzales y García en estudiantes de una institución educativa nacional.

En la tabla nº 3, referente a la escala de Actitud Social se observa que los estudiantes inferiores al tercio superior obtuvieron porcentajes altos en las sub dimensiones de *Agresividad-terquedad* con 59.2%, y en las sub dimensiones de *Seguridad y firmeza en la interacción, liderazgo pro social, ansiedad- timidez e Impulsividad frente reflexividad* con un porcentaje de 55.1%. En la escala de Pensamiento Social se observa que obtuvieron porcentajes altos en las sub dimensiones de *Independencia frente a dependencia de campo* con 66.4% y en *Persepción y expectativas negativas sobre la relación social* con un 65.3%.

Tabla 4

Diferencias en las dimensiones de actitudes y estrategias cognitivas sociales en los estudiantes del tercio superior e inferiores de una Institución Educativa del distrito de Moche.

MEDIA	TERCIO SUPERIOR			INFERIORES		
	M	ME	DE	M	ME	DE
Conformidad con lo que es socialmente correcto	42.66	43	6.69	37.96	38	6.48
Sensibilidad social	41.86	44	8.47	36.87	37	6.55
Ayuda y Colaboración	48.88	50	8.04	50.24	49	9.97
Seguridad y firmeza en la interacción	46.41	47	7.5	47.62	47.5	8.57
Liderazgo prosocial	18.66	19	3.87	18.33	19.5	4.63
Agresividad-terquedad	25.24	25	5.27	25.95	26	5.74
Dominancia	20.71	21	5.39	20.66	21	6.85
Apatía-retraimiento	29.33	28	7.73	29.32	28	7.43
Ansiedad timidez	25.19	24.5	6.79	26.03	26	6.75
Impulsividad frente reflexividad	24.21	25	6.06	23.93	24	6.14
Independencia frente a dependencia de campo	17.72	17	4.63	21.19	20	5.62
Convergencia frente a divergencia	19.38	18	5.29	19.88	19	4.82
Percepción y expectativas negativas sobre la relación social	17.29	17	6.01	20.6	22	6.29
Percepción positiva del sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar	21.24	22	5.36	21.29	21.5	5.33
Percepción negativa del sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres	15.76	15	6.45	16.43	15	6.2
Dificultad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales	28.64	28	7.65	28.4	28	8.71
Dificultad en la búsqueda de soluciones de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales	28.16	28	7.58	28.21	29	8.19
Dificultad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales	29.26	29	8.45	29.2	29	7.82
Dificultad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social	27.19	24.5	7.43	24.06	24.5	6.73

Nota: M: Media; ME: mediana; DE: desviación estándar

Aplicación del Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales de Moraleda, Gonzales y García en estudiantes de una Institución Educativa Nacional del distrito de Moche.

En la tabla nº 4, los estudiantes del tercio superior obtuvieron puntuaciones *Medias* mayores en cinco sub dimensiones pertenecientes a factores pro sociales, percepción social y estilo cognitivo adecuado. En el caso de los estudiantes inferiores al tercio superior las puntuaciones *Medias*

más elevadas las obtuvieron en ocho sub dimensiones pertenecientes a factores antisociales, asociales, estilo cognitivo inadecuado y percepción social y estrategias en la resolución de problemas sociales inadecuados. Por último, los estudiantes del tercio superior e inferiores obtuvieron puntuaciones *Medias* iguales en seis sub dimensiones.

CAPITULO 5. DISCUSIÓN

Al obtener algunos valores, el presente estudio esta evocado a la adaptación social relacionado al logro académico de la población elegida, por lo que podrán ser generalizadas a poblaciones similares. Esta investigación tomó como referencia conceptos planteados por los autores Moraleda et al. (2004), también se usó como guía la adaptación de Toribio (2015), donde realizó una investigación para hallar las propiedades psicométricas del cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales en alumnos de secundaria de la ciudad de Trujillo, aplicando de la misma manera que el presente estudio, el estadístico no paramétrico U Mann Whitney para así determinar que existen diferencias significativas según género.

Tener una adecuada adaptación social implica presentar comportamientos apropiados, lo que le permitirá afrontar las dificultades que se le presenten en el día a día que pueden afectar el logro de los objetivos planteados. Esto también implica mantener relaciones adecuadas con otras personas por lo que significa dominar habilidades sociales básicas como la capacidad para la comunicación efectiva, el respeto, y actitudes prosociales como la asertividad.

Hoy en día es primordial poder manejar ciertas capacidades que faciliten la interacción con el medio que constantemente evoluciona para una adecuada adaptación. Dentro de estas capacidades se puede considerar ciertos comportamientos que se dan por medio de la comunicación verbal y no verbal, lo que permite al adolescente interactuar en el medio social y así alcanzar algunas metas propias de su edad estando adaptado socialmente como lo refiere Moraleda, et al. (1999) esto coincidió con los resultados de la presente investigación ya que los estudiantes pertenecientes al tercio superior cuentan con mayores habilidades sociales como conformidad con lo que es socialmente correcto, sensibilidad social y percepción positiva del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar.

Desde el ámbito cognitivo, los logros o las frustraciones en las relaciones interpersonales se congregan en tres factores: uno relacionado con la percepción social de los adolescentes, otro con sus estilos cognitivos que cada uno tenga y el último con las estrategias cognitivas empleadas en la solución de problemas sociales (Moraleda et al., 2004). Es aquí donde los los estudiantes con calificaciones inferiores al tercio superior presentaron puntuaciones altas respecto a la percepción y expectativas negativas sobre la relación social, lo cual afectaría su rendimiento académico a tal punto de sentirse poco interesados en alcanzar metas ya que tienen una idea negativa pre consevida de los demás.

López y Jiménez (2013) mencionan que las habilidades sociales en el ámbito académico favorecen un adecuado ajuste personal logrando metas escolares y una adecuada adaptación social; por el contrario, si existe un déficit en esta área puede generar dificultades en la aceptación e integración social, desembocando en problemas interpersonales, desbalance emocional e inadaptación; como se evidenció en las puntuaciones de los estudiantes inferiores al tercio superior que se muestran ajenos e indiferentes en conciencia social.

Por lo que Garzón y Martínez (2013) en su estudio correlacional de la variable actitudes y estrategias cognitivas sociales y el desempeño académico, realizada en Colombia; evidenciaron significación estadística en estas correlaciones. Las cuales son: Sensibilidad Social, percepción y expectativas negativas sobre la relación social, dificultad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales y la última, dificultad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales, todas estas correlacionadas a los cursos de inglés, religión y matemática, cuyos cursos demandan de ciertas capacidades cognitivas como el análisis, planeamiento, retención de la información, tolerancia, seguridad, proactividad para así poder desempeñarse adecuadamente en el aula y obtener calificativos aprobatorios.

En el presente estudio, vemos que la escala de actitud social en estudiantes del tercio superior obtuvo mayores porcentajes en sensibilidad social siendo así un factor prosocial. Esto hace referencia a una habilidad para identificar, percibir y entender las señales y contextos en las interacciones sociales. Hasta cierto punto entiende los sentimientos y pensamientos de las demás personas estando familiarizado con el conocimiento general de normas sociales.

Como menciona Caballo (1999), las habilidades sociales necesitan una instrucción directa y sistemática, es decir que es necesario una instrucción en habilidades sociales, para que los sujetos reaccionen ante determinadas situaciones por lo que estaría relacionado con el destaque en sus calificaciones, entre más conocimiento se tenga sobre ella más comprometidos estarán en una situación. Por otro lado en la escala de Pensamiento Social, se observa que los estudiantes del tercio superior presentan dificultad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social, esto vendría a ser la elección de alternativas y la planificación de soluciones óptimas, lo cual se alude a su bajo nivel de ansiedad y timidez que presentan estos alumnos, lo que les haría tener respuestas rápidas y poco elaboradas ante situaciones que se les presenten. A partir de esto, también se propone que al tener alta sensibilidad social va a repercutir de alguna forma en su capacidad para hacer frente a situaciones que les producen emotividad.

En los estudiantes inferiores al tercio superior se obtuvieron puntuaciones medias más elevadas en cinco sub escalas de la dimensión de actitud social los cuales pertenecen a los factores antisociales y asociales. Con esto se podría asumir que, mientras exista una percepción positiva de su desempeño académico tendrán un control y manejo más adecuado de sus emociones y de la ansiedad, para así mostrarse más receptivo con las normas sociales.

Continuando con los estudiantes inferiores al tercio superior, al predominar el factor antisocial de la escala actitud social, Moraleta et al. (2004) menciona que esto sería una expresión violenta contra las cosas y personas, tenacidad rígida como forma de expresión, envidia y tristeza por el bien ajeno.

Asociando sus dificultades académicas y algunas falencias que pueden presentar en el colegio, les puede provocar cierto nivel de ansiedad combinado con la impulsividad y dificultad para controlar sus frustraciones al no cumplir logros académicos esperados y ver que otros sí pueden realizarlo. A esto también se le atribuiría el alto porcentaje que obtuvieron en el factor de incompetencia social, generando una alta dependencia o expectativa de los demás para poder realizar algo, buscando algún tipo de aprobación o valoración social, que aun no han alcanzado.

Estos resultados se ven corroborados con el estudio Amaya y Lozano (2012) en su estudio comparativo en el que los jóvenes infractores presentan significancia de incompetencia social. En sus cifras presentadas describe la deserción escolar como una de las principales causas de la delincuencia juvenil, la presencia de factores de riesgo en el ámbito escolar, tales como la conducta antisocial temprana y el fracaso académico, lo que aumenta el riesgo del abuso de drogas, la delincuencia, la violencia, el embarazo y el abandono de la escuela. Los niños fracasan por muchas razones, pero parece que la experiencia de los fracasos pasados aumenta el riesgo de las conductas problemáticas. Esto coincide con nuestros resultados sobre los estudiantes no pertenecientes a tercio superior que presentaron altos porcentajes en la dimensión de agresividad-terquedad y dificultad en elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social, que vendría a ser su dificultad para elegir alternativas de solución, planificar la secuencia a una solución, y discernir momentos oportunos o no oportunos para lograr una meta; presentando así una manera inadecuada de interactuar en el medio social.

También, se considera que para poder tener una inadecuada participación en el medio social se necesita presentar en alguna medida, características antisociales y asociales como son la terquedad, agresividad, dominancia, impulsividad, etc. ya que de este modo se puede

defender una postura y generar un impacto o cambio ya sea positivo o negativo en los observadores, lo cual se ve corroborado en nuestro estudio por lo mencionado en el párrafo anterior.

Al buscar similitudes entre las poblaciones de Amaya y Lozano (2012) con el presente estudio, podríamos considerar la presencia de valores sociales o antisociales, que favorecen o dificultan un adecuado desarrollo social según sea el caso.

En cuanto al tamaño de efecto que Cohen define como un “método para cuantificar la magnitud de las diferencias entre dos mediciones y/o el grado del efecto de una variable sobre un criterio” (Coe y Merino, 2003), propone tres tamaños de efecto (pequeño, medio y grande). Los resultados obtenidos en la comparación que se realizó entre estudiantes de tercio superior e inferiores se encontraron diferencias de efecto trivial en la gran mayoría de las sub escalas, a excepción de cuatro con tamaño de efecto medio: Conformidad con lo que es socialmente correcto y Sensibilidad social, Independencia frente a dependencia de campo y percepción y expectativas negativas sobre la relación social, reafirmando lo mencionado anteriormente en cuanto al destaque en estudiantes pertenecientes al tercio superior con un mejor manejo del modo de proceder ante situaciones que requieran interactuar con grupo de pares, y en los estudiantes inferiores al tercio superior con dificultades para integrarse adecuadamente.

Detallando los hallazgos encontrados en los estudiantes pertenecientes al tercio superior son estos los que presentan puntuaciones medias más altas en la escala de actitud social en tres sub escalas del factor prosocial, lo cual se le asocia a un buen manejo y adaptación del medio social que facilita su desarrollo personal y académico, esto se vería reflejado en su rendimiento académico al mostrar mayor interés en sus estudios. En la escala de pensamiento social obtuvieron el mayor puntaje en dos sub escala de incompetencia social, una en el estilo cognitivo y otra en estrategias en la resolución de problemas sociales, que pertenecen a las sub escalas de impulsividad frente a reflexividad, percepción positiva del sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar y dificultad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social.

En un estudio realizado por Galicia, Sánchez y Robles (2013), destacan el rendimiento académico como un factor fundamental para la valoración social en adolescentes, estableciendo una relación con la depresión debido a que sobresalir en las materias los hace que se perciban como capaces o incapaces de actuar adecuadamente en las tareas importantes de su vida como son las actividades escolares. De ahí que es factible suponer

que el rendimiento académico y la percepción que el alumno tenga sobre su desempeño global en las asignaturas guarden relación con el nivel de competencia social.

En otro estudio, realizado por Enciso y Lozano (2011) se evidenciaron diferencias en las actitudes y estrategias cognitivas sociales entre sujetos vinculados y no vinculados a programas de voluntariado en Bogotá, Identificando que los sujetos pertenecientes a voluntariados presentaban una mayor conducta pro social facilitando su interacción en el medio, por lo que, para que esto suceda se necesita contar con ciertas características como es la sensibilidad social (sintonizar con los sentimientos ajenos, valorar a los demás), una disposición a ayudar y colaborar, presentar liderazgo mediante iniciativa y planificación. Mientras que los sujetos no pertenecientes a programas de voluntariado presentan en menor medida actitudes sociales dificultando su interacción con el medio. A partir de ahí se cree que para que exista una adaptación social se necesita estar involucrado e integrado mediante la participación en actividades sociales donde se evidencie solidaridad y ayuda a los demás, pero para que esto suceda se requieran contar con habilidades como son la observación, retención de información, altruismo y liderazgo pro social.

Entonces en base a las puntuaciones obtenidas se concluye que los estudiantes de tercio superior presentan mayor competencia social en las escalas prosociales que los estudiantes inferiores al tercio superior, presentando más incompetencia social en cuanto a sus puntajes en las escalas antisociales y asociales; lo cual se asociaría al mayor puntaje que obtuvieron en cuanto a un estilo cognitivo y percepción social distorsionada.

CONCLUSIONES

- Se establecieron diferencias en las 19 sub-escalas consideradas por el modelo teórico por Moraleda et al. (2004), presentando diferencias significativas en cuatro sub-escalas: conformidad con lo que es socialmente correcto, sensibilidad social pertenecientes a la escala de actitud social, independencia frente a dependencia de campo y percepción y expectativas negativas sobre la relación social.
- Los estudiantes de tercio superior presentan una mejor adaptación social, debido a las mayores puntuaciones de rango que obtuvieron en la escala de actitud social donde mide factores prosociales, lo cual podría estar atribuido a una equidad en las capacidades cognitivas y actitudinales que presentan en cuanto a adaptación social.
- Los estudiantes inferiores al tercio superior obtuvieron niveles más elevados en los factores de incompetencia social en cuanto a su estilo cognitivo, percepción y estrategias con las que cuentan para enfrentar problemas sociales.
- Los estudiantes de tercio superior se ubican en un mejor nivel en cuanto a actitudes y pensamientos sociales evidenciando una mayor competencia social debido a la mejor puntuación obtenida en la dimensión de actitud social que abarca sensibilidad social, ayuda - colaboración y liderazgo social. Lo mismo en la escala de pensamiento social presentando una percepción positiva a la autoridad. A diferencia de los estudiantes inferiores al tercio superior que obtuvieron mayores puntuaciones en factores antisociales y asociales; presentando incompetencia social en cuanto a dependencia social, inflexibilidad de pensamiento y dificultad en la búsqueda de solución a los problemas.

RECOMENDACIONES

- A los estudiantes del tercio superior se le recomienda liderar grupos recreativos y de estudio, buscando relacionarse con diferentes estudiantes de variadas características y habilidades.
- Para los estudiantes inferiores al tercio superior se recomienda participar en actividades que fortalezcan e incrementen sus habilidades sociales poco desarrolladas. En cuanto al factor cognitivo podrían asistir a grupos de apoyo liderados por los estudiantes del tercio superior para así poder interactuar con este grupo con el fin de lograr un afianzamiento académico en las materias que más dificultad presenten y construir lazos sociales.
- A la institución se le recomienda monitorear el desempeño académico de los estudiantes, para tener una visión más clara de las competencias que presentan con el fin de fortalecerlas e incrementarlas con una adecuada orientación y afianzamiento académico.
- Realizar investigaciones con un tamaño de muestra más amplia incluyendo otros centros educativos para hacer comparaciones de otro tipo poblacional. Teniendo en cuenta factores de espacio, tiempo y estado anímico de los estudiantes, ya que al tener un desbalance en alguno de estos aspectos las evaluaciones no alcanzarían un nivel adecuado de confiabilidad.

REFERENCIAS

- Aignerren, M. (2008). *Técnicas de medición por medio de escalas: La Sociología en sus escenarios*. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/6552/6002>
- Amaya, Á. y Lozano, M. (2012). *Diferencias en actitudes y estrategias cognitivas sociales entre jóvenes infractores y no infractores de la ciudad de Bogotá*. *Psicogente*, 15 (27), 85-104.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe S.A
- Bandura, A. y Walters, R. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. (5ª ed). Traducción de Rivière A. Madrid: Alianza Editorial.
- Baron, J. (1988). *Capacidades, disposiciones y pensamiento racional. ¿Qué es la inteligencia?: enfoque actual de su naturaleza y definición* (Coord. por Douglas K. Detterman, Robert J. Sternberg, 1992), 47-52.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (1998). *Individuos y grupos: consecuencias de la pertinencia*. En *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall, 501 – 538.
- Baptista, F., Coenders, G. y Alonso, J. (2004). *Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la Salud*. *Medicina Clínica*, 122. 7-21.
- Bisquerra, A. (2000). *Educación emocional y Bienestar: Medicina Clínica*. Barcelona: Ediciones Praxis, S.A., 122 (1), 21–27.
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Caballo, V. E. (1993). *Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales*. *Psicología Conductual*. 1, 73-99.

- Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (5ª Ed.) (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (7ª Ed) (2007). *Las habilidades sociales: un marco teórico. Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabral, S. C. (2012). *Desarrollo de la relación entre inteligencia emocional y los problemas de convivencia: estudio clínico y experimental*. Madrid: Visión Libros.
- Cabral, S. O. (2016). *Adaptación del cuestionario sobre actitudes y estrategias cognitivas sociales (A.E.C.S) a la población brasileña* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/35863/1/T36871.pdf>
- Cardona, M. C., Chiner, E., y Lattur, A. (2006). *Diagnóstico Psicopedagógico*. Alicante: Club Universitario.
- Coe, R. y Merino, S. (2003). *Magnitud del Efecto: Una guía para investigadores y usuarios*. Revista de Psicología de la PUCP. Vol. XXI. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/993949.pdf>;Magnitud
- Conangla, M. M. (2014). *Crisis Emocionales: La inteligencia emocional aplicada a situaciones límite*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=j_GkAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Cofré, C. (28 de septiembre del 2010). *La Socialización [Mensaje en un blog]*. Psicología. Recuperado de <http://psicologialapch.blogspot.com/2010/09/la-socializacion.html>
- Corral, Y. (2009). *Validez y Confiabilidad de los instrumentos de investigación de recolección de datos*. Rev. Ciencias de la Educación. España, 19 (33), 237.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Enciso, E. y Lozano, M. (2011) *Diferencias en actitudes y estrategias cognitivas sociales en jóvenes vinculados y no vinculados a programas de voluntariado*. *Psychology*, 5 (2), 81-95.
- Del Prette. Z. A. y Del Prette, A. (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais na infanância*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. y Mendes M., (1999). *Habilidades Sociales en la Formación Profesional del Psicólogo: Análisis de un programa de Intervención*. *Psicología Conductual*, Universidad Federal de São Carlos, Brasil. 7 (1), 27-47.
- Espettia, S. (2011). *Actitudes hacia el aprendizaje de la matemática, habilidades lógico matemáticas y los intereses para su enseñanza, en estudiantes de educación, especialidad primaria de la UNMSM* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- Fernández, E. (2006). *La centralidad del componente afectivo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: un estudio sobre las experiencias de aprendizaje de alumnos italianos en un curso de español lengua extranjera* (Tesis de maestría). Universidad de León, España.
- Galicia, I., Sánchez, A. y Robles, F. (2013). *Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares*. 29 (2), 491-500.
- García, C. (2004). *La medición en Ciencias sociales y en la Psicología: Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Garzón, J. y Martínez, J. (2013) *Actitudes y estrategias cognitivas sociales y el desempeño académico*. *Plumilla Educativa*, 250-69. Recuperado de: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/410/508>
- Gázquez, J., Pérez M. C., Carrión, J., Luque, A. y Molero, M. (2015) *Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes*. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 321-337.

- Gilar, R. (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta* (Tesis doctoral). Universidad De Alicante, España.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España. Editorial Kairós. S.A.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de La inteligencia Emocional*, España. Editorial Kairós. S.A.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia Emocional en el trabajo*.
- Goleman, D., (2007, 2008). *La práctica de la inteligencia emocional*.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). *La comunidad como fuente de apoyo social. Evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario*. Revista Latinoamericana de Psicología, 38 (2),327-342.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (5ª Ed.) (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Inchausti, G. y Sperb, T. M. (2009). *Lectura Comprensiva: Un Estudio de Intervención*. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (1), 12-21.
- Galicia, I., Sánchez, A. y Robles, F. (2013). *Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares*. 29 (2), 491-500.
- Jiménez, R., Javier, J., Flores, C., Del Milagro, B. M. y Rubio, M. (2013) *Habilidades sociales*. Madrid, ES: McGraw-Hill España, ProQuest Ebrary.
- López, M., Garrido, V., Rodríguez, F. y Paíno, S. (2002). *Jóvenes y competencia social: Un programa de intervención*. *Psicothema*, 14, 155-162.
- López, M. y Jiménez T. M. (2013). *Estudio de la relación entre el bienestar personal y la adaptación de conducta en el marco de la escuela salugénica*. *Educar* 2013, 49 (2), 303-320.

- Naranjo, M. L. (2009). *Motivación: perspectivas teóricas y algunas Consideraciones de su importancia en el ámbito*. Revista Educación. 33(2), 153-170.
- Marina, J. A., Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín-Baró, I. (1998). *Retos y perspectivas de la psicología latinoamericana en Amalio Blanco*. Psicología de la Liberación. Madrid: Trotta, 10(2).
- Moncrief, M. Tablante F. y Rodriguez, M. (2008). *Desarrollo de las variables cognitivas*. Educación Integral. Recuperado de <http://desarrollodelasvariablescoactivas.blogspot.com/2008/>
- Moralela M., González A. y García J. (1998). *AECS Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Manual. Madrid, TEA Ediciones S.A
- Moraleda, M., González, A. y García, J. (2ªEd.) (2004). *Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: Ed. TEA. Coe y Merino.
- Moraleda, M., Oñate, M. P. y González, E. (1999). *Educación en la Competencia Social – un programa para la tutoría con adolescentes*. Madrid: Editorial CCS.
- OMS (2011). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Desarrollo en la adolescencia*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- Orcasita, L. y Uribe, A. (julio-diciembre de 2010). *La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes*. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4 (2), 69-82.
- Padilla, D., Martínez, M., Pérez, M., Rodríguez, C., Miras, F. (2008). *La competencia lingüística como base del aprendizaje*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 177-183.
- Páez, D., Marques, J., Insúa, P. (1994). *Cognición social*. En J.F. Morales (Ed.), *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Palacios, M. S. (2011). *Actitudes: estructura y funciones. Fundamentos de Psicología social*. Madrid: Ediciones Pirámide, 245-268.
- Pereira, Z. y Del Prette, A. (2001). *Psicología De Las Habilidades Sociales: Terapia Y Educación*. Traducción de Ríos M. (2002). México D. F.
- Pozo, J. I. (1989). *El procesamiento de información como programa de Investigación. En Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 39-60.
- Ruiz, C. S. (2010). *La competencia social en los adolescentes: Un programa de intervención para mejora de las estrategias cognitivas sociales* (Tesis doctoral), Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología de la Investigación y Diseños en la Investigación Científica*. Visión Universitaria, Lima, Perú.
- Santos, O. (2016) *Adaptación del cuestionario sobre actitudes y estrategias cognitivas sociales (A.E.C.S) a la población brasileña*. (Tesis Doctoral). Universidad Coplutense de Madrid, Madrid – España.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. Traducción de José Francisco Dávila Martínez (UNAM). México: Pearson Educación.
- Solaz, J. y Sanjosé, V. (2008). *Conocimiento previo, modelos mentales y resolución de problemas. Un estudio con alumnos de bachillerato*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 1-17.
- Toribio, K. (2014). *Propiedades psicométricas del cuestionario de actitudes y estrategias cognitivas sociales en alumnos de secundaria*. *Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología “Jang”*, 3(2), 1-89.
- Trianes, M. V., Cardelle, M., Mena, M. J. B. y Sánchez, A. M. M. (2003). *Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años*. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espannol/Art_2_25.pdf

Trianes, M. V., Muñoz, A. M., y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide. Recuperado de <https://online.ucv.es/resolucion/competencia-social/>

Valle, A., Barca, A., González, R., Núñez J. (1999). *Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual*. Revista Latinoamericana de Psicología, 31 (3), 425-461.

Ventura, J. L. (2017). *¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria*. Revista Cubana de Salud Publica, 43(4), 1.

Yubero, S. (2004). *Socialización y aprendizaje social*. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, y E. Zubieta (Coords.), *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 819-844.

ANEXOS

ANEXO 1. Validación de la prueba

ANÁLISIS PREVIO DE AECS

1. Análisis de asimetría y curtosis

Los ítems 12, 15, 18, no cumplen con el requisito de asimetría y curtosis (por estar fuera del intervalo de 1.5 y -1.5). Por tanto, la distribución es asimétrica.

2. Multicolinealidad

No existe multicolinealidad. Las correlaciones entre ítems son menores a 0.90

3. KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett

KMO \geq 0.63 valor regular

Bartlett's statistic = 19072.5 (df = 9316; P = 0.000010)

ANEXO 2. Análisis Factorial Confirmatorio de la prueba Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS)

Índices de ajuste del modelo estimado al modelo teórico según Análisis Factorial de la dimensión Actitudes Sociales del cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales en adolescentes de una Institución Educativa del distrito de Moche

Índices de Ajuste		Resultados AFC
Ajuste absoluto		
X²	Chi cuadrado	4845.797
gl	Grados de libertad	2378
X²/ gl	Razón Chi cuadrado / gl	2.038
GFI	Índice de bondad de ajuste	.561
RMSEA	Error cuadrático de aproximación	.082
Ajuste Comparativo		
CFI	Índice de ajuste comparativo	.377

Los hallazgos en la tabla suponen una estructura con 19 factores del cuestionario de actitudes y estrategias cognitivas sociales en adolescentes de una institución educativa de Trujillo, se exponen en el índice de ajuste absoluto y el error cuadrático de aproximación (GFI=.561; RMSEA=.082 y; X²/ gl=2.038) y, en el ajuste comparativo (CFI=.377).

Considerando que el análisis factorial confirmatorio permite identificar “algunos factores que representan a las variables originales, este supuesto se somete a comprobación” (Alarcón, 2013, p. 364), se obtuvo los índices de ajuste absoluto, en cuanto a la Razón Chi cuadrado / grados de libertad, en criterios de Pérez, Medrano y Sánchez (2013) alcanza una apreciación de suficiente, para indicar la verosimilitud del ajuste entre modelo teórico y el modelo propuesto (Fernández, 2015), sin embargo el índice de bondad de ajuste, asimismo el error cuadrático medio de aproximación, y el índice de ajuste comparativo alcanzan índices insuficientes (Pérez, Medrano & Sánchez, 2013), lo cual indica que la proporción en que las covarianzas entre los reactivos e indicadores no están explicando el modelo propuesto (Lloret, Ferreres, Hernández & Tomás, 2014), evidenciando un error sobre lo pertinente para el ajuste del modelo teórico en la medición de la variable en la población de estudio (Fernández, 2015), además las covarianzas de

las variables del modelo latente no pueden ser reproducidas en el modelo estimado para medir el constructo (Lara, 2013).

ANEXO 3.

Saturaciones estimadas de los reactivos según los 19 factores propuestos mediante el Análisis Factorial Confirmatorio de la dimensión Actitudes Sociales del cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales en adolescentes de una Institución Educativa del distrito de Moche

Ítems	Con.	Sen.	Ac.	Sf.
8	.147			
14	.166			
22	.465			
29	.455			
37	.408			
43	.546			
49	.338			
57	.469			
1		.568		
15		.608		
23		.715		
30		.654		
44		.558		
50		.343		
58		.537		
66		.330		
2			.506	
9			.348	
16			.539	
24			.609	
31			.325	
38			.137	
45			.213	
51			.587	
59			.523	
67			.369	
4				.372
11				.498
18				.509
26				.347
33				.447
39				.079
46				.481
53				.453
61				.377
69				.398

En los hallazgos de la tabla, se aprecia las saturaciones estimadas mediante el análisis factorial confirmatorio 4 de los 19 factores del cuestionario de actitudes y estrategias cognitivas sociales en adolescentes de una institución educativa del distrito de Moche, apreciándose saturaciones de .147 a .546 para los 8 ítems de la dimensión Con., saturaciones de .330 a .715 para los 8 reactivos de la dimensión Se., saturaciones de .137 a .609 para los 10 reactivos de la dimensión Ac., y saturaciones de .079 a .509 para los 10 reactivos de la dimensión Sf.

Las saturaciones factoriales obtenidas para el primer factor alcanzan una apreciación de insuficiente a óptima (Lloret, et al., 2014) en cuanto a la carga de los ítems para el factor cont., mientras que en el factor Sen. Alcanza una valoración de mínima a óptima, entre tanto los factores Ac. y Af. Alcanzan valores de insuficientes a óptimo en sus pesos factoriales (Lloret, et al., 2014).

ANEXO 4.

Saturaciones estimadas de los reactivos según los 19 factores propuestos mediante el Análisis Factorial Confirmatorio de la dimensión actitudes sociales del cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales en adolescentes de una Institución Educativa del distrito de Moche

Ítems	Lid.	Agr.	Dom.	Ap.	Ans.
3	.526				
10	.395				
17	.787				
25	.542				
5		.377			
12		.150			
19		.229			
27		.506			
34		.166			
47		.199			
62		.722			
70		.469			
32			.510		
40			.191		
52			.474		
54			.600		
60			.352		
68			.444		
6				.228	
13				.150	
20				.415	
28				.232	
35				.576	
41				.628	
55				.336	
63				.335	
71				.273	
7					.354
21					.182
36					.380
42					.528
48					.376
56					.468
64					.473

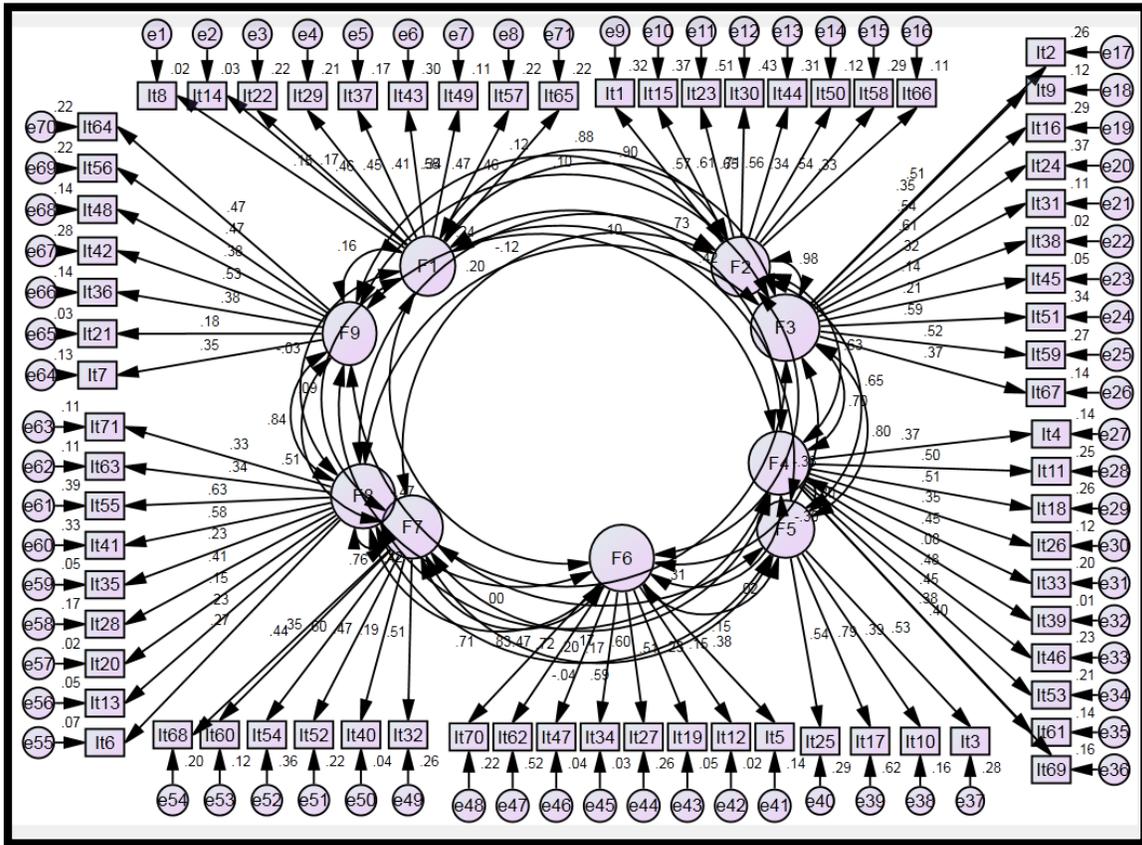
En la tabla, se aprecia las saturaciones estimadas mediante el análisis factorial confirmatorio, 5 de los 19 factores del cuestionario de actitudes y estrategias cognitivas sociales en adolescentes de una institución educativa del distrito de Moche, apreciándose saturaciones de .395 a .787 para los 4 ítems de la dimensión Lid., saturaciones de .150 a .722 para los 8 reactivos de la dimensión Agr., saturaciones de .191 a .600 para los 6

reactivos de la dimensión Dom., saturaciones de .150 a .628 para los 9 reactivos de la dimensión Ap., y saturaciones de .181 a .528 para los 7 reactivos de la dimensión Ans.

Las saturaciones factoriales obtenidas para en el factor Lid. Alcanzan una apreciación de mínima a óptima (Lloret, et al., 2014) en cuanto a la carga de los ítems para el factor cont., mientras que, en los demás factores, Agr., dom., Ap., y Ans. Valores de insuficientes a óptimo en sus pesos factoriales (Lloret, et al., 2014).

ANEXO 5.

Figura 1. Estructura factorial de la dimensión actitudes sociales del cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales en adolescentes de una Institución Educativa del distrito de Moche según el Análisis Factorial Confirmatorio con Amos V21.



ANEXO 6.

Índices de ajuste del modelo estimado al modelo teórico según Análisis Factorial de la dimensión Pensamiento Social del cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales en adolescentes de una institución educativa del distrito de Moche.

Índices de Ajuste		Resultados AFC
Ajuste absoluto		
X²	Chi cuadrado	4684.889
gl	Grados de libertad	2038
X²/ gl	Razón Chi cuadrado / gl	2.032
GFI	Índice de bondad de ajuste	.513
RMSEA	Error cuadrático de aproximación	.092
Ajuste Comparativo		
CFI	Índice de ajuste comparativo	.422

En los hallazgos de la tabla, suponen una estructura con 19 factores del cuestionario de actitudes y estrategias cognitivas sociales en adolescentes de una institución educativa de Trujillo, se exponen en el índice de ajuste absoluto y el error cuadrático de aproximación (GFI=.513; RMSEA=.092 y; X²/ gl=2.032) y, en el ajuste comparativo (CFI=.422)

Considerando que el análisis factorial confirmatorio permite identificar “algunos factores que representan a las variables originales, este supuesto se somete a comprobación” (Alarcón, 2013, p. 364), se obtuvo los índices de ajuste absoluto, en cuanto a la Razón Chi cuadrado / grados de libertad, en criterios de Pérez, Medrano y Sánchez (2013) alcanza una apreciación de suficiente, para indicar la verosimilitud del ajuste entre modelo teórico y el modelo propuesto (Fernández, 2015), sin embargo el índice de bondad de ajuste, asimismo el error cuadrático medio de aproximación, y el índice de ajuste comparativo alcanzan índices insuficientes (Pérez, Medrano & Sánchez, 2013), lo cual indica que la proporción en que las covarianzas entre los reactivos e indicadores no están explicando el modelo propuesto (Lloret, et al., 2014), evidenciando un error sobre lo pertinente para el ajuste del modelo teórico en la medición de la variable en la población de estudio (Fernández, 2015), además las covarianzas de las variables del modelo latente no pueden ser reproducidas en el modelo estimado para medir el constructo (Lara, 2013)

ANEXO 7.

Saturaciones estimadas de los reactivos según los 19 factores propuestos mediante el Análisis Factorial Confirmatorio de la dimensión pensamiento social del cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales en adolescentes de una Institución Educativa del distrito de Moche.

Ítems	Imp.	Ind.	Cv.	Per.	Dem.
73	.475				
75	.157				
78	.333				
81	.423				
83	.345				
85	.375				
88	.398				
76		.458			
79		.359			
82		.494			
84		.320			
86		.222			
89		.272			
72			.548		
74			.500		
77			.147		
80			.301		
87			.449		
91				.345	
94				.479	
96				.625	
98				.489	
100				.542	
102				.166	
90					.118
92					-.691
93					-.523
95					-.480
97					-.506

En la tabla se aprecia las saturaciones estimadas mediante el análisis factorial confirmatorio, 5 de los 19 factores del cuestionario de actitudes y estrategias cognitivas sociales en adolescentes de una institución educativa del distrito de Moche, apreciándose saturaciones de .157 a .475 para los 7 ítems de la dimensión Imp., saturaciones de .222 a .494 para los 6 reactivos de la dimensión Ind., saturaciones de .147 a .548 para los 5 reactivos de la dimensión Cv., saturaciones de .166 a .625 para los 6 reactivos de la dimensión Per., y saturaciones de .118 a -.691 para los 5 reactivos de la dimensión Dem.

Las saturaciones factoriales obtenidas para los factores, Imp., Ind., Cv., Per., y Dem. Alcanzan una valoración de insuficientes a optimo en sus pesos factoriales con los factores que presentan mayor correspondencia (Lloret, eta., 2014).

ANEXO 8.

Saturaciones estimadas de los reactivos según los 19 factores propuestos mediante el Análisis Factorial Confirmatorio la dimensión pensamiento social del cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales en adolescentes de una Institución Educativa del distrito de Moche

Ítems	Hos.	Obs.	Alt.	Cons.	Med.
99	.426				
101	.074				
103	.599				
104	.857				
105	.811				
106		.583			
110		.470			
114		.621			
118		.491			
122		.207			
126		.495			
130		.644			
134		.571			
107			.630		
111			.564		
115			.651		
119			.178		
123			.585		
127			.439		
131			.670		
135			.324		
108				.473	
112				.495	
116				.345	
120				.208	
124				.659	
128				.418	
132				.378	
136				.691	
109					.281
113					.388
117					.482
121					.436
125					.417
129					.410
133					.509
137					.523

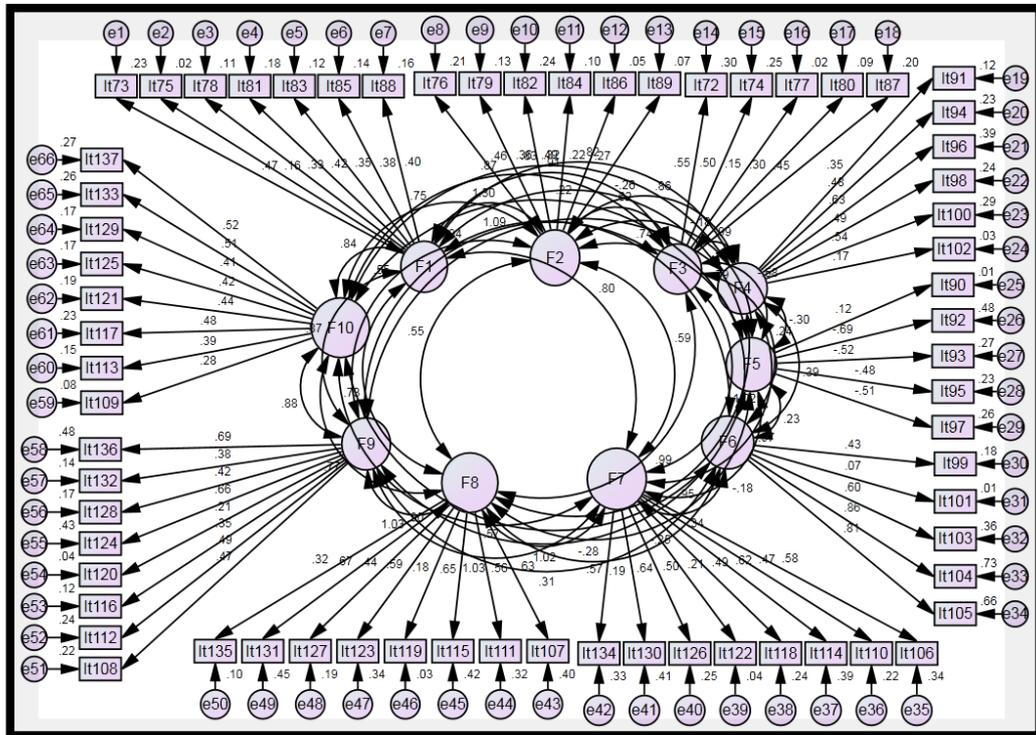
En la tabla, se aprecia las saturaciones estimadas mediante el análisis factorial confirmatorio, 5 de los 19 factores del cuestionario de actitudes y estrategias cognitivas sociales en adolescentes de una institución educativa del distrito de Moche, apreciándose

saturaciones de .074 a .811 para los 5 ítems de la dimensión Hos., saturaciones de .207 a .644 para los 8 reactivos de la dimensión Obs., saturaciones de .178 a .670 para los 8 reactivos de la dimensión Alt., saturaciones de .208 a .659 para los 8 reactivos de la dimensión Cons., y saturaciones de .281 a .523 para los 8 reactivos de la dimensión Med.

Las saturaciones factoriales obtenidas para los factores, Hos., Obs., Alt., Cons., y Med. Alcanzan una valoración de insuficientes a optimo en sus pesos factoriales con los factores que presentan mayor correspondencia (Lloret, eta., 2014).

ANEXO 9.

Figura 2. Estructura factorial de la dimensión pensamiento social del cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales en adolescentes de una Institución Educativa del distrito de Moche, según el Análisis Factorial Confirmatorio con Amos V21.



Las saturaciones factoriales obtenidas para los factores, Hos., Obs., Alt., Cons., y Med. Alcanzan una valoración de insuficientes a optimo en sus pesos factoriales con los factores que presentan mayor correspondencia (Lloret, et al., 2014).

ANEXO 10

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

Estoy de acuerdo con permitir la participación voluntaria de los estudiantes a mi cargo en esta investigación, conducida por Verónica Paulina Cholán Gaitán. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es evaluar cómo es y ha sido mi interacción con el medio social y académico.

Me han indicado, también, que si estoy dispuesto(a) a colaborar, responderé cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 25 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido comunicado(a) que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree prejuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Docente
(En letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

En caso de alguna duda o inquietud relacionada a la participación en el estudio, puede escribir al correo electrónico veronica.cholan.gaitan@gmail.com. Se entrega una copia de este documento al docente responsable de los menores de edad y un ejemplar queda en poder del investigador. La Dirección de Investigación o el Comité de Ética puede solicitar este documento en cuanto lo considere necesario. El documento será conservado por el investigador responsable durante un mínimo de cinco años.

ANEXO 11

Cuestionario de recolección de datos

Nombres y apellidos:

Sexo:

Edad:

Lugar de procedencia:

Promedio ponderado:

Grado:

¡Gracias por tu colaboración! 😊

ANEXO 12. BAREMOS

PERCENTILES	CON	SEN	AC	SF	LIT	AGR	DOM	AP	ANS	IMP	IND	CV	PER	DEM	HOS	OBS	ALT	CONS	MED	PERCENTILES
99	55,430	54,000	86,070	63,000	27,430	39,000	40,000	51,880	41,290	37,430	34,860	30,430	33,290	31,860	29,430	45,430	45,000	47,430	44,010	99
75	43,000	44,000	55,000	53,000	22,000	29,000	24,750	34,000	31,750	28,000	24,000	23,000	24,000	26,000	21,000	34,750	33,000	34,000	30,000	75
50	40,000	40,000	49,000	47,000	19,000	25,500	21,000	28,000	26,000	24,500	19,000	19,000	19,500	22,000	15,000	28,000	28,000	29,000	26,000	50
25	36,000	34,000	44,000	42,000	16,000	22,000	16,250	24,000	21,000	20,000	16,000	16,000	14,000	18,000	12,000	23,000	23,000	24,250	21,000	25
1	19,570	13,140	29,570	26,710	7,570	13,000	9,000	12,280	9,570	8,710	6,000	8,570	5,000	7,140	5,000	8,000	9,000	9,000	8,140	1

ANEXO 13. Cuestionario de actitudes y estrategias cognitivas sociales.

AECS

INSTRUCCIONES

A continuación, vas a encontrar una serie de frases que expresan modos típicos de pensar de pensar o sentirse los chicos de tu edad. Lee con atención y luego en la hoja de respuestas escribe el número que coincida con la respuesta elegida.

Tu respuesta deberá ser:

1. Si lo que dice la frase NO SE DA NADA EN TI
2. Si lo que dice la frase SE DA RARAS VECES EN TI
3. Si lo que dice la frase SE DA POCO EN TI
4. Si lo que dice la frase SE DA ALGUNA VEZ EN TI
5. Si lo que dice la frase SE DA A MENUDO EN TI
6. Si lo que dice la frase SE DA BASTANTE EN TI
7. Si lo que dice la frase SE DA MUCHÍSIMO EN TI

Procura no entretenerte demasiado en cada frase. Contesta a todas ellas aunque en algunos casos te resulte difícil. Comprueba siempre que tu respuesta coincida con el número de la frase y asegúrate de contestar a todas

1. No me gusta cumplir las normas de convivencia de mi escuela.
2. Casi siempre consigo ver cualidades en las personas con las que me relaciono.
3. Cuando en un grupo surge un problema creo que todos deben implicarse en su solución.
4. Cuando expongo mi opinión en grupo para solucionar un problema, me preocupa que sea o no aceptada.
5. Cuando lidero a un grupo reparto las tareas para que todos se impliquen
6. Tengo la tendencia a criticar a mis amigos y a sus ideas si son diferentes a las mías.
7. Cuando compito cualquier medio sirve para ganar sin importar que perjudique a otro
8. Prefiero el trabajo individual.
9. Procuro luchar por mis derechos.
10. No estoy de acuerdo cuando sé lo que está bien y mis amigos me piden que haga lo contrario.
11. Acepto a las personas, aunque sean muy diferentes a mí.
12. Cuando veo a una persona en la calle que necesita ayuda no dudo en prestársela.
13. Cuando alguien me pide un favor, lo hago, aunque no pueda porque no sé decir que no.
14. Cuando estoy trabajando en grupo procuro evitar críticas.
15. Procuro tratar a las personas amablemente.
16. Procuro ser siempre el primero en todo lo que hago.
17. Tengo facilidad para integrarme en el trabajo colectivo.
18. Cuando el profesor pregunta algo en clase, procuro esconderme para no responder.

19. No me preocupo por cuidar el material que me proporciona la escuela
20. Cuando estoy con mis amigos suelo criticarlos.
21. Cuando mis compañeros de clase necesitan ayuda, yo dejo lo que estoy haciendo y me pongo con ellos.
22. Acepto fácilmente la opinión de la mayoría.
23. Considero que los elogios sinceros mejoran el rendimiento del grupo.
24. No me gusta discutir y protestar, aunque sepa que tengo razón.
25. Procuero tratar con respeto a las personas que tienen alguna autoridad sobre mí (padres, profesores, director,)
26. En un trabajo que requiera la participación y colaboración de todos, yo me alejo y dejo que mis compañeros lo hagan solos.
27. No me agrada hablar en público porque tengo la impresión de que siempre alguien se va a reír de mí.
28. Cuando deseo hacer algo no tengo en cuenta las opiniones de mis amigos.
29. Cuando veo que un amigo tiene dificultades procuro ayudarle a superarlas.
30. Cuando hay una reunión para hacer algo que beneficie a muchas personas, me gusta colaborar.
31. Me da miedo cuando tengo que hablar con un superior.
32. Aunque no gane nada, me intereso y defiendo el bien común.
33. Uso alguna forma de amenaza para intimidar a las personas.
34. No me importa fingir si eso me garantiza el poder.
35. Prefiero hacer cualquier trabajo solo, aunque tenga dificultad, para no molestar a nadie.
36. Cuando expreso algo que sé que es correcto, pero se me pide que lo aclare, me siento amenazado, tengo miedo y no puedo precisar lo que he dicho.
37. No me gusta que me manden ni que me ordenen hacer algo que no me gusta
38. Me gustan mis amigos incluso conociendo sus limitaciones o defectos.
39. Cuando creo que tengo más de lo que necesito, lo comparto con los otros.
40. No dejo de hablar cuando sé que tengo razón en lo que digo.
41. Cuando existe una tarea común, donde todos deben participar, yo colaboro.
42. Cuando tengo algo en mente, uso todos los medios para hacerlo.
43. Cuando lidero a un grupo ejerzo mi autoridad sobre sus miembros, no admitiendo ninguno de sus errores, y disculpando los míos.
44. En un debate para solucionar un problema, yo prefiero callarme por miedo al ridículo, aunque tenga la mejor respuesta.
45. Me considero una persona poco entusiasta.
46. Cuando pido algo prestado a algún amigo, procuro tener mucho cuidado para no estropearlo.
47. Cuando un amigo me cuenta algo malo que ha hecho, procuro escucharle sin criticar.
48. En un autobús lleno o en cualquier situación similar, yo cedo mi sitio a una persona mayor, a una mujer embarazada o a cualquier otra persona que lo necesite.
49. Tengo dificultad para acercarme a mis amigos cuando necesito ayuda.
50. Cuando reparo en la desorganización y falta de reglas en algún evento, tomo la iniciativa para estructurarlo y mejorarlo.
51. Cuando estoy convencido de que tengo razón no acostumbro a ceder en nada.
52. Normalmente no tengo problemas para aceptar y cumplir las normas que hay en mi casa, pues pienso que están ahí para favorecer la convivencia y el bien de la familia.

53. Solamente me integro en grupos de trabajo si me siento forzado.
54. Dejaría de hacer amistad con una persona socialmente excluida por miedo a las críticas de mis amigos.
55. Tengo dificultad para aceptar las decisiones que toman mis amigos.
56. Me agrada estar con mis amigos incluso cuando hacemos actividades que no me gustan.
57. No me gusta que me pidan que preste mis cosas, aunque yo no vaya a usarlas
58. Cuando compro un objeto si éste es defectuoso, exijo mis derechos para cambiarlo o devolverlo.
59. Cuando percibo que mi comunidad necesita algo, yo participo activamente para conseguir los objetivos.
60. Cuando veo a un amigo que le va bien procuro acusarle o criticarle para perjudicarlo.
61. En una competición no importa los medios que utilice para ganar, incluso si ello me enfrenta a mis amigos.
62. Cuando tengo un problema intento resolverlo yo sólo para no tener que compartir con nadie lo que me pasa.
63. No me importa cuando me hacen trampas.
64. No me molesta pedir prestado continuamente los útiles de clase (lápiz, goma, libros)
65. Me alegro cuando le va bien a un amigo.
66. Cuando estoy haciendo algo y me interrumpen, me irrito con facilidad.
67. Siempre busco una solución a los problemas que aparecen a mí alrededor.
68. Cuando sugiero nuevas ideas en un grupo, percibo que no me escuchan.
69. Algunas veces me gusta hacer comentarios rencorosos y maliciosos sobre aquellos que triunfan.
70. Prefiero hacer las cosas yo sólo para no tener que competir o correr el riesgo de verme superado por los demás.
71. En una fiesta prefiero apartarme de los demás.
72. Me considero una persona tímida y sumisa.
73. Procuro respetar al director de mi colegio y a mis profesores.
74. Soy capaz de descubrir en los demás valores positivos, aunque no sean mis amigos.
75. En un grupo, procuro agradar a todos y aportar soluciones para que se superen los conflictos.
76. Procuro respetar a mis profesores y cuando creo que mis notas son injustas hablo tranquilamente con ellos.
77. Creo que si los otros no me escogen como líder es porque no hago bien las cosas.
78. Insisto en hacer valer mi opinión sobre la de los demás, aunque sus argumentos sean más lógicos que los míos.
79. Si tengo que supervisar a otras personas tiendo a ejercer mi autoridad sobre ellas.
80. Recorro a mis derechos con bastante facilidad.
81. Tengo dificultad para mirar directamente a las personas cuando les hablo.
82. Solo me molesta cuando no se respeta a mis amigos; si se hace con los demás, no me importa.
83. Me da envidia cuando un compañero obtiene mejores calificaciones que las mías.
84. No me gusta participar en las actividades de grupo.
85. No tengo dificultad para expresar mi desacuerdo ante mis amigos, cuando creo que ellos no tienen razón.

86. Cuando un problema no me incumbe, no me implico.
87. Siento rabia cuando un compañero destaca más que yo.
88. Pienso que con elogios consigo lo que quiero de los demás.
89. En un grupo percibo que los demás me presionan demasiado.
90. Soy muy vergonzoso y me sonrojo por poca cosa.
91. Pienso mucho antes de tomar una decisión.
92. Cuando todos mis compañeros toman una decisión que considero equivocada soy capaz de enfrentarme a ellos.
93. Cuando tengo un problema y no consigo resolverlo busco ayuda.
94. Cuando hago algo sin pensar me arrepiento.
95. Si me encuentro estudiando y mis amigos me llaman para salir, lo dejo y me voy.
96. Soy capaz de aproximarme a una persona y pedirle ayuda incluso aunque no la conozca.
97. Frente a una situación inesperada primero hago, luego pienso.
98. Cuando tengo una opinión sobre algo yo la defiendo hasta el último momento
99. Consigo darle diferentes usos a un objeto, aunque no sea los suyos.
100. Para resolver un problema procuro analizar bien la situación y después tomar una decisión.
101. Tengo facilidad para dejarme llevar por las opiniones de los otros cambiando la mía.
102. Generalmente tengo dificultad para obedecer normas y leyes.
103. Cuando tomo una decisión procuro ser disciplinado y cumplir bien mi objetivo.
104. Procuro siempre defender mi punto de vista cuando creo que estoy en lo cierto
105. No me gusta obedecer órdenes de un compañero de clase cuando el profesor se ausenta.
106. Procuro siempre planear y preparar lo que tengo que hacer con anticipación pues no me gusta improvisar.
107. Soy una persona inquieta que siempre está yendo y viniendo de un sitio para otro.
108. En las reuniones de grupo, generalmente acostumbro a dar órdenes y a tomar la iniciativa.
109. Cuando me provocan me irrito y reacciono impulsivamente.
110. Cuando estoy haciendo algo procuro concentrarme sin importarme lo que ocurra a mí alrededor.
111. Soy capaz de respetar creencias y costumbres diferentes a las mías
112. Tengo dificultad para terminar las actividades que inicio.
113. No necesito saber lo que piensan los demás sobre un determinado asunto para dar mi opinión.
114. No tengo problema para sugerir ideas que puedan o no ser bien aceptadas.
115. Me entusiasmo fácilmente con las cosas, pero enseguida las dejo.
116. Cuando tengo que tomar una decisión apenas pienso en mí.
117. Tengo facilidad para cambiar un ambiente físico y volverlo más agradable.
118. Manifiesto y defiendo mi opinión, aunque esté en contra de la de los demás.
119. Yo tolero que alguien haga o diga cosas en las que no creo, pero me da rabia.
120. Me gusta conocer a muchas personas y hacer nuevas amistades.
121. En mi familia discutimos y decidimos juntos los objetivos comunes.
122. Yo no me siento querido y comprendido por mis padres.
123. Soy sincero/a con mis amistades.
124. Cuando recibo una orden de mis padres ellos me explican el por qué.
125. Yo estoy solo siempre que preciso apoyo de mis familiares.
126. Pienso que mis profesores no se fían de mí y por eso no me dan responsabilidades.

127. Yo considero a mis padres autoritarios por los límites que me imponen
128. Mis padres apoyan mis ideas.
129. Tengo dificultad para resolver conflictos con mis amigos por más que lo intente
130. Sólo hablo con mis amigos determinados asuntos.
131. Mi familia no se fía de mí.
132. Me da la impresión de que algunos amigos hablan mal de mí cuando no estoy cerca.
133. Mis padres no me permiten que salga de casa sin decírselo.
134. Cuando tengo un problema prefiero contárselo a mis amigos antes que a mis padres.
135. Pienso que cuando intento algo en clase y no me dan responsabilidades es que no se fían de mí.
136. En una reunión familiar participo y doy mi opinión.
137. Cuando mi familia tiene que tomar una decisión me consulta.

ANEXO 14.

AECS

Nombre y apellidos: _____

Sexo:

 F

 M

Edad: _____

Fecha: _____

- | | |
|----------------------------|-------------------------|
| 1. Si lo que dice la frase | NO SE DA NADA EN TI |
| 2. Si lo que dice la frase | SE DA RARAS VECES EN TI |
| 3. Si lo que dice la frase | SE DA POCO EN TI |
| 4. Si lo que dice la frase | SE DA ALGUNA VEZ EN TI |
| 5. Si lo que dice la frase | SE DA A MENUDO EN TI |
| 6. Si lo que dice la frase | SE DA BASTANTE EN TI |
| 7. Si lo que dice la frase | SE DA MUCHÍSIMO EN TI |

1.		25.		49.		73.		97.		121.	
2.		26.		50.		74.		98.		122.	
3.		27.		51.		75.		99.		123.	
4.		28.		52.		76.		100.		124.	
5.		29.		53.		77.		101.		125.	
6.		30.		54.		78.		102.		126.	
7.		31.		55.		79.		103.		127.	
8.		32.		56.		80.		104.		128.	
9.		33.		57.		81.		105.		129.	
10.		34.		58.		82.		106.		130.	
11.		35.		59.		83.		107.		131.	
12.		36.		60.		84.		108.		132.	
13.		37.		61.		85.		109.		133.	
14.		38.		62.		86.		110.		134.	
15.		39.		63.		87.		111.		135.	
16.		40.		64.		88.		112.		136.	
17.		41.		65.		89.		113.		137.	
18.		42.		66.		90.		114.			
19.		43.		67.		91.		115.			
20.		44.		68.		92.		116.			
21.		45.		69.		93.		117.			
22.		46.		70.		94.		118.			
23.		47.		71.		95.		119.			
24.		48.		72.		96.		120.			

ANEXO 15 Diferencias significativas de las dimensiones de Actitudes y Pensamientos Sociales entre estudiantes hombres y mujeres

Diferencias de las dimensiones de Actitudes y Pensamientos Sociales entre estudiantes hombres y mujeres de una Institución Educativa Nacional del distrito de Moche.

Sub dimensiones	Prueba U	EEM	R S	R I	p	d	Tam. de efec.
Conformidad con lo que es socialmente correcto	3.734,00	278,862	67,27	86,96	,007	-0.4893	Trivial
Sensibilidad social	3.998,00	278,839	63,33	89,92	,000	-0.5543	Trivial
Ayuda y Colaboración	3.359,50	278,988	72,86	82,75	,175	-0.2467	Trivial
Seguridad y firmeza en la interacción	3.535,50	279,049	70,23	84,72	,047	-0.2661	Trivial
Liderazgo prosocial	2.484,50	278,766	85,92	72,92	,075	0.36562	Trivial
Agresividad-terquedad	3.623,50	278,306	68,92	85,71	,021	-0.3751	Trivial
Dominancia	2.860,50	278,718	80,31	77,14	,664	0.16338	Trivial
Apatía-retraimiento	2.967,00	278,992	78,72	78,34	,959	0.03803	Trivial
Ansiedad timidez	2.998,00	279,001	78,25	78,69	,953	-0.0043	Trivial
Impulsividad frente reflexividad	2.048,00	278,858	92,43	68,01	,001	0.54754	Medio
Independencia frente a dependencia de campo	2.490,00	278,765	85,84	72,98	,078	0.00411	Trivial
Convergencia frente a divergencia	2.699,50	278,418	82,71	75,33	,311	0.17228	Trivial
Percepción y expectativas negativas sobre la relación social	2.906,00	278,868	79,63	77,65	,787	0.05491	Trivial
Percepción positiva del sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar	2.834,00	278,543	80,70	76,84	,596	0.13051	Trivial
Percepción negativa del sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres	2.474,00	278,861	86,07	72,80	,069	0.29221	Trivial
Dificultad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales	2.947,50	278,850	79,01	78,12	,903	0.02975	Trivial
Dificultad en la búsqueda de soluciones de soluciones alternativas	2.752,50	279,020	81,92	75,93	,412	0.08676	Trivial

para resolver los problemas sociales

Dificultad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales

2.687,50 278,970 82,89 75,20 ,292 0.21702 Trivial

Dificultad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social

3.156,00 278,793 75,90 80,46 ,531 0.01476 Trivial

Aplicación de Cuestionario Actitudes y Pensamientos Sociales entre estudiantes hombres y mujeres

Nota: Prueba U de Mann-Whitney; EEM: valor extraído de media; RS: Rango de tercio superior; RI: Rango de inferiores al tercio superior. p: Kolmogorov Smirnov. d: de cohen

Existen diferencias, de tamaño de efecto *Medio* en la sub dimensión de *Impulsividad frente reflexividad*, y de tamaño de efecto *Trivial* en las dieciocho sub dimensiones.