

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



TESIS

**ESTILOS DE APEGO Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DISTRITO DE SANTIAGO, CUSCO
2023**

PRESENTADA POR:

BACH. BETSY BUSTINZA COLLANA

BACH. JUDITH VANESA MANGO TORRES

**PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

ASESORA:

MGT. ELIANA MAGDA IBARRA CABRERA

CUSCO – PERÚ

2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro. CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, Asesor del trabajo de investigación/tesis titulada: Estilos de apego y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco - 2023

presentado por: Bach. Betsy Bustinza Collana con DNI Nro.: 70303556 presentado por: Judith Vanessa Mango Torres con DNI Nro.: 47470785 para optar el título profesional/grado académico de Licenciada en Psicología

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 2 veces, mediante el Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 4 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No se considera plagio.	<input checked="" type="checkbox"/>
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las correcciones.	<input type="checkbox"/>
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	<input type="checkbox"/>

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto la primera página del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco, 26 de noviembre de 2024


.....
Pt. Elvira M. Ibarra Cabrera
C. Ps. P. 22781
.....

Firma
Post firma Elvira Migde Ibarra Cabrera

Nro. de DNI 45869512

ORCID del Asesor 0000-0001-9463-1206

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio: oid: 27259:409717970

Betsy Bustinza Collana Judith Vanessa Mango Torres

Estilos de Apego y Habilidades Sociales en Estudiantes de una Institución Educativa Pública del Dist

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::27259:409717970

205 Páginas

Fecha de entrega

26 nov 2024, 10:38 a.m. GMT-5

30,260 Palabras

Fecha de descarga

26 nov 2024, 10:50 a.m. GMT-5

164,534 Caracteres

Nombre de archivo

Versión Final Betsy_Judit.pdf

Tamaño de archivo

9.1 MB

4% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 20 palabras)

Fuentes principales

- 3%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 1%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios, ya que sin su ayuda no habría sido posible seguir caminando cada día en la lucha por alcanzar mis objetivos trazados. Su palabra es lámpara a mis pies y lumbrera en mi camino. A mis padres, quienes han sido mi fuente de inspiración y apoyo inquebrantable a lo largo de esta travesía académica. Su aliento y guía han iluminado mi camino en los momentos desafiantes, y esta tesis es un testimonio de la gratitud que siento hacia ellos. A mis hermanos y hermanas, por su comprensión, paciencia y amor incondicional. A mi estimada asesora Eliana M. Ibarra por su asistencia y guía en este trabajo; así como a mis docentes ya que este logro no habría sido posible sin su constante aliento. A todos aquellos que, de una forma u otra, contribuyeron a mi crecimiento académico y personal, les dedico este trabajo con profundo agradecimiento.

Betsy Bustinza Collana

Dedico este trabajo a mi madre por su apoyo incondicional. A mi padre, que me cuida desde el cielo. A mi esposo, mi compañero de vida. A mi hijo, el motor que me impulsa a superarme personal y profesionalmente, prueba de lo cual es esta tesis. A mis amigos y a cada persona que forma parte de mi vida, por contribuir en cuanto pudieron para que esta meta se concretara.

Judith Vanesa Mango Torres

Agradecimientos

Quisiéramos expresar nuestro sincero agradecimiento a todas aquellas personas que contribuyeron de manera significativa a la realización de este trabajo de investigación. En primer lugar, a Dios por estar presente en nuestra vida; su guía y dirección nos ayudaron a desarrollar y continuar con este proyecto. En segundo lugar, a nuestros padres y familia por acompañarnos en todo momento. En tercer lugar, a nuestra asesora, la Mgt. Eliana M. Ibarra Cabrera, cuya orientación experta y dedicación fueron fundamentales para el desarrollo y éxito de este proyecto. Su paciencia y valiosos comentarios han sido una guía invaluable a lo largo de este viaje académico.

Agradecemos también a nuestros docentes por sus conocimientos y sugerencias, que enriquecieron nuestra perspectiva y mejoraron la calidad de este trabajo. Asimismo, queremos hacer extensivo este agradecimiento a la directora magíster Nieves Huilca Leiva por su apoyo en este trabajo de investigación y por aceptar la propuesta del proyecto en la Institución Educativa Pública del distrito de Santiago del Cusco. Agradecemos al coordinador institucional, el profesor Ismael, por colaborar en la organización de este proyecto de investigación en la institución educativa, y a las profesoras Fanny Torres Macotela, Yossy Puella y la profesora Luisa Huilca Gamboa, quienes nos facilitaron sus horas de clase para poder evaluar a los estudiantes de nivel secundaria.

Finalmente, expresamos nuestro agradecimiento a nuestros seres queridos por su amor incondicional, que ha sido la fuente de nuestra inspiración. Este trabajo no solo es nuestro, sino de todos aquellos que han formado parte de nuestra trayectoria académica y personal. Gracias a cada uno de ustedes por ser parte de nuestra labor y que Dios los bendiga.

Presentación

Señores Directores de la Escuela Profesional de Psicología y de la Facultad de Ciencias Sociales:

Siguiendo las normativas de la Universidad y con pleno respeto a las normas de Grados y Títulos de la Escuela, les presentamos la tesis titulada: “Estilos de apego y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023”.

Es alentador para nosotras llevar a cabo esta investigación, la cual esperamos contribuya a diversas áreas: brindar orientación y guiar a las instituciones educativas sobre cómo enfrentar situaciones relacionadas con los “Estilos de apego y habilidades sociales” en estudiantes de nivel secundario; ofrecer apoyo a las familias como pilares fundamentales de la sociedad; dirigirnos especialmente a los estudiantes, quienes son parte integral de sus familias; aportar al campo de la psicología educativa y familiar; y facilitar la elección de soluciones idóneas para abordar esta problemática que enfrentan los estudiantes de nivel secundario en varias instituciones educativas.

Por lo tanto, presentamos esta investigación para su revisión y aprobación, solicitando su registro en el Libro de Inscripción de Investigaciones con el propósito de optar al título profesional de Psicólogas, directamente ante la unidad de investigación de la facultad.

Resumen

La investigación se realizó con el objetivo de determinar la relación entre estilos de apego y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023. La población estuvo conformada por 548 estudiantes y una muestra de 225. Los instrumentos de recolección de datos fueron el Cuestionario de Estilos de Apego Camir-R para medir el estilo de apego y la Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero (2000). La metodología seguida fue de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental transversal-correlacional. Los hallazgos demuestran la existencia de una correlación directa significativa entre los estilos de apego y las habilidades sociales, con un nivel de significancia de 0.001. Además se encontró; la relación directa entre el estilo de apego evitativo y habilidades sociales con un coeficiente de correlación de 0.209; así mismo se encontró una relación inversa débil (-0.189) entre el estilo de apego seguro y habilidades sociales: para el estilo de apego ambivalente y habilidades sociales se encontró una relación es directa con un coeficiente de correlación de 0.283 que corresponde a una relación débil; por último se encontró la correlación entre estilo de apego desorganizado y habilidad social es directa con un coeficiente de correlación de 0.197. Se concluye que hay una asociación significativa entre estilos de apego y las habilidades sociales de los estudiantes, con una significancia de 0.001 y los adolescentes con apego desorganizado exhibieron mejores habilidades sociales, por el contrario, los adolescentes con apego seguro presentaron menos habilidades sociales.

Palabras clave: Estilos de apego, apego evitativo, apego desorganizado, habilidades sociales, psicoeducación, padres de familia, clima familiar, clima escolar, clima social.

Abstract

The research was conducted to determine the relationship between attachment styles and social skills in students of a Public Educational Institution in the District of Santiago, Cusco 2023. The population was made up of 548 students and a sample of 225. The collection instruments The data were the Camir-R Attachment Styles Questionnaire to measure attachment style and the Social Skills Scale by Elena Gismeros (2000). The methodology followed was a quantitative approach, non-experimental design, and cross-sectional-correlational. The findings demonstrate a significant direct correlation between attachment styles and social skills, with a significance level 0.001. Furthermore, it was found; a direct correlation relationship between the avoidant attachment style and social skills with a coefficient of 0.209; Likewise, a weak inverse correlation (-0.189) was found between the secure attachment style and social skills: for the ambivalent attachment style and social skills, a correlation of 0.283 was found, which corresponds to a weak relationship; Finally, the correlation between disorganized attachment style and social ability was found to be direct with a correlation coefficient of 0.197. It is concluded that there is a significant association between attachment styles and the social skills of the students, with a significance of 0.001, and adolescents with disorganized attachment exhibited better social skills, on the contrary, adolescents with secure attachment presented fewer social skills.

Keywords: Attachment styles, avoidant attachment, disorganized attachment, social skills, psychoeducation, parents, family climate, school climate, social climate.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Presentación	ii
Resumen	iv
Abstract	v
Índice	vi
Índice de Tablas	x
Índice de figuras	xii
Apéndice	xiii
Introducción	xiv
Capítulo I Planteamiento del Problema	1
1.1. Descripción del Problema de Investigación	1
1.2. Formulación del Problema	6
1.2.1. General	6
1.2.2. Específicos	6
1.3. Objetivos	6
1.3.1. Objetivo General	6
1.3.2. Objetivo Específicos	7
1.4. Justificación	7
1.4.1. Valor Social	8
1.4.2. Valor Teórico	9
1.4.3. Valor Metodológico	9

1.4.4. Valor Aplicativo	9
1.5. Viabilidad	10
Capítulo II Marco Teórico	11
2.1. Antecedentes de la Investigación	11
2.1.1. Antecedentes Internacionales	11
2.1.2. Antecedentes Nacionales	14
2.1.3. Antecedentes Locales	18
2.2. Marco Teórico-Conceptual	21
2.2.1. Percepción de Apego	21
2.2.2. Percepción de Habilidades Sociales	36
2.3. Definiciones conceptuales	51
2.3.1. Apego	51
2.3.2. Apego Seguro	52
2.3.3. Apego Inseguro	52
2.3.4. Estilos de Apego	52
2.3.5. Seguridad	52
2.3.6. Permisividad Parental	53
2.3.7. Traumatismo Infantil	53
2.3.8. Habilidades Sociales	53
2.3.9. Autoexpresión en situaciones sociales	53
2.3.10. Defensa de los propios derechos del consumidor	54
2.3.11. Expresión de enfado y disconformidad	54
2.3.12. Decir no y cortar interacciones	54

2.3.13. Hacer peticiones	54
2.3.14. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	54
Capítulo III Hipótesis y Variables	55
3.1. Hipótesis	55
3.1.1. Hipótesis General Alterna	55
3.1.1.1. Hipótesis General Alterna	55
3.1.1.2. Hipótesis General Nula	55
3.1.2. Hipótesis Específicas	55
3.2. Especificación de Variables	57
Capítulo IV Metodología	60
4.1. Tipo de Investigación	60
4.2. Diseño de Investigación	60
4.3. Población y Muestra	61
4.3.1. Descripción y Características de la Población	61
4.3.2. Diseño Muestral	62
4.3.3. Selección de las Unidades Muestrales	62
4.3.4. Tipo de Muestreo	63
4.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	64
4.4.1. Instrumentos de Recolección de Datos	64
4.4.2. Validez de constructo o contenido	66
4.4.2.1. Cuestionario de estilos de apego	66
4.4.2.2. Escala de habilidades sociales	69
4.4.3. Confiabilidad por Alfa de Cronbach	71

4.4.3.1. Confiabilidad de cuestionario de estilo de apego	71
4.4.3.2. Confiabilidad del cuestionario de habilidades sociales	72
4.5. Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos	72
4.5.1. Proceso de Selección del Estadístico para la Prueba de Hipótesis	72
4.6. Matriz de consistencia	73
Capítulo V Resultados	76
5.1. Descripción Sociodemográfica de la Investigación	76
5.2. Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio	77
5.2.1. Descripción de la Variable de Estilo de Apego CAMIR-R	77
5.2.2. Descripción de la variable Escala de Habilidades Sociales	81
5.3. Estadística inferencial aplicada al estudio	85
Capítulo VI Discusión	92
Capítulo VII Conclusiones y Recomendaciones	102
7.1. Conclusiones	102
7.2. Recomendaciones	104
Referencias	108
Apéndice	122

Índice de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de variables	58
Tabla 2 Población de estudio	61
Tabla 3 Distribución de la muestra	62
Tabla 4 Descripción de las características demográficas según género de los estudiantes	63
Tabla 5 Descripción de las características demográficas según grado de los estudiantes	63
Tabla 6 Descripción de las características demográficas según edad de los estudiantes	64
Tabla 7 Baremos manera de calificación test CAMIR-R	67
Tabla 8 DPP estilos de apego validación por juicio de expertos	68
Tabla 9 Valoración de expertos	68
Tabla 10 Baremos para cuestionario de habilidades sociales	70
Tabla 11 DPP Habilidades sociales validación por juicio de expertos	70
Tabla 12 Valoración de expertos	71
Tabla 13 Fiabilidad de los cuestionarios apego emocional CAMIR-R	71
Tabla 14 Fiabilidad del cuestionario escala de habilidades sociales EHS	72
Tabla 15 Matriz de consistencia	73
Tabla 16 Distribución por género	76
Tabla 17 Distribución por grado	76
Tabla 18 Distribución por edad	77
Tabla 19 Estilo de apego predominante por estudiante	78
Tabla 20 Dimensiones de los estilos de apego	79
Tabla 21 Estilos de apego según género	80
Tabla 22 Puntaje percentil de estilos de apego según grado	81

- Tabla 23 Nivel de habilidades sociales y prueba de normalidad K-S 82
- Tabla 24 Nivel de las dimensiones de las habilidades sociales 83
- Tabla 25 Habilidades sociales por género 84
- Tabla 26 Habilidades sociales por grado 85
- Tabla 27 Prueba de normalidad 85
- Tabla 28 Tabla de contingencia de habilidades sociales y estilos de apego 86
- Tabla 29 Asociación de escala de habilidades sociales y estilos de apego 86
- Tabla 30 Coeficiente de correlación de spearman puntaje estilo de apego evitativo y puntaje habilidades sociales 88
- Tabla 31 Coeficiente de correlación de spearman puntaje del estilo de apego seguro y puntaje habilidades sociales 89
- Tabla 32 Coeficiente de correlación de spearman puntaje del estilo de apego ambivalente o preocupado y puntaje habilidades sociales 90
- Tabla 33 Coeficiente de correlación de spearman puntaje desorganizado y puntaje habilidades sociales 91

Índice de figuras

- Figura 1 Estilo de apego predominante por estudiante 77
- Figura 2 Dimensiones de los estilos de apego 78
- Figura 3 Estilos de apego según género 79
- Figura 4 Estilos de apego según grado 80
- Figura 5 Histograma de frecuencia de la distribución del puntaje de escala de habilidades sociales 81
- Figura 6 Nivel de las dimensiones de las habilidades sociales 82
- Figura 7 Habilidades sociales por género 83
- Figura 8 Habilidades sociales por grado 84
- Figura 9 Nivel de habilidades sociales y estilos de apego 86
- Figura 10 Dispersión de puntaje del estilo de apego evitativo y puntaje de habilidades sociales de los estudiantes 87
- Figura 11 Dispersión de puntaje del estilo de apego seguro y puntaje de habilidades sociales de los estudiantes 88
- Figura 12 Dispersión de puntaje del estilo de apego ambivalente o preocupado y puntaje de habilidades sociales de los estudiantes 89
- Figura 13 Dispersión de puntaje del estilo de apego desorganizado y puntaje de habilidades sociales de los estudiantes 90

Apéndice

Apéndice A Carta de presentación para realizar el proyecto a la Institución Educativa Pública del distrito de Santiago de Cusco 122

Apéndice B Asentimiento Informado 124

Apéndice C Cuestionario de Estilos de Apego 126

Apéndice D Cuestionario de Habilidades Sociales. Gismero (2000) 128

Apéndice E Validación de estilos de apego 130

Apéndice F Validación de habilidades sociales 135

Apéndice G Evidencia fotográfica 140

Apéndice H Fiabilidad de los cuestionarios apego emocional CAMI-R 141

Apéndice I Fiabilidad del cuestionario escala de habilidades sociales EHS 143

Apéndice J Data estadística en Excel de Camir- r 145

Apéndice K Data estadística en Excel de Habilidades Sociales de Helena Girmeros 147

Apéndice L Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov 149

Apéndice M Resultado de Turnitin 150

Apéndice N Informe de reporte de turnitin 151

Apéndice O Juicio de expertos 154

Apéndice P Programa de intervención 158

Introducción

El apego y los estilos de afrontamiento son importantes en la relación entre padres e hijos; siendo la crianza el período en el cual se desarrollan diversas respuestas emocionales, cognitivas y conductuales. Los diferentes estilos de apego que se establecen en los primeros años de vida al iniciar el proceso de interacción entre padres e hijos, son importantes para sus futuras relaciones sociales.

Por otro lado, la variable de habilidades sociales, entendida como la capacidad, verbal y no verbal, que permite expresarse y relacionarse; para comunicar necesidades de la forma adecuada a sus pares.

El propósito de este estudio fue establecer si existe una relación entre los estilos de apego y las habilidades sociales en estudiantes de 1^a a 5^a de secundaria de una Institución Educativa Pública del distrito de Santiago, Cusco. Para ello, se buscó identificar la correspondencia entre las dimensiones de los estilos de apego y las habilidades sociales, así como reconocer el estilo de apego predominante y la correlación entre los estilos de apego (dimensiones) y las habilidades sociales.

La tesis abarca los siguientes contenidos:

En el Capítulo I se presenta el planteamiento del problema, la formulación de las preguntas de investigación, los objetivos del estudio, así como la justificación y los valores de investigación.

El Capítulo II comprende las bases teóricas de la investigación, incluyendo las variables estudiadas y revisión de investigaciones previas a nivel internacional, nacional y local.

El Capítulo III detalla la formulación de hipótesis, la descripción de las variables y su operacionalización.

En el Capítulo IV se describe el método de investigación utilizado.

El Capítulo V presenta los hallazgos obtenidos como resultado de los objetivos planteados.

En el Capítulo VI se discuten los resultados a la luz de los antecedentes revisados.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio

Capítulo I

Planteamiento del Problema

1.1. Descripción del Problema de Investigación

Es evidente que las personas adultas no están haciendo lo suficiente para formar seres humanos que amen la vida. En las escuelas, es necesario dejar de producir analfabetas emocionales de alto nivel (Schmill, 2008). La finalidad en el núcleo familiar y en el entorno educativo para los estudiantes debería ser en realidad en torno al desarrollo de la felicidad, pero esto no se observa, más al contrario se muestra diferentes situaciones negativas y otros factores que no garantizan el bienestar personal.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) indica que las habilidades sociales comprenden la capacidad para enfrentar con éxito los desafíos cotidianos, y se adquieren mediante la experiencia, el entrenamiento, el modelado y la imitación de conductas. En el contexto escolar, se observan varios conflictos sociales que son influenciados por el entorno familiar, educativo y social.

Los vínculos afectivos son fundamentales en la formación de perspectivas, comportamientos y autoconceptos, convirtiendo al apego en un componente crucial en las interacciones humanas desde los primeros años de vida; según Ramírez et al. (2020), un estilo de apego negativo podría influir desfavorablemente en las habilidades sociales de los adolescentes, promoviendo conductas agresivas y coercitivas. Por ende las habilidades sociales son

indispensables para una interacción satisfactoria y generar el bienestar personal, esto cambiaría, cuando los estudiantes se ven afectadas en contextos donde los padres deben pasar largas horas fuera del hogar, lo cual puede crear vacíos emocionales y dificultades en el desarrollo social de los estudiantes y más aún en una realidad post pandemia en torno a una vivencia social en relación a conflictos sociales (económicos, seguridad, estabilidad y salud); esta situación, como señalan Palacios, Alvarado y Oleas (2015), colocan a los padres ante una realidad desafiante, alterando la dinámica de la relación con sus hijos, contribuyendo a problemas de socialización. Así mismo Gojman (2018) expone que existen patrones de apego evasivo citando a Ainsworth (1979) que indica que en el apego evasivo es el cuidador la figura amenazante para el niño quien tiende a mostrarse desorientado en sus emociones y formas de actuar con ciertos grados de confusión y aprehensión.

La UNESCO (2008) sostiene que en el entorno educativo es crucial el entrenamiento en habilidades sociales, en los países desarrollados se han implementado diversos programas para abordar esta necesidad.

En el Perú, se han implementado diferentes programas como "Familias Fuertes y Entrenamiento de Vida Social para Niños y Adolescentes"; programa que busca mejorar las habilidades sociales dentro de los centros educativos. Debido a lo encontrado por Flores et al. (2016), se destacan el escaso desarrollo de habilidades socioafectivas, lo cual se evidencia en conflictos de intereses. Esta problemática requiere un enfoque conjunto e interinstitucional para abordar y resolver de manera efectiva y veraz los conflictos sociales. Las habilidades sociales abarcan el entendimiento y control de los propios sentimientos, la empatía, el desarrollo social adecuado con otros, la toma de decisiones, la capacidad de expresar pensamientos y emociones, y la valoración y aceptación de uno mismo.

En el ámbito educativo desde 2013, el portal SiseVe del Ministerio de Educación ha registrado 77,702 casos de conflictos entre escolares, a nivel nacional. desde el 15 de septiembre de 2013 hasta el 31 de mayo de 2024, siendo 17,967 casos en el sector privado y 59,735 en el sector público. Estas cifras son preocupantemente altas para los centros educativos. En la región del Cusco se registraron 2,946 conflictos registrados en el portal SiseVe, la mayoría relacionados con violencia, conductas inadecuadas y conflictos entre escolares, con 577 casos en el sector privado y 2,369 en el sector público; esta situación evidencia un déficit significativo en habilidades sociales y conflictos entre estudiantes en diversas Instituciones Educativas del nivel secundario de la región del Cusco.

Por lo tanto, es urgente encontrar soluciones viables y fiables, comprendiendo el origen y las causas de estos conflictos entre estudiantes; por ello, este estudio se centra en los estilos de apego entre padres e hijos como base para la formación y desarrollo de habilidades sociales en los hijos, influenciando sus relaciones sociales en diferentes contextos y momentos. El objetivo es conocer la relación de las variables, considerando las experiencias de vínculos desarrollados por cada estudiante, con el fin de prevenir el aumento de estos conflictos en nuestra región y país, ya que después de la pandemia se han visto diferentes situaciones de alerta en los centros educativos y en la sociedad como aumento en la tasa de conflictos entre individuos esto a su vez puede ser en relación al aumento en la tasa de ansiedad, depresión y estrés; problemas en el control de impulsos, inseguridad personal y suicidios; además, este estudio podría servir como referencia para investigaciones similares en otros países, contribuyendo a mejorar el bienestar personal y el clima familiar, escolar y social a nivel global.

De acuerdo al registro realizado por la Institución Educativa “Cecilia Túpac Amaru”, la cual está focalizada en el distrito de Santiago por el MINEDU en el año 2024, se reporta que el 1,1% de estudiantes proviene de familias conflictivas y el 37,4% de hogares regularmente armoniosos, asimismo, el 18,2% considera que existe escasa comunicación en su familia, el 4% siente temor hacia sus padres y 2,1% percibe desinterés de sus padres o apoderado; referente al rendimiento académico, el 5.6% repitió el año, el 1.9% no cumple con sus tareas escolares y el 33,2% olvida con facilidad lo que estudia. Por otra parte, el 16,6% de estudiantes se altera con facilidad y el 33,2% lo hace a veces, mientras que 19% pierde el control de sus emociones. Al observar, estas deficiencias en ambas dimensiones pueden resultar en dificultades como: violencia escolar, embarazos no deseados, deserción escolar además se observó dificultades en su rendimiento académico; situaciones que una de las investigadoras ha observado durante su trabajo voluntario en la institución; según el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2024), en la ciudad del Cusco, los embarazos no deseados se concentran principalmente en mujeres adolescentes de entre 15 y 19 años, con una probabilidad del 5,24% en 2023 de que hayan tenido un hijo o hayan estado embarazadas; asimismo, la tasa de deserción escolar en Cusco durante ese mismo año fue del 2,9%, inferior al promedio nacional del 3,6%. (Santander, 2024). Esto resalta la necesidad urgente de abordar adecuadamente estas habilidades para prevenir dichas consecuencias.

Durante el voluntariado realizado en la Institución Educativa Pública del distrito de Santiago del Cusco se pudo observar en los estudiantes conductas como: problemas de comportamiento (intimidación, peleas, comportamiento agresivo hacia personas, robar), desinterés por su desarrollo escolar (inasistencia, pérdida de interés por hacer las tareas, desinterés por las notas, perder el tiempo, no organizar el tiempo de estudio, no poner atención

en clases), bajo desempeño académico (bloqueos, fracasos, inseguridad). Se observó que, los padres no acudían a las reuniones de escuelas de padres, ni a las reuniones convocadas por el departamento de psicología.

Además, en las entrevistas que se realizaron a los docentes, profesionales del departamento de psicología y directivos de la institución educativa, se reportaron conflictos frecuentes entre estudiantes de la institución educativa, tanto entre estudiantes del mismo grado como entre estudiantes de diferentes grados, así como una escasa participación de los padres de familia en las actividades convocadas como, reuniones en el salón de clase, escuelas de padres o citas por diferentes situaciones de los estudiantes; esta situación fue motivo de preocupación para las investigadoras, dado que de acuerdo a la información bibliográfica revisada con anterioridad, estos conflictos, si no se abordan de manera adecuada, pueden llegar a intensificarse y afectar de manera grave el desarrollo personal y futuro social de los estudiantes.

Entonces es por ende que en base a esta situación de conflicto que se observó y presencio se planteó la pregunta que está sucediendo con los estudiantes de la Institución Educativa del distrito de Santiago – Cusco, ya que estos sucesos no generan ni bienestar personal, ni felicidad, ni seres humanos que amen la vida más a lo contrario se presencia analfabetos emocionales que desconocen cómo es su vínculo afectivo con sus padres, cuáles son sus capacidades para desenvolverse en su entorno así como la funcionalidad de las habilidades sociales, ya que el conocimiento de eso les ayudaría a tener mayor control en una situación, asertividad en la adopción de roles, generar reciprocidad y cooperación.

Entonces es así como nos enfocamos en los estilos de apego como primera variable y habilidades sociales como segunda variable, y al relacionar ambas variables podríamos entender

su relación y así delimitar y abordar el problema de estudio en los estudiantes en base a la recolección de datos durante un tiempo determinado

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. General

¿Cuál es la relación entre los estilos de apego y habilidades sociales en los estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023?

1.2.2. Específicos

- ¿El estilo de apego varía de acuerdo al género y grado en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023?
- ¿Las habilidades sociales varían de acuerdo al género y grado en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023?
- ¿Cuál es la relación entre el estilo de apego evitativo y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023?
- ¿Cuál es la relación entre el estilo de apego seguro y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023?
- ¿Cuál es la relación entre el estilo de ambivalente y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023?
- ¿Cuál es la relación entre el estilo de apego desorganizado y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Determinar cuál es la relación entre los estilos de apego y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.

1.3.2. *Objetivo Específicos*

- Determinar si el estilo de apego varía de acuerdo al género y grado en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.
- Determinar si las habilidades sociales varían de acuerdo al género y grado en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.
- Delimitar cual es la relación entre el estilo de apego evitativo y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.
- Delimitar cual es la relación entre el estilo de apego seguro y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.
- Delimitar cual es la relación entre el estilo de apego ambivalente y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.
- Delimitar cual es la relación entre el estilo de apego desorganizado y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.

1.4. *Justificación*

En el planteamiento del problema se identificaron dos variables de estudio en una población de estudiantes del nivel secundario y es por ende que se busca estudiar la relación entre los estilos de apego y las habilidades sociales. El estudio se centra por un lado en el ámbito educativo, donde las familias brindan el espacio para los estilos de apego y, por otro lado, en el ámbito educativo en la Institución Educativa como núcleo formativo, socializador y educador del

estudiante para fortalecer sus habilidades sociales. Es así que, en la Institución Educativa, se observa que en las interacciones entre grupos de pares hay diferentes conductas positivas y negativas; por ello, se requiere dar una solución oportuna no solo a nivel educando sino también a nivel de la familia de los estudiantes; ya que es importante fortalecer un estilo de apego positivo; así como el uso adecuado de las habilidades sociales.

Estas razones justifican el estudio de estas variables en esta población de estudiantes: así como su enfoque de estudio en el área de la psicología educativa, que es la especialidad encargada de potencializar el proceso de enseñanza de aprendizaje escolar y familiar.

1.4.1. Valor Social

El presente estudio se enfocó en conocer la relación de las variables en los estudiantes quienes son dependientes de sus cuidadores; esto ofrece la oportunidad de generar alternativas de solución a través de la implementación a futuro de programas que se orienten a la psicoeducación, los cuales proporcionarán a los padres y tutores herramientas prácticas que permitan fortalecer su vínculo con los estudiantes y promover su bienestar emocional y social; el estudio además favorecerá a los padres de familia, ya que les permitirá concientizar sobre la importancia de un estilo de apego óptimo en la formación de sus hijos y generar un cambio en las habilidades sociales, creando así un ambiente saludable en los estudiantes.

Así mismo, servirá como fuente de información relevante para el personal de psicología de la Institución Educativa; ya que a partir del estudio podrán conocer los datos de los estudiantes referente a estas dos variables, y así puedan reconocer las estrategias de afrontamiento frente a conflictos escolares en los estudiantes y guiarlos según las recomendaciones brindadas en el estudio.

Así como, la población en general, podrá obtener datos teóricos y estadísticos sobre los estilos de apego y las habilidades sociales de los estudiantes de dicha población para fines de investigación y apoyo a este grupo etario.

De la misma forma se promueve la psicoeducación tanto para padres como para estudiantes, para conllevar alternativas de solución y a futuro poder plantear la interrelación de ambas variables y quizás poder encontrar cambios significativos.

1.4.2. Valor Teórico

La investigación explora y aporta información relevante y actualizada sobre la relación de las variables estilos de apego y habilidades sociales las cuales deben ser estudiadas en el ámbito familiar, educativo y social. La pesquisa del estudio nos conlleva a confrontar las teorías de ambas variables con la realidad propia de las unidades investigadas para establecer su validez.

1.4.3. Valor Metodológico

La presente investigación se justifica por el uso de cuestionarios como herramientas para medir las variables de estudio, y se asegura de la fiabilidad de los instrumentos y su lingüística de la población de estudiantes de la Institución Educativa Pública Santiago. Los instrumentos de medición son: CAMIR-R y la Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero, fueron revisados por jueces expertos para su aplicación, y también se hizo una prueba piloto para ver la confiabilidad de los instrumentos.

1.4.4. Valor Aplicativo

La presente investigación se justifica por el uso de instrumentos validados y estandarizados para analizar los estilos de apego y las habilidades sociales en una Institución Educativa Pública; esto proporciona un referente aplicativo para otros investigadores y profesionales interesados en el tema, permitiéndoles abordar la problemática de manera

adecuada; además, los hallazgos de la investigación sugieren la posibilidad de realizar diagnósticos para orientar políticas que contribuyan a mejorar las condiciones en relación a ambas variables en la Institución Educativa y otras Instituciones.

1.5. Viabilidad

El trabajo de investigación fue viable ya que se contó con la capacidad profesional de las investigadoras, quienes presentaron la formación y experiencias necesarias para llevar a cabo las evaluaciones a través del uso de las pruebas psicométricas de manera efectiva con un enfoque ético; además se tomó en cuenta que estas cuenten con un manejo adecuado de los instrumentos para garantizar la validez y la integridad de los datos recolectados, así mismo se obtuvo la facilidad para la adquisición de los instrumentos psicométricos que fueron utilizados en la investigación y se determinó que estos contaban con la pertinencia necesaria para ser aplicada en la población estudiada y que se podía adaptar a las particularidades del entorno educativo y social local.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. *Antecedentes Internacionales*

Falah (2021), en su investigación titulada “Habilidades ansiosas infantiles y estilos de apego: Una revisión sistemática” realizados en Turquía, Israel, Estados Unidos y Portugal. revisa de manera sistemática evidencias sobre el apego y las habilidades ansiosas a través del análisis de 35 artículos publicados entre el 2001 y el 2021; los resultados evidenciaron que los niños poseen habilidades ansiosas que les permiten interactuar y adaptarse con su entorno, habilidades como la comunicación y la de socializar les permite establecer una relación con sus semejantes y también con sus padres; también se evidencia que en la mayoría de niños que tienden a explorar nuevos entornos y construir nuevas relaciones se debe al desarrollo de un apego seguro con los padres, mientras que los apegos inseguros generan efectos negativos, es decir, que el niño inseguro de sí mismo tiende a responder mal a su entorno o carece de habilidades sociales. En Turquía, se observaron diferencias en la adaptación escolar ($F = 5.11$, $p = 0.027$). La puntuación media de la adaptación escolar para los niños en ambientes seguros ($M = 25.79$) fue más alta que para los niños en ambientes inseguros ($M = 24.00$). En cuanto al comportamiento social, hubo una diferencia significativa en preescolar ($F = 7.11$, $p = 0.009$). En el primer nivel, hubo una diferencia significativa entre el apego y el comportamiento agresivo ($F = 6.67$, $p = 0.012$). En

Israel, las percepciones de apego estuvieron significativamente y positivamente correlacionadas con el índice de ajuste escolar. En Estados Unidos, el apego paternal estuvo significativamente asociado con la cercanía emocional (0.15, $p < 0.003$ y 0.13, $p = 0.024$, respectivamente). En Portugal, la relación entre el apego seguro y los valores de competencia fue evaluada utilizando el coeficiente de correlación de Pearson; la puntuación de apego seguro estuvo positiva y significativamente asociada ($p < 0.05$) con la puntuación compuesta de habilidades sociales y con cada una de las tres dimensiones componentes para ambas muestras. En Israel, el apego seguro simple se correlacionó negativamente con los síntomas ansiosos. En Nueva York, el compromiso social de adherencia mostró una correlación significativa [$R^2 = 0.08$, $F(1,104) = 8.29$, $p < 0.01$].

Burgos y López (2020), en su investigación titulada “Estilos de socialización parental y habilidades sociales en los estudiantes de la Unidad Educativa Carlos Cisneros de Riobamba - Ecuador”; aplicó como metodología un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, el tipo de investigación es correlacional, por el lugar es de campo y el tipo de estudio es transaccional. Es un estudio que busca identificar cómo cada estilo de socialización parental se relaciona con las habilidades sociales de los evaluados; se pudo hallar que hay relación entre las variables de estudio ($r = 0,356$). Respecto a los tipos de socialización parental que son: Autoritativo (21.7%), Indulgente (13.3%), Autoritario (23.3%), Negligente (26.7%), sin figura materna o paterna (15%); se evidencia que el tipo de socialización parental predominante es el negligente ya que existe un bajo interés, falta de atención hacia los hijos: son irresponsables, la implicación emocional y afectiva es deficiente por lo cual dificulta un buen desenvolvimiento en todos los ámbitos de su vida estudiantil. Se establecen los tipos de habilidades sociales resaltando la autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir “no” y cortar interacciones, hacer

peticiones, iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Sin embargo, en la investigación realizada se evidencia que predomina el nivel III que se refiere a expresión de enfado o disconformidad, dando a conocer una capacidad para evitar problemas o conflictos con otras personas, demostrando inconformidad con situaciones que nos son correctas de acuerdo a sus puntos de vista.

Estrada y Panchi (2020) en su investigación “Apego parental y habilidades sociales en estudiantes de la carrera de psicología clínica de la UNACH, Riobamba, 2020” estudio que se realizó en Ecuador, presentó como propósito analizar el apego parental y habilidades sociales en estudiantes de la carrera vigente de psicología clínica de la UNACH. La metodología de investigación consideró un enfoque cuantitativo, un diseño de corte transversal no experimental y un alcance correlacional, además consideró una población de 105 estudiantes a los cuales se les aplicó los instrumentos como el cuestionario CAMIR-R y la Escala de habilidades sociales (EHS). Se obtuvo que predomina el apego inseguro, con un notable 43,8% de apego desorganizado en hombres y un 37% en mujeres. Respecto a las habilidades sociales, los hombres mostraron un 25% más que las mujeres, que solo alcanzaron un 6,8%. Sin embargo, considerando a toda la población, los niveles medio y bajo de habilidades sociales son los más comunes, con un 42,9% y un 42,15% respectivamente. Las correlaciones inversas más significativas se observaron entre la preocupación familiar, la dificultad para decir no y cortar interacciones, con un coeficiente de $r=-0,269$, y entre la autosuficiencia y el resentimiento con la iniciación de interacciones positivas, con un coeficiente de $r=0,733$. Estos hallazgos confirman una relación significativa entre el apego y las habilidades sociales.

Páez y Rovella (2019) en su investigación “El vínculo de apego, estilos parentales y empatía en adolescentes en Argentina”, buscó hallar la relación entre ambas variables teniendo

en cuenta el área de pensamiento y emoción. La metodología fue descriptiva e inferencial con un diseño no experimental, el tipo de investigación es correlacional, por el lugar de campo y el tipo de estudio es transaccional. Los datos obtenidos indican que, a mayor aceptación por parte de los cuidadores, mayor es la empatía en los jóvenes; por otro lado, un mayor control sobre el joven se asocia con un menor desarrollo de la empatía. Los varones obtuvieron puntajes totales más bajos en el IRI en comparación con las mujeres ($p \leq .001$), siendo de 81.32 ± 13.173 , a diferencia de las mujeres que obtuvieron 87.44 ± 13.935 . Los adolescentes con un apego fuerte hacia su madre y padre percibieron una mayor aceptación en la relación con ellos ($p \leq .001$; $p \leq .001$) y mostraron niveles más altos de empatía ($p = .018$; $p = .016$). De manera similar, los adolescentes que percibieron un estilo parental basado en la aceptación tanto con su madre como con su padre ($p = .008$; $p = .001$) también presentaron mayor empatía. Experimentar un apego seguro en la adolescencia puede depender de percibir una relación interpersonal con los padres basada en la aceptación de su individualidad y una implicación positiva. Establecer un vínculo de apego seguro y percibir la aceptación como una práctica parental fomenta el desarrollo de la empatía.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Pacherres y Vasques (2024) desarrolló su investigación titulada "Vínculos afectivos tempranos y conductas autodestructivas en estudiantes de secundaria de Chiclayo-2023", se determinó la conexión entre los lazos afectivos iniciales y las conductas autodestructivas en alumnos de secundaria de un colegio en Chiclayo. La metodología aplicada fue de carácter básico, con un enfoque cuantitativo, y un diseño correlacional no experimental. Participaron 230 estudiantes de quinto de secundaria, con una media de edad de 16.27 años, quienes completaron el cuestionario de vínculos afectivos tempranos (VAT) y la escala de conductas autodestructivas (ECA). Los hallazgos revelaron una correlación directa entre conductas autodestructivas y tres

vínculos afectivos tempranos: negligencia y rechazo (significancia de 0.040 y rho de 0.135), exigencia excesiva y castigador (significancia de 0.001 y rho de 0.209), y sobreprotección y excesivo cuidado (significancia de 0.000 y rho de 0.243). Además, se encontró que el vínculo de sobreprotección y excesivo cuidado tuvo relación con la conducta autodestructiva directa.

Tafur (2023), en su estudio titulado "Estilos de apego y autoestima en adolescentes de secundaria en Cajamarca, 2022", determinó cómo los estilos de apego influyen en la autoestima de los estudiantes de secundaria. Utilizando una metodología cuantitativa básica, con un diseño transversal no experimental y un nivel correlacional, se analizaron datos de 254 adolescentes. Los instrumentos empleados fueron el Inventario de Estilos de Apego de George, Kaplan y Main y el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Los resultados revelaron una correlación de 0,198 según el coeficiente Rho de Spearman; se encontraron correlaciones significativas, pero de magnitud pequeña entre la seguridad: disponibilidad y apoyo en las figuras de apego y la autoestima ($Rho=0,194$), así como correlación inversa pequeña entre la preocupación familiar y la autoestima ($Rho=-0,151$), y entre la interferencia de los padres y la autoestima ($Rho=-0,269$). Además, se observó una correlación positiva pequeña entre el valor de autoridad de los padres y la autoestima ($Rho=0,158$), y correlación inversa pequeña entre la permisividad parental y la autoestima ($Rho=-0,187$), esta misma tendencia se observó en la autosuficiencia y rencor hacia los padres y la autoestima ($Rho=-0,190$), y finalmente, una correlación inversa pequeña entre la autoestima y la interferencia parental ($Rho=-0,391$).

Según Benito (2022), en su investigación "Estilos de apego en estudiantes de una academia universitaria de Huancayo, 2022" cuyo objetivo fue determinar los estilos de apego predominantes en los estudiantes, para lo cual se hizo un estudio en una muestra de 105 estudiantes a los que se aplicó el cuestionario de apego para niños y adolescentes revisado

CAMIR-R y tras la obtención de resultados se evidenció que se observó que el estilo parental más prevalente fue el de valor autoridad, con el 58% de los estudiantes ubicados en el nivel alto. En cuanto a la dimensión de seguridad en el apego, el 51.4% de la muestra demostró un nivel alto, mientras que un 9.5% presentó un nivel bajo. Respecto a la preocupación familiar, el 42.9% de los estudiantes mostraron un nivel alto, y un 9.5% un nivel bajo. En cuanto a la interferencia de los padres, el 52.4% de la muestra reportó un nivel alto, con un 9.5% en el nivel bajo. En relación con el valor de autoridad de los padres, el 58.1% de los estudiantes exhibieron un nivel alto, mientras que un 5.7% demostró un nivel bajo. En cuanto a la permisividad parental, el 32.4% de la muestra mostró un nivel alto, con un 27.6% en el nivel bajo. En la dimensión de autosuficiencia y rencor contra los padres, el 53.3% de los estudiantes exhibieron un nivel alto, mientras que un 6.7% mostró un nivel bajo. Finalmente, en la dimensión de traumatismo infantil, el 61.9% de la muestra tuvo un nivel medio, y un 14.3% un nivel alto.

Para Conde (2022) en la indagación nombrada “El vínculo parental y habilidades sociales en estudiantes del 5to grado de secundaria de dos instituciones educativas estatales de Lima Sur” propuso encontrar la analogía dentro de las dos variables, por lo cual siguió el método no experimental correlacional. Los resultados muestran que el 60.3% de las madres brindan un vínculo afectuoso, el 37% un vínculo normal y el 1.6% un control sin afecto. En cuanto a la relación parental con el padre, se encontró que el 58.4% educa con afecto, el 39% ofrece una relación óptima y el 1.8% está ausente. En la evaluación de la habilidad social, se observó una presencia alta en el 63.2% y media en el 32%. La relación fue directa entre el vínculo parental y las habilidades sociales en las madres ($r=0.115$, $\text{sig.}=0.016$), y en los padres el coeficiente fue $r=0.107$ y una significancia de 0.026.

En el estudio de Bontempo (2022), titulado "Apego emocional y autoestima en adolescentes de una Institución Educativa Privada de Lima Norte", se analizó cómo el apego emocional afecta la autoestima en adolescentes. La investigación, de naturaleza cuantitativa y con un diseño transversal descriptivo correlacional, incluyó a 138 estudiantes de 14 a 15 años seleccionados intencionalmente. Se emplearon dos herramientas de evaluación: el Cuestionario de Apego Emocional CAMIR-R (Lacasa, 2004) y el Test de Autoestima para Adolescentes PAA. Los hallazgos revelaron una correlación débil de 0.254 con una significancia de 0.003, lo que sugiere una relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas. Además, se encontró una correlación de 0.277 entre la interferencia parental y la autoestima, también considerada estadísticamente significativa debido a su valor de significancia de 0.001.

En el estudio de Valdivia (2021) titulada "Estilos de apego y autoestima en estudiantes universitarios" de Valdivia (2021), realizada en Arequipa, se determinó cómo el apego seguro se correlaciona con una alta autoestima en alumnos de primer año de una institución de educación superior privada. La metodología aplicada fue transversal y no experimental, con una muestra de 210 estudiantes de las facultades de Psicología y Arquitectura, con edades comprendidas entre los 17 y 21 años. Se utilizaron dos herramientas principales: el Cuestionario de modelos internos de relaciones de apego adulto - Versión reducida (Camir-r) y el Inventario de Autoestima para adultos de Coopersmith. Los hallazgos revelaron una significativa correlación positiva entre las dimensiones de autoestima (Personal, Social y Familiar) y la seguridad en el apego ($r = 0.231$; $r = 0.229$ y $r = 0.312$, correspondientemente). Por otro lado, se encontró una correlación negativa entre la autoestima Personal y aspectos como la Interferencia parental y la Autosuficiencia acompañada de resentimiento hacia los padres ($r = -0.169$ y $\rho = -0.135$, correspondientemente). Estos datos sugieren que un exceso de protección parental puede disminuir la autoestima

Personal, y que un rechazo a la dependencia emocional y resentimiento hacia los cuidadores está asociado con una baja autoestima personal.

Según Escobar (2019) en el denominado estudio “Estilo de Apego y Habilidades Sociales, de los niños y niñas de 3 años, del Instituto de Educación Inicial N0 107- Huancavelica”, tuvo por objetivo hallar la relación entre los estilos de apego y las habilidades sociales en su población mencionada; el tipo de investigación fue básico, nivel descriptivo y diseño descriptivo correlacional. El trabajo concluye que los niños de tres años presentaron apego seguro con habilidades sociales adecuadas en su mayoría, dando una relación significativa entre el estilo de apego seguro y habilidades sociales adecuadas. Encontrando correspondencia 0.000, directa y con significancia. Se encontró que 71% de niños de tres años tienen un estilo de apego seguro y adecuadas habilidades sociales lo cual se corroboró con una sig menor a 0.05.

2.1.3. Antecedentes Locales

El estudio de Torres y Quispe (2023), que se titula “Apego e indefensión aprendida en estudiantes de un instituto superior privado del Cusco, 2023”, tuvo por objetivo principal identificar la relación entre el apego y la indefensión aprendida en estudiantes de un instituto superior privado. Para ello, se realizó un estudio con 356 estudiantes, tanto varones como mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 44 años. En cuanto a los instrumentos utilizados, se destacó el uso de la Escala de Desesperanza de Beck (BHS) y el Cuestionario de Modelos Internos de Relaciones de Apego Adulto Versión Reducida (CAMIR-R). Los resultados evidenciaron la existencia de una relación significativa negativa entre las variables $r=-0.714$, indicando que a mayor desarrollo del apego se presentan menores indicadores de indefensión aprendida; además, se observó que los niveles de indefensión aprendida se distribuyen de la siguiente manera: un 45.3% presentó un nivel mínimo, un 32.9% un nivel leve, un 18.8% un

nivel moderado y un 2.8% un nivel alto. En cuanto al tipo de apego, el apego seguro fue el más predominante con un 51.4%, seguido por el apego evitativo que representó un 30.6%.

El estudio de Villanueva (2023), que lleva por título “Competencia parental percibida y conducta antisocial delictiva en estudiantes de secundaria de dos instituciones públicas de los distritos de Cusco y san Jerónimo, 2022”, se planteó conocer las diferencias en los niveles de competencia parental percibida y conducta antisocial delictiva en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas. Se empleó una metodología de diseño no experimental de corte transversal, con una población de 510 estudiantes, de los cuales se extrajo una muestra de 307 estudiantes de secundaria a quienes se les aplicaron la Escala de Competencia Parental Percibida (EPP-h) y la Encuesta de Conductas Antisociales y Delictivas (A-D). Según los resultados, no se encontraron diferencias significativas en los niveles de competencia parental percibida y conducta antisocial delictiva entre estudiantes de secundaria en las instituciones públicas de los distritos de Cusco y San Jerónimo en 2022. La prueba de hipótesis con $p = 0.119 > 0.05$ y Chi cuadrado de homogeneidad con $p = 0.517 > 0.05$ indicó que los niveles de conducta antisocial delictiva son similares en ambas muestras: el 58.7% de la muestra 1 y el 60.4% de la muestra 2 presentaron niveles medios de conducta antisocial delictiva, respaldando así la falta de diferencias significativas en este aspecto entre las dos instituciones educativas mencionadas.

El estudio de Gálvez (2022), que lleva por título “Tipo de clima familiar y nivel de habilidades sociales en estudiantes de la Institución Educativa César Vallejo Mendoza de Ccatca, 2019”; este estudio se realizó en la provincia de Quispicanchis y tuvo por objetivo determinar la relación entre el tipo de clima social familiar y el nivel de habilidades sociales en los alumnos. Para ello, se realizó un estudio con un grupo de 198 estudiantes, utilizando la Escala de Clima Social en la Familia de Moos y la Lista de Chequeo y Evaluación de Habilidades Sociales de

Goldstein. Los resultados mostraron que hay una correlación positiva entre el clima social familiar y las habilidades sociales ($r = 0.162$), indicando que un aumento en el nivel de clima familiar se asocia con un incremento en las habilidades sociales de los estudiantes. Por otro lado, no se encontró correlación entre ninguna de las áreas de la dimensión Relaciones del clima familiar y las habilidades sociales. En cambio, se identificó una correlación significativa entre la dimensión Desarrollo del clima familiar y las habilidades sociales ($r = 0.231$). Específicamente, se encontró una correlación entre el área "Actuación" de la dimensión "Desarrollo" del clima familiar y las habilidades sociales ($r = 0.225$), así como una correlación significativa entre el área "Moral Religiosidad" de la dimensión "Desarrollo" del clima familiar y las habilidades sociales ($r = 0.143$). Además, al analizar por sexo, se encontró una correlación significativa entre el área de desarrollo del clima familiar y el sexo masculino ($\text{sig.} = 0.018$, $r = 0.242$), mientras que no se encontró correlación en otras áreas. Respecto al grado escolar, no se encontró correlación general entre el clima familiar y las habilidades sociales en los primeros cuatro grados de secundaria, aunque se encontró una correlación significativa en el quinto grado ($\text{sig.} = 0.026$, $r = 0.370$).

En un estudio realizado por Yépez (2021) titulado "La Dinámica familiar y habilidades sociales en adolescentes de instituciones educativas nacionales del Distrito de Wánchaq, Cusco", se propuso como meta hallar la relación entre las variables. La población del estudio fueron adolescentes, de los cuales el 50% tenía 16 años y el 52% eran varones. Se encontró una correlación de 0.407 entre las variables investigadas. Las habilidades sociales se clasificaron como bajas en el 32% de los casos y altas en el 24%, mientras que la dinámica familiar se consideró funcional en el 59% y moderada en el 46%. Se concluyó que existía una relación significativa < 0.05 entre todas las dimensiones evaluadas, excepto en la adaptabilidad familiar.

El estudio de Medina y Paiva (2019) titulada “Estilos de apego e inteligencia emocional en estudiantes de estudios generales de Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco” tuvo por propósito hallar el efecto del apego en la inteligencia emocional. El método fue transversal, no experimental y correlacional causal. Los resultados destacan que el estilo de apego seguro es notable en un 48%, en contraste con los estilos de evitación y ambivalente. En cuanto a la inteligencia emocional, la mayoría de los estudiantes mostraron niveles bajos en un 97.5%, mientras que los niveles promedio, alto y muy alto fueron poco representativos. Se estableció una correlación directa entre el desarrollo del apego seguro y la inteligencia emocional, ya que obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de $r = 0.934$, con un p-valor significativamente menor al 5%, lo que indica una relación fuerte y positiva entre estas variables.

2.2. Marco Teórico-Conceptual

2.2.1. *Percepción de Apego*

2.2.1.1. El Apego

De acuerdo con Bowlby (1997; citado por Benlloch, 2020), aunque originalmente el apego se centraba en las relaciones tempranas entre los niños y los cuidadores, con el tiempo los conocimientos sobre el apego se han extendido y hoy en día proporcionan información sobre los diferentes tipos de relaciones en edades futuras, especialmente durante la adolescencia, una etapa marcada por cambios en el pensamiento, la emoción y las interacciones sociales, pueden influir en el bienestar emocional.

El sistema de apego se organiza para reflexionar sobre estos contactos, determinando y prediciendo la conducta tanto dentro como fuera del ámbito familiar. Se sugiere que el uso adecuado de estrategias para afrontar problemas mejora la socialización. En la adolescencia,

además de los cambios físicos, ocurren modificaciones en los sistemas de apego, los cuales son fundamentales para la regulación emocional (Allen, 2008).

El apego, como lo expusieron sus precursores (Ainsworth & Bowlby 1989; citados por Barroso, 2014), no se reduce a la infancia, sino que abarca todo el ciclo vital. Por lo tanto, en cualquier etapa de la vida (infancia, niñez, adolescencia o adultez), los cambios significativos en la calidad de las interacciones con las principales figuras de apego pueden generar discontinuidades en el estilo de apego. Estas discontinuidades pueden ser causadas, por ejemplo, por variaciones en la sensibilidad y la calidad de respuesta de las figuras de apego, o por discrepancias entre las respuestas de los cuidadores tempranos (padres) y nuevas figuras de apego (amigos íntimos, parejas, etc.). Además, cualquier cambio en el ámbito personal, familiar o social que interrumpa la disponibilidad, sensibilidad y calidad de respuesta de las figuras de apego (como la muerte de un progenitor, el estrés parental, el divorcio de los padres, etc.) puede afectar la calidad de las interacciones de apego y llevar a la revisión y actualización de los modelos operativos internos.

2.2.1.2. La Teoría del Apego

La teoría del apego, desarrollada por John Bowlby, médico psiquiatra especializado en niños, describe el lazo afectivo entre la figura maternal (o cuidador) y el menor. Esta relación es fundamental para el desarrollo cognitivo y emocional durante la crianza, y los métodos conductivos establecidos en esta etapa influyen en los años posteriores (Bowlby, 1960^a, como se cita en Cobo, 2020). Cuando el niño tiene dos años, el sistema de apego puede ser activado más fácilmente por miedos. A los tres años, el sistema se activa con menos frecuencia, disminuyendo la necesidad de la figura materna. En la adolescencia, este comportamiento se ve influenciado por otros agentes, afectando la conducta del individuo (Cassidy, 2008).

Los cuidadores deben estar dispuestos a brindar apoyo a los niños, interviniendo solo cuando la situación representa un peligro real. Esta disposición puede influir significativamente en la salud mental futura (Bowlby, 1977 citado en Gago, 2023). Según la teoría del apego, la relación afectiva entre cuidadores e hijos durante los primeros años de vida es crucial. El papel del padre, especialmente en establecer límites y satisfacer necesidades, es vital en este proceso. La empatía en la comunicación está estrechamente relacionada con la demostración de cuidado, y la ausencia de figuras paternas puede aumentar la ansiedad (Bowlby, 1977 citado en Gago, 2023). Cumplir con estos principios puede resultar en niños empáticos, seguros de sí mismos en su entorno y confiados en sus relaciones con los demás.

Por medio de tres postulados Bowlby sostiene que:

- En situaciones donde la cuidadora apoye y el niño no se exponga a miedos formará confianza.
- La confianza es una habilidad que se trabaja desde la infancia y es persistente a lo largo de la vida.
- La expectativa a la respuesta del cuidador en su crecimiento es relativa a sus experiencias pasadas (Chamorro, 2012)

2.2.1.3. Teorías Relacionadas al Apego

Las teorías alrededor de la variable apego tuvo sus inicios dentro de la teoría psicoanalítica, la cual posteriormente fue desarrollándose en diferentes ambientes descritos a continuación:

- La teoría propuesta por Mary Main (1990). Según esta autora, desde un punto de vista evolutivo y de regulación emocional, existen dos estrategias básicas de apego, una estrategia primaria y una estrategia secundaria. Dichas estrategias se organizan al inicio

de la vida y se actualizan a lo largo de todo el ciclo vital con las sucesivas figuras de apego. Para Main, la persona nace con una predisposición primaria a vincularse de manera segura con una figura de apego. Cuando el sistema de apego del bebé es activado, muestra conductas de apego dirigidas a esas figuras. La respuesta sensible de las figuras de apego, permite que el bebé recupere la homeostasis, disminuya su ansiedad y desactive su sistema de apego. Pero cuando la respuesta no es sensible, la conducta de apego del infante se mantiene activada y su ansiedad no se reduce. Entonces el bebé despliega una estrategia secundaria, para tratar de resolver esta situación. La estrategia secundaria es bipolar y consiste o bien en mantener una alta activación emocional para asegurarse la disponibilidad de las figuras de apego (estilo de apego preocupado), o bien en tratar de desactivar el sistema de apego para reducir la desregulación emocional (estilo de apego evitativo); en tanto, se observa que el apego seguro se identifica como una consecuencia de la flexibilidad de la crianza de los padres, lo que influye de manera positiva en los hijos, a diferencia de los padres con apego inseguro que, al tener preocupación sobre su estado de ánimo, adoptan conductas inconscientes que afectan su capacidad para generar respuestas frente a las necesidades emocionales del niño y estos a su vez internalizan estas conductas. (Main 1995; citado por Espichan, 2022)

- Balluerka et al. (2014) se ha demostrado que las experiencias tempranas de maltrato en bebés y preescolares, asociadas a patrones de apego desorganizado, tienen un impacto significativo en la formación de los modelos internos de relación, los cuales persisten a lo largo de la vida; estos modelos, reflejan las percepciones y expectativas sobre uno mismo y los demás, tienden a mantenerse estables, a menos que surjan eventos vitales o nuevas experiencias relacionales que favorezcan cambios en estas creencias. Además, los

estudios longitudinales confirman que el maltrato infantil no solo está relacionado con apego inseguro en la infancia, sino que también se extiende a la etapa escolar y la adolescencia; sin embargo, algunos estudios no encuentran esta relación directa entre el maltrato infantil y el apego inseguro en la adolescencia, pero sí evidencian que los adolescentes que sufrieron maltrato durante esa etapa muestran una mayor tendencia a desarrollar un apego inseguro y es relevante señalar que los adolescentes que fueron maltratados en la infancia presentan un predominio de apego no resuelto (similar al apego desorganizado observado en la infancia) y una baja proporción de apego seguro, lo que indica la persistencia de las secuelas del maltrato a lo largo de su desarrollo emocional y social.

- Psicoanálisis: Se reconoce la influencia tanto biológica como social en la interacción entre individuos; a través de la relación madre-hijo, se establece una asociación con el objeto que se satisface mediante interacciones que proporcionan alimentación, cuidado y otras formas de satisfacción. (Domenech & Jane, 1998)
- Etología: El ser y el ambiente, proporciona un referente, impronta, punto de primera vista en el cual forja conexiones emocionales cruciales para su interacción. (Philip, 1997)
- Psicología cognitiva: la calidad del vínculo permite que el niño pueda desarrollarse cognitivamente de forma amplia en todos los procesos cognitivos (Marchesi, Carretero, & Palacios, 1985)
- Representación de apego y modelo operativo (MOI): Relacionado con el modelo inconsciente que se transforman en conscientes, entre los cuales se encuentra el plan adaptativo es decir el uso de coexistencia de tercero para sobrevivir (Marrone, 2001)

- Procesamiento de la información: para Bowlby el apego es construido desde la infancia por medio de los cuidadores y por medio de la interacción se forma una figura de seguridad en el niño-sujeto. (Bowlby, 1997)

2.2.1.4. Estilos de Apego según John Bowlby

Como se mencionó anteriormente Bowlby planteo la teoría del apego, la cual fue ampliada por Ainsworth (1969; citado por Persano, 2018), identificando diferentes tipos de apego explicados:

- a. Un apego seguro es un apego que crea una sensación de seguridad y confianza del cuidador hacia el niño, así como la capacidad de explorar el entorno y experimentar de forma segura. El niño siente amor y apoyo, y es capaz de recurrir a figuras de nexos cuando es necesario.
- b. Apego inseguro, la inseguridad en el apego está caracterizado por la falta de cuidado y atención por parte de la pareja de apego que el niño necesita. Dependiendo del nexo entre el niño y su cuidador, podemos distinguir cuatro niveles diferentes de apego inseguro.
- c. El apego evitativo ocurre cuando la madre o el padre están repetidamente ausentes o se alejan del niño, o se vuelven cercanos, pero emocionalmente inestables con el niño.
- d. En el apego ansioso y ambivalente, los niños experimentarán ansiedad y una necesidad de validación, así como incertidumbre sobre si son amados.
- e. El apego desorganizado cuando la relación es desbalanceada, la persona que recibe el cuidado basado en amenazas y agresiones físicas y emocionales.
- f. El apego aislado ocurre en niños cuyas figuras de apego exhiben un comportamiento tanto excesivo como desatento, de modo que episodios mucha atención se alternan

negligencia o abandono que el niño no puede afrontar adecuadamente e incluso abandono.

2.2.1.5. Tipos de Apego

- A. Apego seguro: Correspondiente al apego proporcionado de forma constante y capaz de brindar respuesta en la necesidad; se forja confianza, y respuesta ante el llanto, así como por alguna separación (Brioso, 2012). El amor y la atención se da en la dificultad, la memoria y el apego será usada en edades avanzadas.
- B. Apego ansioso ambivalente o inseguro: se observa que el área de activación excesiva se centra en las necesidades motivaciones, debido a que no hay respuestas constantes, no se acepta con facilidad la separación, carecen de autonomía. La amenaza del abandono es constante por lo cual no hay seguridad y hay falta de simetría y regulación, se juega con la presencia como con la ausencia. (Liotti, 2001)
- C. Apego inseguro-evitativo: Los cuidadores no se encuentran presentes en la necesidad o ante la petición, por lo cual hay renuncia a la ayuda, no se muestra las emociones, se reprime terminando dejándolo con emociones de rechazo siendo vulnerable. Debido a ello la evitación de una figura de cuidado se establece para evitar el abandono (Liotti, 2001)
- D. Apego desorganizado: Este apego está asociado con experiencias traumáticas o abusivas en la infancia. Las personas con un apego desorganizado pueden experimentar confusión y contradicciones en sus relaciones, alternando entre comportamientos de apego ansioso y evitativo. Pueden tener dificultades para establecer límites saludables y mostrar patrones de comportamiento contradictorios. De acuerdo con Cleckley (1971; citado por Lázara, 2023) la psicopatía es un síndrome que se puede definir como la combinación de rasgos de personalidad y una conducta socialmente desviada y la personalidad de un psicopata se

presenta como la de un adulator y alguien grandioso que lleva un estilo de vida parasitario que no tiene remordimientos por los daños que causa a los demás y que además presenta una capacidad limitada de empatía, de acuerdo a autores la psicopatía no tiene cura ya que no es una enfermedad, sino un rasgo de personalidad que es el resultante de un constructo de diferentes variables y no se conoce con exactitud como se desarrolla dicha personalidad, pero se toman en cuenta diferentes circunstancias ocurridas en la infancia que pueden desencadenar dicho problema, en consecuencia es probable que, si un niño experimenta factores de riesgo como una crianza inadecuada, padres antisociales, separaciones, consumo de sustancias lícitas e ilícitas, abuso físico y negligencia infantil, y muestra tendencias psicopáticas durante la infancia, exista una alta probabilidad de que se convierta en un psicópata adulto.

2.2.1.6. Composición del Apego

Se encuentran constituidos por elementos de emoción, cognición y conducta (Fitton, 2012):

- Emocional: Demostración de afecto entre cuidador y sujeto, importante en la inteligencia emocional, compuesto por las expresiones de afecto.
- Conductual: Son los comportamientos del sujeto para la demostración de afecto al cuidante, signo de proximidad. Necesidad de proximidad. Es diferente en cada etapa evolutiva.
- Cognitivo: es la comunicación entre los agentes, el cómo y cuánto demarca la funcionalidad del cerebro, la habilidad comunicativa influirá en el pensar.

2.2.1.7. Apego en la Estructura Familiar

De acuerdo al cuestionario CAMIR-R, el apego en la familia se representa de siete formas explicadas a continuación:

- A. Representaciones del apego: Explicadas por los tres estilos de apego.
- B. Seguridad: explicada como la presencia de los cuidadores, haberse sentido querido y con la capacidad para contar con ellos, figura mental desde la infancia hasta el hoy, sentimiento de amor merecedor (Ainsworth, Blejar, Waters, & Walls, 1978)
- C. Preocupación familiar: Ansiedad ante la separación de figuras querida, así como preocupación sin su presencia, catastrofismo, por lo cual se evita alejarse de los susodichos, la ansiedad afecta el desarrollo de la autonomía, consecuencia de la sobreprotección.
- D. Autosuficiencia y antipatía contra los padres: se rechaza a los seres queridos, como medio de defensa, se trabaja más la autosuficiencia,
- E. Traumatismo infantil: Recuerdos de violencia y amenazada durante la infancia, por lo cual se hiperactiva buscando protección aun de forma intermitente.
- F. Representaciones de la figura familiar: Se reconoce como autoridad a los padres y por lo tanto se respeta, mientras que al contrario es una actitud retadora relacionada con el apego evitativo.
- G. Permisividad parental: Infancia sin límites, es la el balance entre permisividad y libertad, la ausencia podría generar desorganización.

2.2.1.8. La Adolescencia y el Apego

La vida está marcada por constantes cambios que se manejan mejor cuando el desarrollo del apego es positivo. Esto implica haber experimentado emocionalidad, cercanía y continuidad en las relaciones (López & Gover, 1993)

La etapa adolescente es crucial en el desarrollo humano, marcada por importantes cambios al transitar de la niñez a la adultez; durante este período, se trabaja en la construcción de la identidad, la autonomía y la interacción con otros individuos se vuelve fundamental. A pesar de los extensos estudios sobre el apego durante la infancia, es la pubertad la etapa donde ocurren más interacciones y cambios significativos en la socialización. (Ainsworth, Blejar, Waters, & Walls, 1978)

Durante la adolescencia, a pesar del crecimiento y la inclusión de pares, la figura de los padres sigue siendo crucial y puede coexistir con otros factores socializadores; la relación entre padres e hijos es fundamental para la construcción de una personalidad funcional o disfuncional, influenciada tanto por el ambiente como por la persona misma. Estos cambios comienzan desde la pubertad. (Allen, 2008)

Esta etapa es descrita por diferentes autores Youniss & Smollar (2004) desde la reorganización, intimidad afectiva y el compartir decisiones, dentro de la pubertad da paso al apego el cual debe integrar las experiencias de la niñez e influir en la conducta adolescente.

Desde la perspectiva psicoanalítica, los cambios de la pubertad amplifican los impulsos sexuales, lo que conlleva cambios emocionales y de conducta significativos. En este sentido, la relación con los padres puede pasar a un segundo plano mientras el individuo explora y busca su identidad sexual y emocional de manera más autónoma (Hill, 2018). En la adolescencia, la funcionalidad familiar tiende a desequilibrarse y pueden surgir conflictos más frecuentes. Los

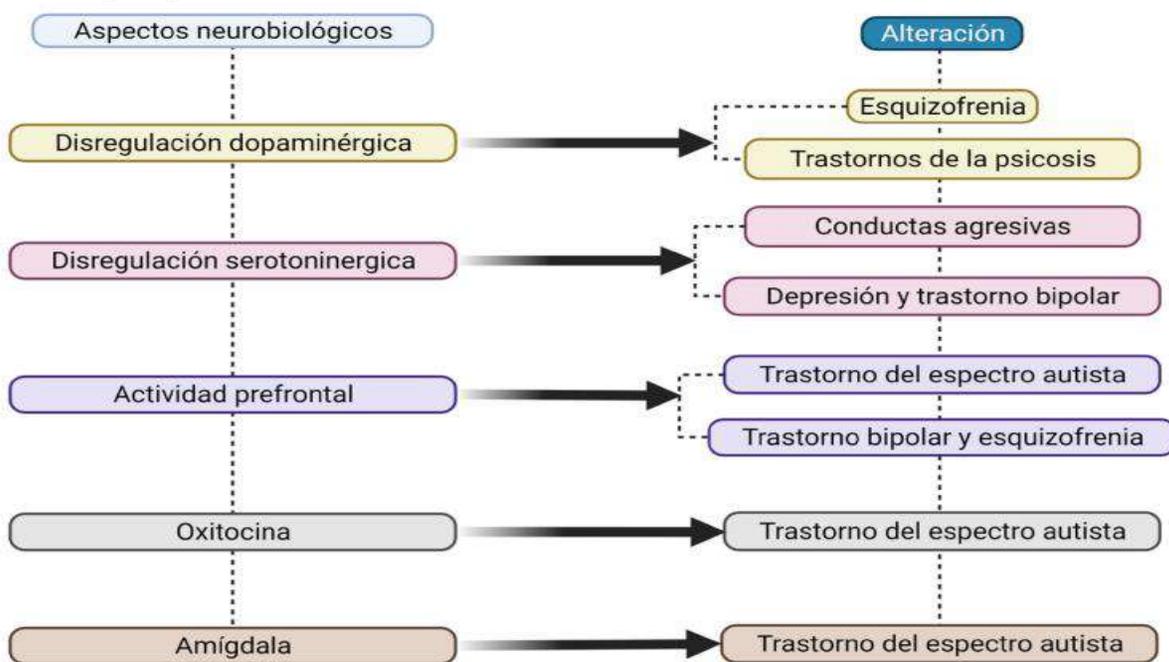
vínculos de apego de los jóvenes cambian, enfocándose más en los amigos o la pareja, quienes les proporcionan acceso, proximidad y seguridad emocional para satisfacer sus necesidades (Weiss, 1982).

2.2.1.8. Aspectos neurobiológicos: Estructuras, neurotransmisores y hormonas implicadas en el apego

Desde el aspecto neurobiológico, el apego es desarrollado de manera temprana desde el útero de la madre y continua su desarrollo varios años posterior al nacimiento, este involucra a múltiples estructuras cerebrales, neurotransmisores y hormonas, las cuales se involucran principalmente en el afecto y el sistema emocional; en tanto la corteza prefrontal media inicia su desarrollo en la fase neonatal y alcanza su madurez cerca de la tercera década de vida y se asocia con la regulación emocional, como la inhibición de la amígdala para reducir el miedo. La amígdala cerebelosa madura hacia el sexto o séptimo mes de vida y las áreas cerebrales vinculadas al apego interactúan para procesar información externa, gestionar experiencias emocionales y generar respuestas adecuadas; por lo que, en individuos con apego inseguro, hay un deterioro en la corteza prefrontal, lo que afecta el juicio y debilita la capacidad de discernimiento, resultando en respuestas emocionales inapropiadas y dificultades en la comprensión de las reglas sociales. (Camacho et al., 2021)

Así mismo Camacho et al. (2021), menciona que el nivel de neurotransmisores como la dopamina, se sintetiza en el sistema nervioso central y en el sistema nervioso periférico y el sistema dopaminérgico se encuentra involucrado en la neuromodulación, el control motor, la motivación, funciones cognitivas y se le asocia también con los comportamientos maternos y reproductivos; también actúa como moderador del comportamiento de los padres y la seguridad del apego de los niños y la serotonina que se sintetiza por las células enterocromafines

intestinales y el sistema nervioso central se relaciona también con el apego y las funciones que esta cumple se relacionan con la regulación del estado de ánimo, el procesamiento del miedo y la modulación de la motilidad gastrointestinal, también se observa que un incremento en la secreción de estos neurotransmisores se relaciona específicamente con una figura de apego seguro, el cual es un factor protector en el desarrollo del lóbulo frontal y otras estructuras encefálicas que se relacionan con procesos psicopatológicos; por lo que, factores como la crianza negativa (conductas coercitivas, gritos, maltrato, negligencia, aislamiento afectivo) y experiencias traumáticas pueden causar una desregulación dopaminérgica y serotoninérgica, vinculada a conductas agresivas y trastornos afectivos como la depresión y el trastorno bipolar, estos factores alteran la salud mental, especialmente en etapas tempranas de la vida, aunque no todos los pacientes con maltrato presentan de manera constante desregulación dopaminérgica y serotoninérgica. Todo lo mencionado se resume en la correlación existente entre los aspectos neurobiológicos y las enfermedades mentales que se muestra en la siguiente figura.

Figura 1*Aspectos neurobiológicos y enfermedades mentales*

Nota. Extraído de Camacho et al. (2021). <https://acortar.link/CmRHE8>

Por lo que, en situaciones traumáticas, se produce un incremento desmedido de los niveles de cortisol sanguíneo y las condiciones de miedo dan inicio a un proceso inflamatorio sistémico, así mismo aquellos individuos que siguen un patrón de apego inseguro presentan un incremento en la secreción de cortisol generado principalmente por la hiperactividad del eje hipotálamo hipofisario adrenal y por otro lado, la disminución de cortisol plasmático se asocia con la concentración de oxitocina y las relaciones sociales, esto evidencia que desde edades tempranas, es decir desde la primera relación madre e hijo se generan impactos en el desarrollo cerebral y en la liberación y el peso de la oxitocina desde la madre hacia el feto. (Camacho et al., 2021)

2.2.1.9. El Apego y la Psicopatología

Cuando los niños experimentan eventos emocionalmente intensos, pueden desarrollar diferentes tipos de apego que influirán en su desarrollo posterior. La personalidad, la familia y la cultura juegan roles esenciales en la formación de estos vínculos emocionales desde una edad temprana (Paterson, Pryor, & Field, 1995).

Los estudios sobre el apego han cobrado relevancia debido a la necesidad de comprender la relación entre padres e hijos. La calidad de la relación entre la madre y el infante también se considera crucial para predecir el comportamiento del individuo en el futuro; además, diversas investigaciones sugieren que la relación con el padre puede ser determinante para prever problemas mentales en el futuro; según las teorías, el apego inseguro está más asociado con trastornos mentales, mientras que el apego seguro se considera el más saludable. (McCormick & Kennedy, 1994). Entre el trastorno más relacionado podría ser el trastorno de estado de ánimo bipolar.

2.2.1.10. Dimensiones de los Tipos de Apego

Para Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela y Pierrehumbert (2011) el CaMir es un instrumento diseñado para evaluar múltiples dimensiones del apego, basándose en la percepción de los individuos sobre el funcionamiento familiar. Los autores parten de la concepción teórica de estrategias de apego propuesta por Mary Main (1990), categorizando el estilo de apego seguro, preocupado- ansioso, evitativo. La dimensión del estilo de apego seguro está asociada con la percepción de seguridad en la familia. El estilo de apego ansioso- evitativo se refiere a la ambivalencia en las relaciones con los padres, mientras que el estilo evitativo de las figuras parentales está relacionado con la tendencia a evitar la intimidad. Por último, el estilo de apego desorganizado se vincula con experiencias traumáticas o disfuncionales en el apego; a través de

la teoría del apego, es posible comprender el comportamiento de los adolescentes, incluyendo problemas psicológicos y bienestar emocional, que están influidos por los primeros años de vida y el tipo de apego desarrollado. El apego evitativo puede manifestarse en malestar emocional, aunque también puede ser un factor de resiliencia que impulse la mejora y adaptación del individuo. (Sanchis, 2008)

Según la teoría de Bowlby (1997) la continuidad y la estabilidad del modelo se correlacionan con la personalidad; los modelos permanecen dentro de un ambiente estable. Los patrones en el apego no son rígidos es decir pueden cambiar a lo largo de la vida y moldean el comportamiento de la persona (Sanchis, 2008).

2.2.1.11. Consecuencias de un Apego Inseguro

Sí, es posible que una persona muestre incertidumbre y ansiedad en la toma de decisiones, lo cual puede llevarla a adoptar comportamientos indeseables. Estos comportamientos pueden desencadenar problemas adicionales o situaciones conflictivas en su vida. Según Malpesa et al. (2013) los esquemas de apego, combinados con otros factores que afectan la construcción del temperamento, pueden tener un impacto significativo en la aparición de patologías. Existe evidencia que sugiere que individuos con apego inseguro pueden desarrollar narrativas cognitivas en las que intentan controlar situaciones percibidas como fuera de su control, lo cual es similar a los comportamientos observados en personas con tendencias perfeccionistas. En este sentido, los vínculos afectivos pueden ser desencadenantes de varios trastornos psicológicos, particularmente del comportamiento perfeccionista.

2.2.2. Percepción de Habilidades Sociales

2.2.2.1. Habilidades Sociales

Comprendiendo que las habilidades sociales son aquellas capacidades para que el ser humano se desenvuelva en su ambiente, teóricamente se explica como la destreza para que se exterioricen conductas tanto verbales como no verbales en su nivel familiar y sociocultural (Peñañiel & Serrano, 2010).

Para Caballo y Verdugo (2005) las habilidades sociales son la agrupación de comportamientos dirigidos al área interpersonal, situando al individuo en la capacidad para compartir sus emociones, pensamientos y deseos en razón al momento, hace posible que se solucionen problemáticas en la medida que se respete al otro. En razón a lo expresado, la definición de Rubio y Medina (2011) indicaría que es la capacidad de poner en práctica los aprendizajes anteriormente aprendidos en respuesta de problemáticas de tipo interpersonal, por lo expresado se rescata cuatro componentes, aprendizaje, interdependencia, situación y comportamiento en ambiente

Durante las etapas de niñez y adolescencia, se adquieren habilidades sociales. así como diferentes transformaciones desde lo físico a lo mental, siendo así que la percepción del mundo cambia frecuentemente (Guzman, Garcia, Martinez, & Castillo, 2007). Las demandas propias de la edad, como la necesidad de interactuar con los pares y participar en actividades recreativas, requieren habilidades sociales desarrolladas. Tanto la expresión de afecto como el manejo de emociones, tanto agradables como desagradables, son necesarios para la integración en la sociedad. Según estudios como el de Guzmán et al. (2007), se observa que mientras más se empleen estas habilidades sociales, mayor capacidad tienen los jóvenes para liderar grupos de personas de edades similares. Es esencial definir e identificar las edades en las que se aprenden

estas habilidades sociales específicas para entender mejor cómo se desarrollan y fortalecen a lo largo del crecimiento y la interacción social de los individuos.

Según Gismero (2000) el estudio de las habilidades sociales se ha realizado desde tiempos antiguos, por lo cual la interacción entre los demás ha cambiado también con los cambios de la sociedad. Existen individuos con dificultades de interacción lo cual se hace demandantes la necesidad de aprender para la armoniosa socialización. Para Gimero (2010) el termino no estaría relacionado con la personalidad, si no con aquellas conductas observables, la cognición y la emoción que se hacen visibles en la interacción mayormente asertivas.

2.2.2.2. Teorías sobre las Habilidades Sociales

Según Ángeles (2016) existen diferentes modelos que explican el comportamiento en sociedad, entre ellas dos son las más aceptadas, uno centrada en el entorno y el segundo en el individuo.

El modelo psicosocial de Argyle y Kendon (1967) realiza una analogía entre cómo se da la relación entre el hombre con la habilidad social desde el factor no verbal, y la cognición.

El aprendizaje social atribuido a Bandura (1987) en sí se estudió por Bandura y Walter (1974) postularon lo importante de los refuerzos vicarios, donde la modificación de la conducta se da por los refuerzos, y el medio con su efecto situacional.

La finalidad de la educación debería ser en realidad un trabajo con alegría y desarrollo de la felicidad. La felicidad es entendida como interesarse en la vida o responder a la vida, no solo con el cerebro, sino con todo lo que somos. La educación debe ser intelectual y afectiva. Erich From (1900)

A. Teoría Socio-Histórica

Según Vigotsky (1978), la teoría Socio-Histórica sostiene que el desarrollo de las capacidades individuales tiene sus raíces en el ámbito social. Proporciona un esquema interpretativo para entender cómo los niños adquieren conocimientos, integrando los aspectos individuales con los sociales, así como los históricos y culturales; esta teoría argumenta que los procesos psicológicos tienen un origen dual, manifestándose inicialmente en las interacciones sociales y posteriormente, de manera interna, en el individuo.

De igual manera, Vigotsky aborda sobre la zona de desarrollo próximo, definiéndola como el espacio entre la capacidad actual de una persona y su capacidad potencial. Esta teoría subraya la importancia de la interacción social en el aprendizaje, destacando que el desarrollo cognitivo se logra a través de la colaboración con otros. Según esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso socialmente mediado que se fortalece y se expande en el contexto de las relaciones y la comunicación con los demás. (Cohen, 2009)

B. Teoría de las Inteligencias Múltiples

Gardner (1994), en su teoría de las inteligencias múltiples formulada a finales de los años 80, identifica distintos tipos de inteligencia, destacando la inteligencia interpersonal. Esta se compone de la inteligencia intrapersonal, que concierne al autoconocimiento, y la inteligencia interpersonal propiamente dicha, que implica la habilidad para entender a otros. La inteligencia interpersonal engloba competencias como el liderazgo, la capacidad para establecer y mantener relaciones, la resolución de conflictos y el análisis social efectivo. Gardner (1995), enfatiza el rol crucial del primer lazo afectivo entre madre e hijo, argumentando que la naturaleza de este vínculo inicial influirá significativamente en la capacidad futura del individuo para relacionarse

con otros, criar a sus hijos y utilizar ese conocimiento en el autodescubrimiento. Según Gardner, es este primer contacto afectivo el que influirá en el desarrollo de las inteligencias personales.

C. Teoría del Aprendizaje Social

Bandura (1977), introdujo la Teoría del Aprendizaje Social, a veces referida como Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social; esta teoría propone que el aprendizaje en los niños trasciende la simple instrucción directa impartida por padres, educadores y figuras de autoridad. Bandura enfatizó que la observación es un componente crítico en el proceso de aprendizaje de los niños, quienes adquieren comportamientos y normas sociales al ver las acciones de los adultos y sus compañeros. Esta perspectiva subraya la importancia de los modelos a seguir y el entorno social en el desarrollo conductual de los jóvenes.

El comportamiento de los niños se fortalece o altera en función de las repercusiones de sus actos y de cómo los demás reaccionan ante ellos. Por lo tanto, los niños adquieren modales observando e interactuando socialmente, más que por instrucciones verbales. Bandura subraya la importancia de la autoeficacia, que es la creencia en la capacidad propia para ejecutar distintos comportamientos, como un elemento crucial para el aprendizaje y la retención de comportamientos adecuados, sobre todo frente a las presiones sociales que incitan a adoptar conductas alternativas. De esta manera, el desarrollo de habilidades trasciende el ámbito del comportamiento observable para incluir atributos internos, como la autosuficiencia, que sustentan dichos comportamientos (Bandura, 1977).

La violencia se concibe como un comportamiento predominantemente aprendido a través de la observación y la experiencia en el entorno familiar. Los niños, al observar las interacciones entre padres, hermanos y figuras de autoridad, y al recibir recompensas por conductas agresivas o ser víctimas de maltrato, internalizan patrones de violencia desde una edad temprana (Bandura,

1973; Berkowitz, 1993). Además, Caballo (2002) menciona que existen tres estilos distintos de interacción interpersonal: inhibido, asertivo y agresivo. Aunque las circunstancias pueden llevar a una persona a alternar entre estos estilos, generalmente predomina uno en su comportamiento habitual.

Bandura (1977) identificó cuatro procesos fundamentales que juegan un papel crucial en el aprendizaje social, siendo los siguientes:

- **Procesos de atención:** Las personas adquieren conocimientos de un modelo al identificar y concentrarse en sus aspectos más significativos. Esto se debe a que, comúnmente, los individuos son influenciados por modelos que consideran atractivos, accesibles y pertinentes según su percepción.
- **Procesos de retención:** La capacidad de un modelo para influir en alguien está ligada a la claridad con la que la persona pueda recordar las acciones del modelo, incluso cuando no esté presente.
- **Procesos de retención motora:** Cuando una persona presencia un comportamiento novedoso, es esencial que esta observación se traduzca en acción. Si logra incorporar esta conducta, demuestra su habilidad para llevar a cabo las tareas observadas.
- **Procesos de reforzamiento:** Las personas tienden a repetir conductas ejemplares cuando se les ofrece recompensas que resultan de su agrado. Aquellas acciones que son positivamente reforzadas no solo capturan más interés, sino que también se aprenden con mayor eficacia y se practican con más asiduidad.

D. Teorías de Peñafel y Serrano

De acuerdo a la teoría de Peñafel y Serrano (2010), el aprendizaje de las habilidades sociales se divide en las siguientes:

- **Aprendizaje por experiencia directa:** Las interacciones sociales se moldean según las respuestas que recibimos del entorno tras cada acción; por ejemplo, si un padre responde positivamente a la sonrisa de su hijo, es probable que el niño incorpore la sonrisa como parte de su comportamiento habitual. En cambio, si el padre no presta atención a la sonrisa, el niño podría dejar de sonreír; además, si el padre responde negativamente, no solo podría desaparecer la sonrisa, sino también afectar el desarrollo de futuras conductas sociales del niño. (Peñafel & Serrano, 2010)
- **Aprendizaje por observación:** La teoría del aprendizaje social sostiene que la observación de los demás juega un papel crucial en la adquisición de nuevos comportamientos. En el caso de que un niño note que su hermano recibe un castigo por hablar con un tono desagradable, es probable que evite comportarse de esa manera. De manera similar, si Marta ve que su profesora alaba a una compañera por ayudar a otro niño durante el recreo, es posible que Marta adopte un comportamiento similar en busca de reconocimiento. (Peñafel & Serrano, 2010)
- **Aprendizaje verbal:** Según la teoría educativa propuesta por Ausubel (1970), el proceso de aprendizaje del individuo se realiza principalmente a través de la información que recibe, más que por el descubrimiento autónomo. Este enfoque, denominado aprendizaje receptivo, contrasta con métodos más exploratorios. En el contexto doméstico, este tipo de enseñanza se manifiesta de manera informal, mientras que, en el entorno educativo formal, se caracteriza por ser más estructurado y explícito. Por ejemplo, los padres pueden guiar a sus hijos a moderar su voz y a utilizar palabras corteses como "por favor", o proporcionar orientación específica para resolver desacuerdos con sus amigos.

- **Aprendizaje por feedback interpersonal:** El feedback interpersonal implica la comunicación de las reacciones de los demás hacia nuestras acciones. Esta retroalimentación nos permite ajustar nuestro comportamiento de manera inmediata, sin la necesidad de pruebas previas. Por ejemplo, si una madre muestra desaprobación ante la conducta agresiva de su hijo, es probable que el niño detenga su comportamiento. De manera similar, si notamos signos de aburrimiento en un amigo mientras conversamos, como bostezos, es probable que modifiquemos el tema o el enfoque de la conversación. En este sentido, el feedback actúa como un mecanismo de refuerzo social que la otra persona proporciona durante la interacción. (Peñafel & Serrano, 2010)

2.2.2.3. Habilidades Sociales en el Desarrollo

Durante la adolescencia, se desarrollan diversas formas de interacción que son fundamentales a lo largo de la vida. Estas formas de interacción se refieren a conjuntos de comportamientos necesarios para adaptarse y desenvolverse en el entorno social; se forman durante la etapa madura mediante experiencias cotidianas y aprendizaje continuo (Muñoz, 2003)

Dentro del proceso se identifican cuatro formas de intervención:

- Inconscientemente inhábil: el individuo no tiene habilidad, pero ignora el hecho.
- Conscientemente inhábil: hay reconocimiento de carencia de habilidad social
- Conscientemente hábil: hay propia conciencia de habilidad
- Inconscientemente hábil: En primer lugar, el sujeto no es consciente de su falta de pericia, al entrar en conciencia se entrena y supera los escasos.

Con respecto a la edad y el trascurso de desarrollo de las habilidades sociales, la familia es el primer agente socializados por el cual se aprende y se dan:

- Experiencia directa: Incorporación de conductas sociales a su repertorio cognitivo y conductual.
- Imitación: Se recrea conductas de gran impacto en la persona.

2.2.2.4. Habilidades Sociales en Niños y Adolescentes

Científicamente se entiende que las primeras edades son cruciales para el aprendizaje de diversas habilidades, especialmente las habilidades sociales. Durante la infancia, el juego constituye un escenario primordial donde los niños desarrollan habilidades verbales y aprenden a interactuar con otros; además, es en esta etapa temprana donde se establece el seguimiento de normas y se desarrolla la empatía hacia los demás, lo que se conoce como habilidades sociales (Lacunza, Castro, & Contini, 2008). Durante el crecimiento, es observable cómo los niños progresan de actividades lúdicas individuales a aquellas que realizan en compañía de otros. Este proceso implica superar el egoísmo inicial y avanzar gradualmente hacia una comprensión más amplia de las demandas del ambiente social que los rodea.

Para Griffa y Moreno (2005) a los 5 años, las actividades de juego en grupo se vuelven más dinámicas, fomentando la práctica de habilidades como la escucha, la comunicación y el liderazgo entre los niños. A los 4 años, se forma el autoconcepto, lo cual facilita mejores relaciones y amistades, además de promover la disposición a compartir sus propios juguetes. La actitud de ayuda se establece inicialmente en el entorno familiar y se refuerza dentro de la familia.

A través de la socialización, los niños desarrollan sistemas de expresión que son fundamentales para el desarrollo cognitivo; desde los tres años, comienzan a comprender sus propias emociones, experimentando tanto emociones agradables como desagradables. Durante

los años escolares, estas habilidades se refuerzan debido a la variación de ambientes y experiencias que encuentran en el entorno escolar (Monjas & Gonzales, 1998)

En la etapa adolescente, que se caracteriza por cambios significativos, la práctica de habilidades sociales se vuelve más compleja. Los adolescentes abandonan las conductas propias de la niñez y pueden adoptar actitudes desafiantes hacia las normas establecidas, mientras que también se esfuerzan por desarrollar habilidades sociales más sofisticadas; durante las interacciones con sus pares, los adolescentes moldean y exploran su identidad personal y social. Para Garaigordobil (2006) los amigos son el centro de la socialización asentado las bases del autoconcepto, así como de sus futuras relaciones, por medio de la interacción también pueden encontrar el peligro debido a la necesidad de aceptación.

De acuerdo con Garrido (2006), los adolescentes a menudo tienden a establecer conexiones con amigos o parejas, estas pueden ser superficiales pero cumplen un papel importante en el desarrollo psicosocial, es así que tanto la escuela como los grupos de pertenencia son ámbitos clave en el aprendizaje de las habilidades sociales, pero estos deben proporcionar experiencias positivas para una óptima adquisición de comportamientos sociales; en consecuencia los problemas que se pueden generar en las relaciones interpersonales suelen manifestarse mayormente en personas con escasos vínculos o de carácter conflictivo con sus pares y ello se refleja en habilidades sociales deficientes.

2.2.2.5. Elementos de las Habilidades Sociales

Se encuentra compuesto por:

1. **Elemento no verbal:** referida a las conductas no verbales, como la proxemia, gesticulaciones, movimientos, postular, es decir la habilidad corporal de expresión, pueden ser los más complicados de aprender.

- a) Contacto visual: necesario en la comunicación, garantiza la escucha, la atención y mejora el aprendizaje.
- b) Proxemia: Es el espacio apropiado para mantener una conversación, la invasión de esto generará incomodidad mientras que el alejamiento generará dificultad comunicativa.
- c) Contacto físico: Depende de la cultura de la persona, es decir demasiado acercamiento puede resultar como invasivo mientras que la distancia puede ser inatención.
- d) Expresión facial: Expresa la emoción del emisor y el receptor.
- e) Postural: signo de escucha, la dirección del emisor y receptor son necesarios para sentir la atención.

2. Elementos verbales: Referidos al tono de voz, su fluidez, velocidad, entonación y contenido. La comodidad para seguir una conversación, siendo esta la herramienta primordial dentro de la interacción, entre los elementos más importantes se identifican los siguientes:

- **Contenido:** Abascal (2006) referido a la comunicación del mensaje, el cual depende de la situación, los temas son diversos, podemos encontrar las preguntas, el humor, entre otros.
- **Duración:** Ballester y Gil (2002) cuando el 50% es habla se encuentran dentro de los límites normales, sobrepasar este porcentaje puede llegar a ser grosero, mientras que menos puede ser pasivo, las interrupciones y la retroalimentación son también importantes dentro del mensaje.
- **Preguntas:** Indicador de interés, a más preguntas abiertas mejor explicación mientras que las cerradas acortan el dialogo.

2.2.2.6. Dimensiones en las Habilidades sociales, según Elena Gismero

La autora estudia las habilidades sociales en seis dimensiones, las cuales son:

- a. Autoexpresión: la expresión de nuestras propias necesidades para el otro, el enfado es parte de la expresión, sin necesidad de tener inconvenientes. En las situaciones sociales: entrevistas laborales, tiendas y lugares oficiales, en grupo o reuniones sociales, etc., la espontaneidad es esencial. Lograr una puntuación alta sugiere que se posee una gran habilidad para interactuar en dichos entornos, así como para comunicar opiniones y emociones personales, formular interrogantes y más.
- b. Defensa de los propios derechos como consumidor: incorporar el asertividad frente a la injusticia. Un puntaje alto indica la capacidad de una persona para manifestar comportamientos asertivos ante individuos no conocidos, protegiendo sus derechos en contextos de consumo. Esto incluye acciones como evitar que alguien se aproveche de su lugar en una fila, solicitar silencio a quien habla durante una película, requerir rebajas, o retornar productos en mal estado.
- c. Expresión de enfado: habilidad para evitar conflictos; bajo este factor subyace la idea de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas; una elevada puntuación refleja la habilidad para manifestar irritación, emociones adversas con fundamentos válidos o divergencia de opiniones con otros individuos.
- d. Decir no y cortar interacciones: poner límite en la interacción y terminarlas; una alta calificación refleja la capacidad de terminar interacciones no deseadas, ya sea rechazando la insistencia de un vendedor, concluyendo una charla con amigos en un momento inoportuno, o finalizando relaciones personales que ya no se desean continuar. También implica la habilidad de negarse a prestar objetos cuando

resulta incómodo. Este es un elemento fundamental de la asertividad, donde lo esencial es la facultad de decir "no" a los demás y poner fin a interacciones, ya sean momentáneas o prolongadas, que no se quieren sostener.

- e. Posibilidad de pedir ayuda en cuanto se requiera. Una puntuación elevada sugeriría que el individuo que la recibe tiene la habilidad de realizar solicitudes similares a estas con relativa facilidad. Por otro lado, una puntuación reducida señalaría que existe un desafío significativo para el individuo al momento de formular solicitudes sobre sus deseos o necesidades a otros.
 - f. Inicio de interacción con el sexo opuesto: dar y recibir cumplidos. Una elevada puntuación refleja una mayor disposición hacia dichas acciones, lo que implica tener la iniciativa para señalar interacciones con el género opuesto, así como la capacidad para manifestar de manera espontánea nuestras preferencias hacia él.
- (Gismero, 2002)

2.2.2.7. Funciones de las Habilidades Sociales.

La funcionalidad de las interacciones se expresa en las funciones. Según Monjas (1992) expresa las siguientes:

- a. Reciprocidad: En aquello que se da y lo que se recibe.
- b. Adopción de roles: capacidad de entender al otro.
- c. Control de situación: se es guía o seguidor del grupo
- d. Cooperación: interacción de apoyo al otro.
- e. Apoyo emocional: capacidad de expresar los sentimientos,
- f. Rol sexual: relacionado con el valor y el entendimiento de la moral.

2.2.2.8.Importancia de la Habilidades Sociales

Es evidente que el desarrollo de habilidades emocionales influye en diversas áreas de la vida, como la familia, el trabajo y las interacciones sociales. El entrenamiento en habilidades sociales puede tener un impacto positivo en múltiples aspectos, incluyendo la autoestima. Es probable que un buen desarrollo de estas habilidades durante la niñez y la adolescencia fomente competencias que son fundamentales para asumir roles sociales efectivamente.

Verde (2015) sugiere que las habilidades sociales son esenciales para integrarse socialmente, y su entrenamiento desde edades tempranas puede prevenir problemas de adaptación. Cuanto mejor sea la eficacia en el uso de estas habilidades sociales, mayor será el desempeño en diversas áreas de la vida, promoviendo la autorrealización, la autoestima y el autoconcepto.

Las habilidades sociales tienen marca significativa en la autoestima, el aprendizaje de roles, la autorregulación de la conducta y, sobre todo, el rendimiento escolar. Son fundamentales tanto para la niñez como para la vida adulta (Lacunza, Castro, & Contini, 2008). Muestran que la habilidad social es relevante tanto para niños como para adolescentes ya que les permiten interiorizar los roles y normas que la sociedad les marca.

2.2.2.9.Ventajas y Desventajas de las Habilidades Sociales

Según Delgado et al. (2016) las habilidades sociales visto desde diferentes formas siempre serán beneficiosas, debido a que permite facilidad en el alcance de las metas, evitación de excesos al tener autorregulación.

Las desventajas surgen cuando las personas carecen de habilidades suficientes, lo que las hace más propensas a enfrentar conflictos y a manifestar comportamientos agresivos al no reconocer sus propias emociones. Esto puede llevar a actuar de manera impulsiva e inadecuada

dentro de la sociedad. Según Cieza (2016), los beneficios de poseer habilidades sociales adecuadas se reflejan especialmente en la vida diaria y en cómo nos relacionamos, ya que estas habilidades facilitan la resolución de conflictos de manera más efectiva.

2.2.2.10. Elementos de Habilidades Sociales

Para Caballo y Verdugo (2005) el entendimiento es la habilidad social se utiliza la semejanza molar-molecular; por medio del modelo se mencionan algunos elementos dentro de la variable y como se integra en la conducta de tipo social.

Caballo citado en Cabrera (2005) plantea:

- a) Recibir cumplidos
- b) Entendimiento de críticas
- c) Defensa de injusticias
- d) Brindar disculpas
- e) Expresar agrado
- f) Expresar opinión
- g) Expresar desagrado
- h) Comunicación en público
- i) Dar cumplidos
- j) Comienzo y mantenimiento de conversaciones
- k) Preguntar por favores
- l) Demanda de cambio de conducta de otro
- m) Rechazo de peticiones

Según Goldstein en Cabrera (2005) lo clasifica como las siguientes: habilidades sociales primarias, avanzadas, en manejo emocional, opciones ante la agresión, orden en el estrés y planeación.

Gismero citada en Hurtado (2000) se explica por lo siguiente: Expresión autónoma en sociedad, defensa de derechos, expresión de enojo, negación, petición e interacción con el sexo opuesto.

2.2.2.11. Estilos de Respuesta

Según Caballo citado en Cabrera (2005), explica las respuestas de las conductas en:

- a. Agresiva:* La defensa de los derechos se da por medio de interacciones agresivas, la exigencia, el habla no controlada, poca expresión y posturas rígidas.
- b. Pasiva:* La expresión de emociones y de pensamientos deja de ser honesta, hay pesimismo con actitudes de inseguridad, la tonalidad de la voz es baja, así como la falta de mirada y movimientos.
- c. Asertiva:* Hay relación buena con el entorno, se expresa, sabe pedir, se beneficia y respeta al otro, el tono es claro, la expresión y la postura relajada.

2.2.2.12. Déficit de Habilidades Sociales y sus Consecuencias

En la adaptación y el ajuste, los adolescentes trabajan constantemente con el rechazo, por lo cual les es importante adaptarse. Para la explicación de los déficits o la falta se explican por Fernández (2007).

Pine DS (2021), menciona que la ansiedad adaptativa cumple un papel funciona en la vida cotidiana, ya que motiva comportamientos que fomentan el éxito y la supervivencia; este tipo de ansiedad puede activar un estado de alerta que ayuda a las personas a hacer a desafíos y prepararse para eventos importantes o evitar peligros potenciales; sin embargo si la respuesta

adaptativa se intensifica genera malestar y se cruza el límite hacia una ansiedad patológica afectando, la funcionalidad diaria y el desempeño en el área laboral y generando niveles de ansiedad excesiva incluso en situaciones seguras, lo que además se manifiesta de forma persistente y lo que puede producir trastornos de ansiedad, pánico o fobias.

El Modelo del Déficit del repertorio conductual: cuando no ha habido crianza donde se ha aprendido conductas sociales, el reforzamiento es bajo y los modelos han sido ausente, siendo accesitario a reforzamientos y más entrenamiento.

a. El Modelo de Interferencia o dificultad de ejecución: pueden ser poseedores de las habilidades como no, entonces existen factores que lo explican:

- Relación con la emoción
- Relación con el pensamiento
- Relación con el actuar

Debido a la escases de habilidades sociales. Las consecuencias se dan en las diferentes áreas del sujeto, como:

- a. Ansiedad social, inseguridad y temores con los demás.
- b. Timidez, puede ser genético, desde el tímido introvertido y el neurótico
- c. Baja autoestima, escasa valoración en uno mismo.

2.3. Definiciones conceptuales

2.3.1. Apego

Una teoría conocida que define el apego es la de John Bowlby que define al apego como la tendencia natural del ser humano a establecer vínculos de afecto con las personas que lo rodean a lo largo de toda su existencia, es esta conducta la que permite al sujeto buscar y lograr

proximidad con sus semejantes e inicia en la infancia cuando el niño busca proximidad con sus padres (García & Romero, 2021).

2.3.2. *Apego Seguro*

Se refiere principalmente al apego establecido en base a la confianza del individuo con sus padres o figuras parentales respecto a la seguridad, este tipo de apego brindado permite que el individuo se adapte a diferentes contextos, sabiendo que su mayor vínculo de protección y cuidado estará para él (Vega M., 2022).

2.3.3. *Apego Inseguro*

Se refiere principalmente al apego establecido cuando las figuras parentales interpretan de manera errónea de las señales del niño, proporcionando respuestas que no brindan seguridad y la confianza necesaria, también se conoce como aquel vínculo formado en base a afecto negativo o rechazo (Vega E., 2023).

2.3.4. *Estilos de Apego*

Bartholomew y Horowitz (1991; citado por Ascoy, 2023) plantearon una combinación del modelo que estableció cuatro diferentes formas de apego que se derivan de las experiencias con las figuras parentales que influyen en el comportamiento del individuo, estos estilos son: Estilos seguro, estilo temeroso, estilo evitativo y apego ansioso.

2.3.5. *Seguridad*

Referido principalmente a la confianza y a la estabilidad brindadas hacia una persona, este factor se conoce principalmente cuando el cuidador brinda a los hijos una sensación emocional estable, que le permite sentir seguridad respecto a una fuente de protección y consuelo que es la figura parental, a la cual acudirán cuando lo necesiten (García & Romero, 2021).

2.3.6. *Permisividad Parental*

Se identifica principalmente en hogares donde las figuras parentales se caracterizan por ser negligentes y porque no siguen ningún tipo de crianza, descuidan a sus hijos y estos hacen lo que consideran correcto, sin tomar en cuenta los efectos que puedan producir o los daños que pueden ocasionar (Freire & Cisneros, 2021).

2.3.7. *Traumatismo Infantil*

El trauma se define como un acontecimiento negativo que surge de manera violenta, que resulta ser incontrolable y que pone en peligro la integridad física y mental de una persona, en este caso un niño que se muestra incapaz de afrontarlo, las consecuencias de padecer traumatismo infantil se caracterizan principalmente por el terror y la indefensión experimentados por el infante o persona que lo padece (Flores, De Lima, & Pastor, 2018).

2.3.8. *Habilidades Sociales*

Término que se refiere principalmente a las acciones que se realizan para relacionarse con los demás, adaptarse al medio físico y social, resolver problemas sin perjudicar a los demás; el concepto define a las habilidades sociales como la capacidad de comportarse que le permite al sujeto satisfacer sus necesidades sociales y evite ser ignorado o castigado; también se conoce a las habilidades sociales como aquellas respuestas que el sujeto presenta ante diversas situaciones y estas respuestas incluyen expresiones que denotan necesidades, derechos, opiniones, sentimiento o preferencias (Grasso, 2021) .

2.3.9. *Autoexpresión en situaciones sociales*

Se conoce como la capacidad de expresarse en diferentes situaciones sociales sin mostrar ansiedad, con la finalidad de iniciar y mantener conversaciones, interactuar socialmente, comprender señales y adaptarse a diferentes contextos sociales (Freire & Cisneros, 2021).

2.3.10. Defensa de los propios derechos del consumidor

Se conoce como la capacidad de expresar diferentes conductas asertivas frente a sujetos desconocidos en situaciones de consumo para la defensa de derechos, esto implica comunicarse con claridad y precisión, expresar opiniones, necesidades y deseos de manera efectiva (Freire & Cisneros, 2021).

2.3.11. Expresión de enfado y disconformidad

Se conoce como la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos frente a diversas circunstancias o frente a desacuerdos con diferentes personas, esto implica expresar sentimientos sin recurrir a las agresiones verbales o físicas, con esta habilidad también se busca manejar conflictos de manera eficaz (Freire & Cisneros, 2021).

2.3.12. Decir no y cortar interacciones

Se conoce como la capacidad de cortar interacciones que no se desean mantener y expresar negación cuando se está en contra de algo, esto implica establecer límites en las interacciones sociales y saber decir no de manera firme (Freire & Cisneros, 2021).

2.3.13. Hacer peticiones

Se conoce como la capacidad de expresar deseo por algo, esto implica comunicar de manera clara que es lo que se quiere y se puede hacer posible de manera individual o con la colaboración de otras personas (Freire & Cisneros, 2021).

2.3.14. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto

Se conoce como la capacidad de iniciar o mantener una conversación con una persona del sexo opuesto e implica habilidades de comunicación que permitan mantener una interacción fluida y respetuosa (Freire & Cisneros, 2021).

Capítulo III

Hipótesis y Variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. *Hipótesis General Alterna*

3.1.1.1. Hipótesis General Alterna

Ha: La relación entre estilos de apego y habilidades sociales es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del distrito de Santiago, Cusco 2023.

$$r_{(x;y)} \neq 0$$

3.1.1.2. Hipótesis General Nula

Ho: La relación entre estilos de apego y habilidades sociales no es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.

$$r_{(x;y)} = 0$$

3.1.2. *Hipótesis Específicas*

- H1: La relación entre el estilo de apego evitativo y habilidades sociales es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.

$$r_{(x1;y)} \neq 0$$

- H0: La relación entre el estilo de apego evitativo y habilidades sociales no es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.

$$r_{(x1;y)} = 0$$

- H2: La relación entre el estilo de apego seguro y habilidades sociales es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.

$$r_{(x2;y)} \neq 0$$

- H0: La relación entre el estilo de apego seguro y habilidades sociales no es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.

$$r_{(x2;y)} = 0$$

- H3: La relación entre el estilo de apego ambivalente y habilidades sociales es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.

$$r_{(x3;y)} \neq 0$$

- H0 La relación entre el estilo de apego ambivalente y habilidades sociales no es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.

$$r_{(x3;y)} = 0$$

- H4: La relación entre el estilo de apego desorganizado y habilidades sociales es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.

$$r_{(x4;y)} \neq 0$$

- H0: La relación entre el estilo de apego desorganizado y habilidades sociales no es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.

$$r_{(x4;y)} = 0$$

3.2. Especificación de Variables

Las variables estudiadas son: estilos de apego y habilidades sociales, presentamos la descripción de las variables tomando en cuenta la definición operacional dada por Álvarez Risco (2020).

- Estilos de apego
- Habilidades sociales

Tabla 1*Operacionalización de variables*

VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN	ESCALA DE CALIFICACIÓN	NIVEL	
Estilos de apego	Los estilos de apego son la vinculación de tipo afectivo entre niño y padre por el cual se establece seguridad emocional trascendental en la formación de la personalidad (Bowlby,1997. Pag.83)	Seguridad	<ul style="list-style-type: none"> ● Compartir actividades en equipo. ● buscar soporte emocional. ● Observar una figura de autoridad. ● Guardar valores 	ordinal	Muy de acuerdo (5)	Nivel alto (predominante)	
		evitativo	<ul style="list-style-type: none"> ● Presenciar autoridad ● Sentir incomprensión 		De acuerdo (4)		Nivel medio (predominante)
			<ul style="list-style-type: none"> ● Sentir emociones negativas en la familia. ● Presenciar violencia. 		Indecisión (3)		
		desorganizado	<ul style="list-style-type: none"> ● Observar diferentes actitudes de los padres. ● Presenciar falta de reglas en la familia. ● Sentir desorientación en la familia. ● Desarrollar falta de control de impulsos. 		En desacuerdo (2)		
			Ambivalente -preocupado		<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntar por el bienestar familiar. ● Preocupación por la unión familiar 		Muy en desacuerdo (1)

		● Preguntar por las reacciones de los padres.				
Habilidades sociales	Las habilidades sociales como interacción con los demás, no estarían relacionadas con la personalidad, sino con aquellas conductas observables, la cognición y la emoción que se hacen visibles en la interacción mayormente asertivas. Gisneros (2010)	Autoexpresión en situaciones sociales	● Expresarse sin miedo.	ordinal	En preguntas con intencionalidad positiva: A=1 B=2 C=3 D=4	Nivel bajo
		Defensa de los propios derechos como consumidor	● Preguntar dudas.			
		Expresión de enfado o disconformidad	● Ofrecer ayuda en alguna situación.		Nivel alto	
		Decir no y cortar interacciones	● Dar aporte sobre alguna cuestión.			
		Hacer peticiones	● Preguntar sobre alguna incertidumbre.			
		Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	● Mostrar ansiedad.			
			● Negarse a hacer algo que no se quiere.			
			● Aislarse cuando se siente incómodo.			
			● Mostrar cordialidad.			
			● Mostrar compromiso.			
	● Opinar sobre algo.					
	● Saludarse al sexo opuesto.					

Nota: tabla elaborada a partir de los instrumentos de medición Estilos De Apego Camir-R y Escala De Habilidades Sociales De Helena Gisneros.

Capítulo IV

Metodología

4.1. Tipo de Investigación

Descriptivo correlacional, ya que en base a la recopilación de los datos se busca describir propiedades y establecer relación que existe entre las variables estilos de apego y habilidades sociales en términos cuantitativos.

Según el estudio de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en este tipo de estudio se observa, describe y fundamenta varios aspectos del fenómeno, no existe la manipulación de las variables, tampoco la búsqueda de causa efecto.

Según Ríos (2017) este alcance se encarga de medir la relación entre dos variables, no determinar causas, pero puede ser un indicio para una investigación futura; así se puede determinar si una de ellas influye sobre la otra pues se busca conocer el grado de relación entre ambas de forma positiva o negativa.

4.2. Diseño de Investigación

Entendida como no experimental-transversal (Hernández, 2018) debido a que se recolectó la información durante un tiempo determinado; asimismo, no se manipularon las variables, solo se observaron los fenómenos para después analizarlos.

A continuación, se muestra esquemáticamente:



Fuente: Sánchez y Reyes (2017)

Dónde:

M: Muestra

X: Estilos de apego

Y: Habilidades Sociales

r: Correlación

El estudio estuvo enfocado en el análisis de la relación de los estilos de apego y habilidades sociales en la población de estudio.

4.3. Población y Muestra

4.3.1. Descripción y Características de la Población

En esta investigación, la población se conformó por los adolescentes, estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública del distrito de Santiago, Cusco; albergando en el año 2023, alrededor de 548 estudiantes de secundaria entre varones y mujeres distribuidos en 5 grados y 19 secciones a nivel de secundaria del plantel estudiantil.

Tabla 2

Población de estudio

	Varones		Mujeres	
	n	%	n	%
Primero	59	10.8	58	10.6
Segundo	55	10.0	62	11.3
Tercero	71	13	44	8.0
Cuarto	61	11	45	8.2
Quinto	59	10	34	6.2

Fuente: Elaboración propia

4.3.2. *Diseño Muestral*

Considerando previamente la población de 548 estudiantes adolescentes de secundaria, se utilizó el siguiente método:

$$n = \frac{z_{\alpha}^2 * p * q}{E^2 * (N - 1) + z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Dónde:

- N: tamaño de la población (548)
- p: población de éxito (0.5) dado que no se presenta estudio anterior específico
- q: probabilidad de fracaso (1-p)
- $Z_{\alpha/2}$: valor en la tabla normal estándar para un nivel de confianza del 95% (1.93)
- E: margen de error (5%)

4.3.3. *Selección de las Unidades Muestrales*

Con una población total de 548 personas, se utilizó la fórmula para poblaciones finitas, obteniendo así un grupo de 225 adolescentes necesarios para la investigación. Estos serán distribuidos según género y edad.

Tabla 3

Distribución de la muestra

	Varones		Mujeres	
	n	%	n	%
Primero	24	10.7	24	10.7
Segundo	23	10.2	26	11.6
Tercero	29	12.9	18	8
Cuarto	25	11.1	18	8
Quinto	24	10.57	14	6.2
	125	55.6	100	44.4

Fuente: Elaboración propia

4.3.4. Tipo de Muestreo

La muestra del trabajo de investigación se seleccionó de manera probabilística mediante muestreo estratificado, considerando género y grado. La población fue dividida en segmentos y se seleccionó una muestra representativa de cada uno de ellos (Hernández, et al. 2014).

Tabla 4

Descripción de las características demográficas según género de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	100	44.44%
	Masculino	125	55.56%
Total		225	100%

Fuente: Elaboración propia

Para la investigación, se realizó una encuesta proporcional basada en la distribución de estudiantes por género, con un 44.44% de mujeres y un 55.56% de varones.

Tabla 5

Descripción de las características demográficas según grado de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
Grado	Primero	48	21.33%
	Segundo	49	21.78%
	Tercero	47	20.89%
	Cuarto	43	19.11%
	Quinto	38	16.89%
Total		225	100%

Fuente: Elaboración propia

Por grado se encuentra mayor número de alumnos en primero y segundo de secundaria con un 21.33% y segundo con un 21.78% de la muestra total.

Tabla 6*Descripción de las características demográficas según edad de los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje
Edad	12 años	11	4.89%
	13 años	53	23.56%
	14 años	44	19.56%
	15 años	49	21.78%
	16 años	39	17.33%
	17 años	26	11.56%
	18 años	2	0.89%
	19 años	1	0.44%
Total		225	100%

Fuente: Elaboración propia

Por edades, se observó que hay un bajo número de alumnos de 12 años, representando el 4.89%, y muy pocos de 18 y 19 años, con solo 3 casos, que equivalen al 0.89% y 0.44%, respectivamente.

4.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

4.4.1. Instrumentos de Recolección de Datos

- **Observación psicológica**

Para captar de manera inmediata la información necesaria, es fundamental seleccionar lugares óptimos que garanticen un diagnóstico situacional efectivo y la identificación de la problemática. La observación psicológica facilita el acceso a la información requerida en estos entornos propicios, lo cual respalda tanto el diagnóstico situacional como la formulación efectiva del problema. Desde el inicio de la investigación, la ficha de observación nos guía en los pasos necesarios y nos permite ajustar la marcha de la investigación según las características de los evaluados y del entorno evaluativo, como es el caso de las instituciones educativas, las aulas con docentes y otros profesionales. La ficha de evaluación desempeña un papel crucial en la mejora continua de las acciones hasta alcanzar los objetivos propuestos en la investigación. Su

aplicación requiere considerar diferentes momentos y el ambiente de aplicación, así como a los evaluados involucrados, para asegurar una recolección de datos efectiva y la obtención de resultados óptimos.

- **La entrevista**

Se ha elegido la entrevista como método para recopilar datos con el fin de obtener testimonios verbales, lo cual es beneficioso debido a la relación directa que establece entre el investigador y la población estudiada. Optamos por una entrevista no estructurada para adaptarnos mejor a los evaluados, lo que nos permite explorar en profundidad cada caso y considerar aspectos que pueden ser relevantes para la investigación. Este instrumento resulta fundamental para obtener información desde el inicio de la investigación, ya sea con la directora de la escuela, el coordinador de la institución, los profesores y los propios evaluados. Esta variedad de perspectivas enriquece el estudio y contribuye a la obtención de resultados precisos y apropiados.

- **Encuesta**

Se eligió la encuesta como método para recolectar datos de manera sistemática y organizada, lo que permitió que se obtuvieran respuestas de la muestra, facilitando el análisis cuantitativo y cualitativo de la información; este enfoque garantizó la consistencia en la recopilación de datos, contribuyendo a la validación de las hipótesis y proporcionando una base sólida para la toma de decisiones informadas en el estudio; el instrumento que se atribuye a esta técnica fueron los cuestionarios estandarizados que también se conocen como test que son un tipo específico de cuestionario que generalmente se utiliza para medir habilidades, conocimientos, actitudes o características psicológicas de manera estandarizada, diseñadas para medir variables específicas de forma objetiva y consistente.

4.4.2. Validez de constructo o contenido

4.4.2.1. Cuestionario de estilos de apego

A. Ficha técnica

- Denominación: CAMIR- R (2011)
- Autores: (Balluerka et al., 2011)
- Origen: España
- Evaluación: Individual o colectiva
- Aplicación: de 13 a 19 años
- Tiempo: 20 minutos.
- Propósito: concepciones de apego en juveniles
- Validación: Gómez (2012) por medio de evaluaciones a 392 sujetos, de 17 a 22 años, valido la prueba con 0.60 y 0.85.
- Adaptación en Perú: Hugo Garay Auccapulla y María V. Rojas Orosco (2019).
- Consigna de Aplicación: Son los pensamientos y emociones sobre la relación con la familia desde la infancia.
- Dimensiones: Estilo de Apego Seguro, Estilo de Apego Evitativo, Estilo de Apego Ansioso – Preocupado y Estilo de Apego Desorganizado.

B. Interpretación

- Calificación y corrección: es necesario el uso de un test en tablas, las cuales tienen calificación en escala de tipo Lickert con 5 puntos de esa manera se asignan el estilo de apego.

C. Análisis psicométrico

- Validez y Confiabilidad: La “Permisividad parental”, en confiabilidad aceptable por medio del coeficiente del Alpha de Cronbach tuvo 0,60 y 0,85, el test-retest tuvo como puntaje 0.56, a excepción de la permisividad parental con 0.45. es decir, existe validez factorial, la fiabilidad, se realizó por Pearson obteniendo 0.57 menor en permisividad parental el cual obtuvo 0.45.

D. Ajuste de la prueba para la población investigada

Tabla 7

Baremos manera de calificación test CAMIR-R

		Baremos		
		Bajo	Medio	Alto
Dimensiones de Apego emocional CAMIR-R	Seguridad	7 a 23	24 a 28	29 a 35
	Preocupado- ansioso	6 a 15	16 a 22	23 a 30
		4 a 10	11 a 15	16 a 20
	Evitativo	3 a 9	10 a 12	13 a 15
		4 a 8	9 a 12	13 a 20
Desorganizado	5 a 10	11 a 16	17 a 25	

Fuente: Elaboración propia

Para la calificación de los niveles alcanzados en cada tipo de apego, se utiliza una escala del 0 al 100, dividida en tres segmentos: de 0 a 33 se considera bajo, de 34 a 66 medio, y de 67 a 100 alto. Para determinar el estilo de apego predominante de cada alumno, se seleccionará el puntaje más alto alcanzado en cualquiera de los tipos de apego evaluados.

Tabla 8*DPP estilos de apego validación por juicio de expertos*

ítems	Expertos					PROMEDIO	DPP	Dmax
	1	2	3	4	5			
1 ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	4	4	4	5	5	4.400	0.360	1
2 ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	5	4	4	5	5	4.600	0.160	1
3 ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio?	4	3	4	5	4	4.000	1.000	4
4 ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	5	4	4	5	5	4.600	0.160	1
5 ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	4	2	4	5	5	4.000	1.000	9
6 ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	4	3	4	4	5	4.000	1.000	4
7 ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	4	4	4	4	5	4.200	0.640	1
8 ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	4	4	5	5	4	4.400	0.360	1
9 ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio?	5	5	4	5	5	4.800	0.040	1
						Máximo		4.796
						Brechas		0.959
						DPP		2.173

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9*Valoración de expertos*

Escala	Valoración	Valoración de expertos
0.00	0.96	A = adecuado total
0.96	1.92	B = adecuado en gran medida
1.92	2.88	C= adecuación Promedio
2.88	3.84	D= escasa adecuación
3.84	4.80	E= inadecuación
		DPP=2.173

Fuente: Elaboración propia

Para identificar si el test de estilos de apego pregunta en contexto del tema se planteó la clasificación mediante el juicio de expertos con 5 expertos el cuestionario de apego emocional un puntaje de DPP de 2,173 el cual en la escala valoración lo posiciona en una adecuación promedio lo cual indica una buena confiabilidad de su contenido o que el cuestionario de estilos de apego presenta un contenido adecuado a la búsqueda del estilo de apego

4.4.2.2. Escala de habilidades sociales

A. Ficha técnica

- Denominación: Escala de Habilidades Sociales (EHS).
- Autora: Elena Gismero Gonzales.
- Año de publicación: 2010.
- Aplicación: Individual o Colectivo.
- Ámbito de Aplicación: Adolescentes y adultos.
- Tiempo: 10 a 15 minutos.
- Finalidad: Evaluación de las habilidades sociales.
- Materiales: Hoja bond A4
- Tipificación: tanto para hombres como mujeres
- Dimensiones: Auto expresión, Defensa de derechos, Expresión de enfado, Decir no y cortar interacciones, Hacer peticiones e Iniciar interacciones positivas

B. Interpretación

El test estuvo comprendido por 21 ítems, con respuestas tipo Lickert, y seis dimensiones: autoexpresión, defensa de derechos, expresión de enfado, decir, peticiones e interacción con el sexo opuesto.

C. Análisis Psicométrico

Validación: adaptación peruana por Cesar Ruiz Alva (2006), con consistencia interna alta confiabilidad de 0.88 siendo elevada.

D. Ajuste de la prueba para la población investigada

Tabla 10

Baremos para cuestionario de habilidades sociales.

		Baremos		
		Bajo	Medio	Alto
Dimensiones de EHS	Auto expresión	8 a 15	16 a 23	24 a 32
	Defensa de derechos	5 a 9	10 a 14	15 a 20
	Expresión de enfado	4 a 7	8 a 11	12 a 16
	Decir no y cortar interacciones	6 a 11	12 a 17	18 a 24
	Hacer peticiones	5 a 9	10 a 14	15 a 20
	Iniciar interacciones positivas	5 a 9	10 a 14	15 a 20
	Variable EHS (escala de habilidades sociales)	33 a 65	66 a 98	99 a 132

Fuente: Elaboración propia

Los baremos se tomaron y construyeron considerando el puntaje mínimo y máximo posible de alcanzar y distribuido de manera equitativo.

Tabla 11

DPP Habilidades sociales validación por juicio de expertos.

Ítems	Expertos					PROMEDIO	DPP	Dmax
	1	2	3	4	5			
1 ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	4	4	5	5	5	4.600	0.160	1
2 ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	5	5	5	5	5	5.000	0.000	0
3 ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio?	4	4	4	5	4	4.200	0.640	1
4 ¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	5	4	5	5	5	4.800	0.040	1
5 ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	4	4	5	4	4	4.200	0.640	1
6 ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	4	3	5	5	5	4.400	0.360	4
7 ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	4	4	4	4	5	4.200	0.640	1
8 ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	4	4	4	5	4	4.200	0.640	1
9 ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio?	5	5	5	5	5	5.000	0.000	0
						Máximo		3.162
						Brechas		0.632
						DPP		1.766

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12
Valoración de expertos

Escala		Valoración	Valoración de expertos
0.00	0.96	A = adecuado total	DPP=1.766
0.96	1.92	B = adecuado en gran medida	
1.92	2.88	C= adecuación Promedio	
2.88	3.84	D= escasa adecuación	
3.84	4.80	E= inadecuación	

Fuente: Elaboración propia

Para determinar la confiabilidad de contenido del cuestionario de habilidades sociales, se consultó a 5 expertos en el área, quienes respondieron a un cuestionario compuesto por 10 ítems. Este cuestionario evaluó la pertinencia del instrumento para el tema evaluado. Mediante el método de valoración DPP, se obtuvo un puntaje de 1.766. Comparado con la escala valorativa, este puntaje indica que el cuestionario presentado es adecuado en gran medida, sugiriendo que puede cumplir efectivamente la función de medir las habilidades sociales según la opinión de los expertos.

4.4.3. Confiabilidad por Alfa de Cronbach

4.4.3.1. Confiabilidad de cuestionario de estilo de apego

Tabla 13
Fiabilidad de los cuestionarios apego emocional CAMIR-R

	Promedio	Desv.	Alfa de Cronbach
Cuestionario CAMIR-R	3.2	0.364	0.664

Fuente: Elaboración propia

La fiabilidad alcanzada por los cuestionarios propuestos para el estudio en el total de la muestra de estudiantes es de 0.664 próximo a 0.7 permite indicar que la fiabilidad es moderada para el cuestionario CAMIR-R posiblemente esta respuesta dado que el test CAMIR-R busca calificar según estilo de apego y no una calificación general.

4.4.3.2. *Confiabilidad del cuestionario de habilidades sociales*

Tabla 14

Fiabilidad del cuestionario escala de habilidades sociales EHS.

	Promedio	Desv.	Alfa de Cronbach
Escala de habilidades sociales EHS	2.28	0.474	0.881

Fuente: Elaboración propia

La fiabilidad de las Habilidades sociales para la escala de habilidades sociales de es de 0.881 siendo superior a 0.7 indicando una fiabilidad alta con lo cual se indica que el estudio presenta un nivel aceptable para su aplicación.

4.5. **Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos**

Se utilizó el software de Word permitiendo modificar, insertar imágenes y añadir archivos según fuera necesario. Además, se emplearon hojas de cálculo de Excel para diseñar y organizar los datos de la evaluación, así como para aplicar fórmulas necesarias. Para el procesamiento estadístico de los datos, incluyendo el cálculo de correlaciones y pruebas de hipótesis, se utilizó el software SPSS.

4.5.1. *Proceso de Selección del Estadístico para la Prueba de Hipótesis*

Para la obtención de los datos y la prueba de hipótesis, se utilizó el estadístico de Kolmogorov permite saber normalidad paramétrica y no paramétrica y Rho de Spearman, el cual analiza la correlación de manera no paramétrica entre los datos.

Los procesos de recolección de datos siguieron todos los protocolos exigidos para la investigación. Se obtuvieron los permisos necesarios para acceder a la escuela y se respetó estrictamente el manejo confidencial de los datos de los participantes. Se solicitó su participación mediante un consentimiento informado. Posteriormente, las pruebas se realizaron durante el tiempo de tutoría, y luego se procesaron los datos para obtener los gráficos y tablas con los hallazgos encontrados.

4.6. Matriz de consistencia

Tabla 15
Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos del problema	Hipótesis	Variables e indicadores	Metodología	Población y muestra
Formulación del problema general	Objetivo General	Hipótesis general	Vi: Estilos de apego	Enfoque de la investigación	Población
¿Cuál es la relación entre los estilos de apego y las habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023?	Determinar cuál es la relación entre los estilos de apego y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.	<p>Hi: La relación entre estilos de apego y habilidades sociales es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del distrito de Santiago, Cusco, 2023.</p> $r_{(x;y)} \neq 0$ <p>Ho: La relación entre estilos de apego y habilidades sociales no es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del distrito Santiago, Cusco, 2023.</p> $r_{(x;y)} = 0$	Dimensiones/Escalas a. Apego seguro b. Apego evitativo c. Apego ambivalente. ansioso d. Apego desorganizado	Enfoque cuantitativo, Como manifiestan Hernández, Fernández y Baptista (2014)	Estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública del distrito de Santiago, Cusco, 2023. N=543
Formulación de los problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	V2: habilidades sociales	Tipo de investigación	Muestra
¿El estilo de apego varía de acuerdo al género y grado de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023?	Determinar si el estilo de apego varía de acuerdo al género y grado en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.	No requiere.	Dimensiones/Escalas a. Autoexpresión en situaciones sociales b. Defensa de los propios derechos como consumidor c. Expresión de enfado o disconformidad d. Decir no y cortar interacciones e. Hacer peticiones f. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	Según el estudio de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en este tipo de estudio se observa, describe y fundamenta varios aspectos del fenómeno, no existe la manipulación de las variables, tampoco la búsqueda de causa efecto. Según Ríos (2017) este alcance se encarga de medir la relación entre dos variables, no determinar causas, pero puede ser un indicio para una investigación futura; así se puede determinar si una de ellas influye sobre la otra pues se busca conocer el grado de relación entre ambas de forma	Con lo correspondiente se obtiene una distribución correspondiente a los datos el tamaño de la muestra de: n:248

			positiva o negativa.	
¿Las habilidades sociales varían de acuerdo al género y grado en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023?	Determinar si las habilidades sociales varían de acuerdo al género y grado en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023.	No requiere.	Diseño de la investigación Entendida como no experimental-transversal (Hernández, 2018)	Técnicas Observación Entrevista encuesta
¿Cuál es la relación entre el estilo de apego evitativo y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023?	Delimitar cual es la relación entre el estilo de apego evitativo y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.	<p>H1: La relación entre el estilo de apego evitativo y habilidades sociales es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.</p> $r_{(x1;y)} \neq 0$ <p>H0: La relación entre el estilo de apego evitativo y habilidades sociales no es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.</p> $r_{(x1;y)} = 0$		
¿Cuál es la relación entre el estilo de apego seguro y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023?	Delimitar cual es la relación entre el estilo de apego seguro y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.	<p>H2 La relación entre el estilo de apego seguro y habilidades sociales es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.</p> $r_{(x2;y)} \neq 0$ <p>H0: La relación entre el estilo de apego seguro y habilidades sociales no es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.</p>		<p>Instrumentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuestionario de estilos y apego Camir R de N Balluerka · 2011 2. Escala de habilidades sociales de Elena Gismero 2005.

$$r_{(x2;y)} = 0$$

¿Cuál es la relación entre el estilo de apego ambivalente y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023?

Delimitar cual es la relación entre el estilo de apego ambivalente y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.

H3: La relación entre el estilo de apego ambivalente y habilidades sociales es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.

$$r_{(x3;y)} \neq 0$$

H0: La relación entre el estilo de apego ambivalente y habilidades sociales no es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.

$$r_{(x3;y)} = 0$$

¿Cuál es la relación entre el estilo de apego desorganizado y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023?

Delimitar cual es la relación entre el estilo de apego desorganizado y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.

H4: La relación entre estilo de apego desorganizado y habilidades sociales es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.

$$r_{(x4;y)} \neq 0$$

H0: La relación entre el estilo de apego desorganizado y habilidades sociales no es significativa en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco, 2023.

$$r_{(x4;y)} = 0$$

Capítulo V

Resultados

5.1. Descripción Sociodemográfica de la Investigación

Tabla 16

Distribución por género

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	100	44.44%
	Masculino	125	55.56%

Fuente: Elaboración propia

Para la investigación, se realizó un muestreo proporcional conforme a la distribución de estudiantes por género se observó, que en la institución hay un predominio de varones, que constituyen el 55.56% del total.

Tabla 17

Distribución por grado

		Frecuencia	Porcentaje
Grado	Primero	48	21.33%
	Segundo	49	21.78%
	Tercero	47	20.89%
	Cuarto	43	19.11%
	Quinto	38	16.89%

Fuente: Elaboración propia

En el muestreo proporcional conforme a la distribución de estudiantes por grado se observó que en la institución hay un mayor número de estudiantes en los grados primero y segundo.

Tabla 18*Distribución por edad*

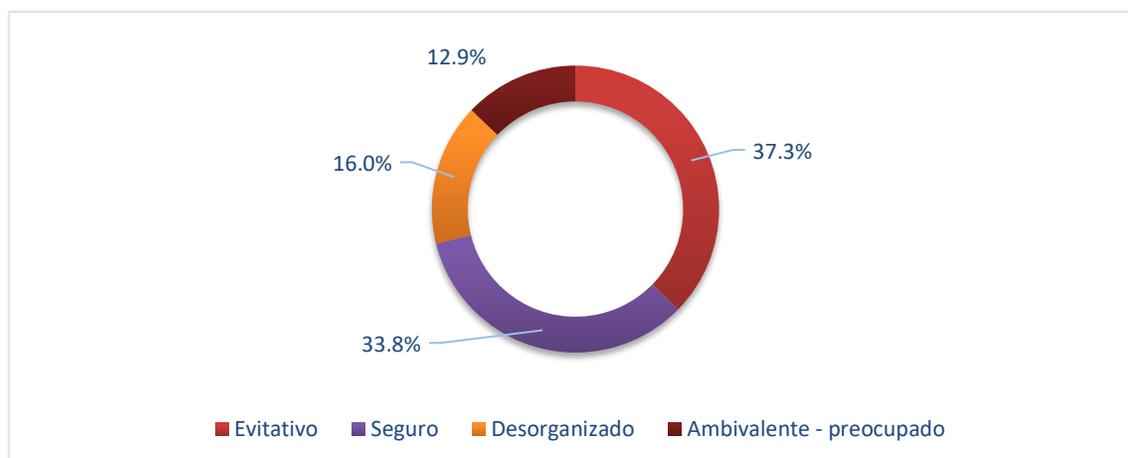
		Frecuencia	Porcentaje
Edad	12 años	11	4.89%
	13 años	53	23.56%
	14 años	44	19.56%
	15 años	49	21.78%
	16 años	39	17.33%
	17 años	26	11.56%
	18 años	2	0.89%
	19 años	1	0.44%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la edad, se encontró una baja representación de estudiantes de 12 años, así como un número reducido de estudiantes de 18 y 19 años.

5.2. Estadística Descriptiva Aplicada al Estudio

5.2.1. Descripción de la Variable de Estilo de Apego CAMIR-R

Figura 2*Estilo de apego predominante por estudiante*

Fuente: Elaboración propia

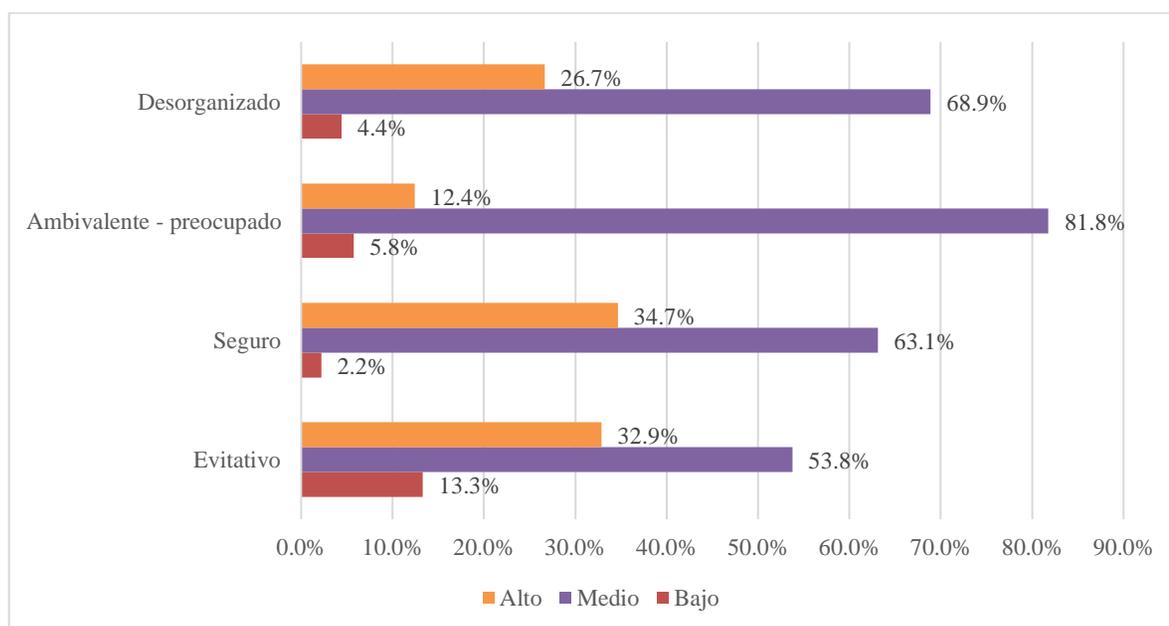
Tabla 19
Estilo de apego predominante por estudiante

		Frecuencia	Porcentaje
Estilo de apego	Evitativo	84	37.3%
	Seguro	76	33.8%
	Desorganizado	36	16.0%
	Ambivalente - preocupado	29	12.9%

Fuente: Elaboración propia

De los resultados obtenidos, el apego que predomina según su mayor puntaje, se observa, que el estilo de apego más representativo es el evitativo, con un 37.3%. Le sigue el apego seguro, con un 33.8%. Menos frecuentes son el apego desorganizado, presente en un 16%, y el apego ambivalente con un 12.9%.

Figura 3
Dimensiones de los estilos de apego



Fuente: Elaboración propia

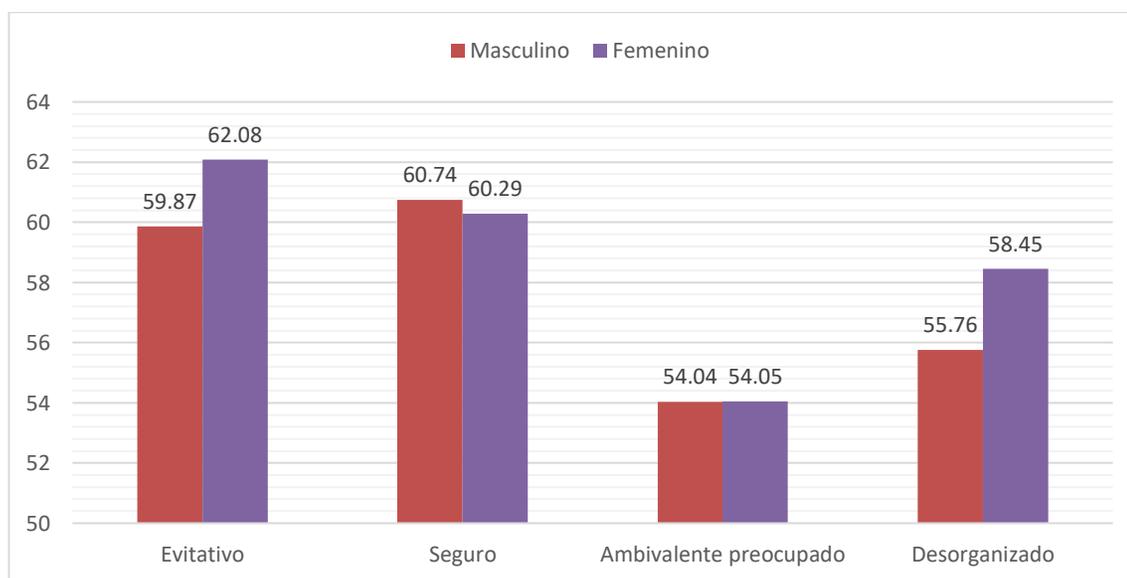
Tabla 20
Dimensiones de los estilos de apego

		Niveles		
		Bajo	Medio	Alto
Dimensiones de los estilos de apego	Evitativo	30 (13,3%)	121 (53,8%)	74 (32,9%)
	Seguro	5 (2,2%)	142 (63,1%)	78 (34,7%)
	Ambivalente-preocupado	13 (5,8)	184 (81,8%)	28 (12,4%)
	Desorganizado	10 (4,4%)	155 (68,9%)	60 (26,7%)

Fuente: Elaboración propia

El estilo de apego más usado es el seguro con 34.7%, seguido de evitativo con 32.9% y desorganizado con 26.7%; de los estilos menos usados es el de ambivalente o preocupado con 12.4%; estos resultados reflejan que un grupo de estudiantes tiene una relación positiva con sus padres y otro grupo muestran ser autosuficientes y evitan la dependencia emocional.

Figura 4
Estilos de apego según género



Fuente: Elaboración propia

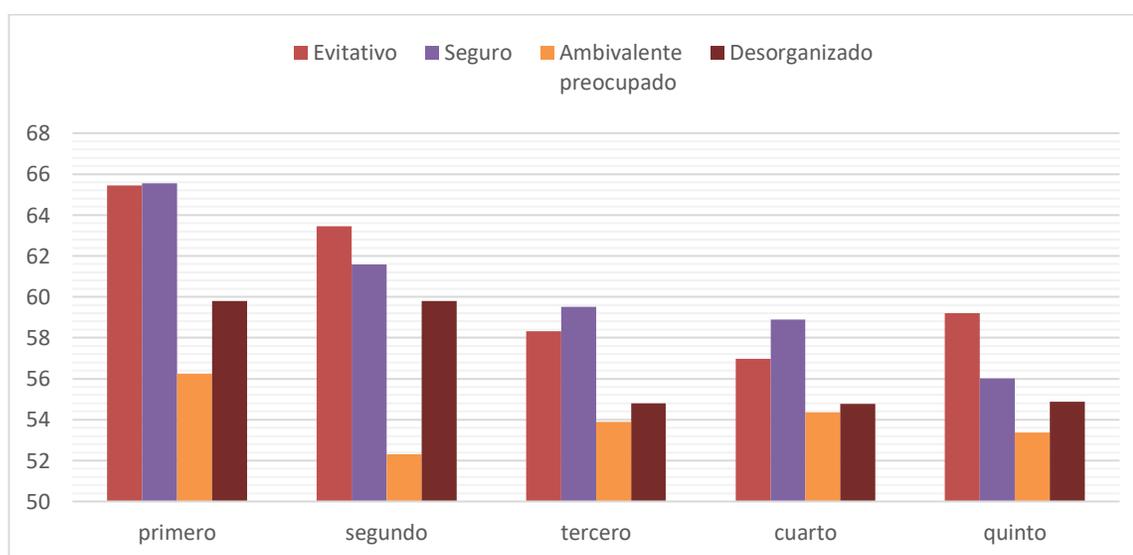
Tabla 21
Estilos de apego según género.

		Estilo de apego			
		Evitativo	Seguro	Ambivalente Preocupado	Desorganizado
Genero	Femenino	62.08 +/- 21	60.29 +/- 15.02	54.05 +/- 12.65	58.45 +/- 15.85
	Masculino	59.87 +/- 20.59	60.74 +/- 11.4	54.04 +/- 12.08	55.76 +/- 15.68

Nota: Promedio +/- Desviación estándar

Al segmentar los puntajes de estilos de apego según el género, se observan diferencias significativas en los puntajes promedio. El estilo de apego evitativo y el apego desorganizado son más altos en mujeres, siendo los promedios de 62.08 ± 21 y 58.45 ± 15.85 ; mientras que el apego seguro es más común en varones con 60.74 ± 11.4 . Estos hallazgos muestran que las mujeres pueden experimentar más dificultades en su apego hacia sus padres en comparación con los varones.

Figura 5
Estilos de apego según grado.



Fuente: Elaboración propia

Tabla 22
Puntaje percentil de estilos de apego según grado.

		Estilo de apego			
		Evitativo	Seguro	Ambivalente Preocupado	Desorganizado
Grado	Primero	65.45 +/- 22.48	65.55 +/- 12.9	56.25 +/- 12.96	59.79 +/- 15.33
	Segundo	63.44 +/- 19.68	61.59 +/- 12.53	52.3 +/- 14.37	59.8 +/- 15.38
	Tercero	58.33 +/- 19.81	59.5 +/- 11.52	53.88 +/- 11.67	54.79 +/- 15.98
	Cuarto	56.98 +/- 20.08	58.89 +/- 14.92	54.36 +/- 10.75	54.77 +/- 15.51
	Quinto	59.21 +/- 21.29	56.02 +/- 12.12	53.36 +/- 11.17	54.87 +/- 16.58

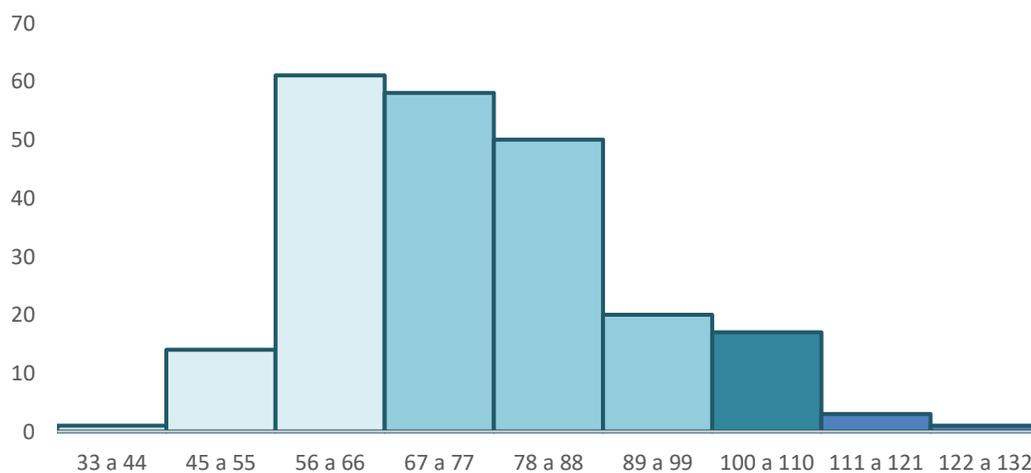
Nota: Promedio +/- Desviación estándar

Según el puntaje por grado y el estilo de apego presentado por los estudiantes, se observa que en primer año prevalecen los estilos evitativo y seguro. En segundo año, el apego evitativo aumenta. En tercer y cuarto año, prevalece el apego seguro. En quinto año de secundaria, vuelve a predominar el apego evitativo. Estos resultados sugieren que el uso del apego evitativo podría estar relacionado con las épocas de cambio durante la adolescencia.

5.2.2. Descripción de la variable Escala de Habilidades Sociales

Figura 6

Histograma de frecuencia de la distribución del puntaje de escala de habilidades sociales



Fuente: Elaboración propia

Tabla 23

Nivel de habilidades sociales y prueba de normalidad K-S.

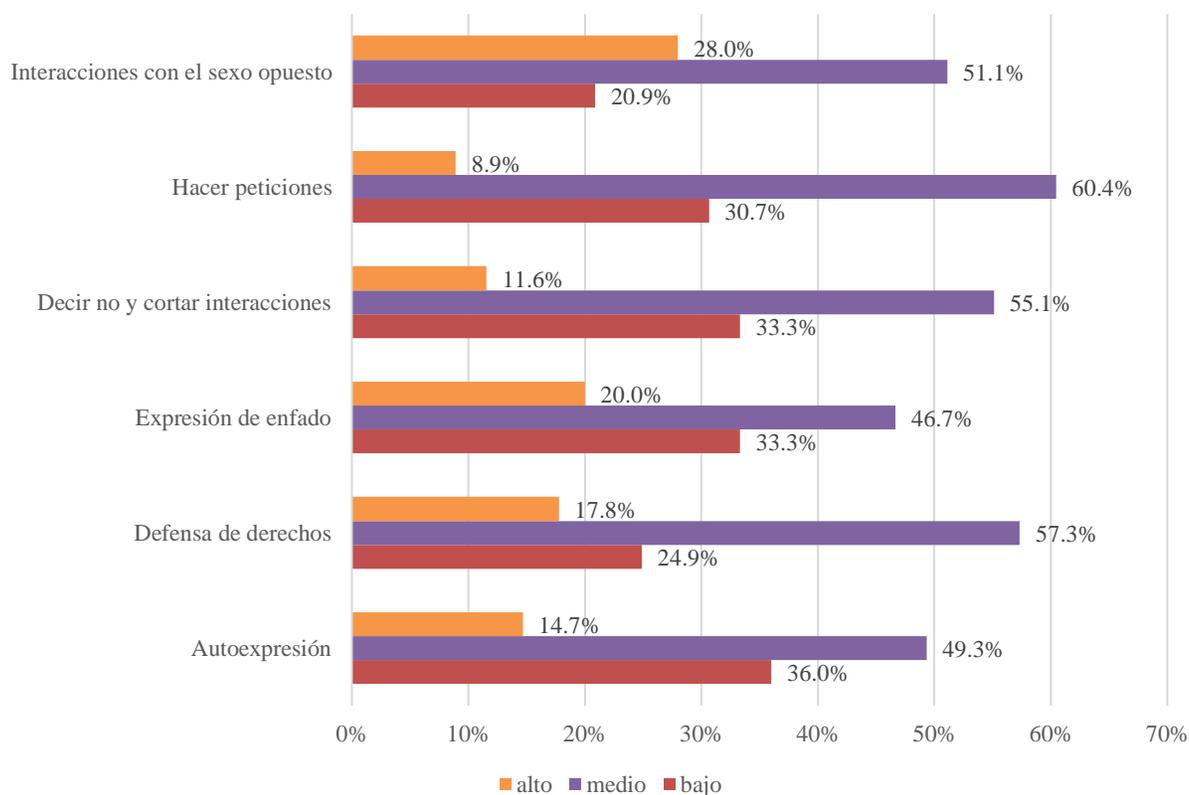
	Niveles		
	Bajo (33 a 66)	Medio (67 a 99)	Alto (100 a 132)
Escala de Habilidades Sociales	67 (29.8%)	137 (60.9%)	21 (9.3%)

Fuente: Elaboración propia

Al clasificar a los alumnos según sus habilidades sociales, se encuentra que el 60.9% presenta un nivel medio, el 29.8% un nivel bajo y solo el 9.3% un alto nivel de habilidades sociales. Esto señala un nivel medio en habilidades sociales entre los estudiantes.

Figura 7

Nivel de las dimensiones de las habilidades sociales



Fuente: Elaboración propia

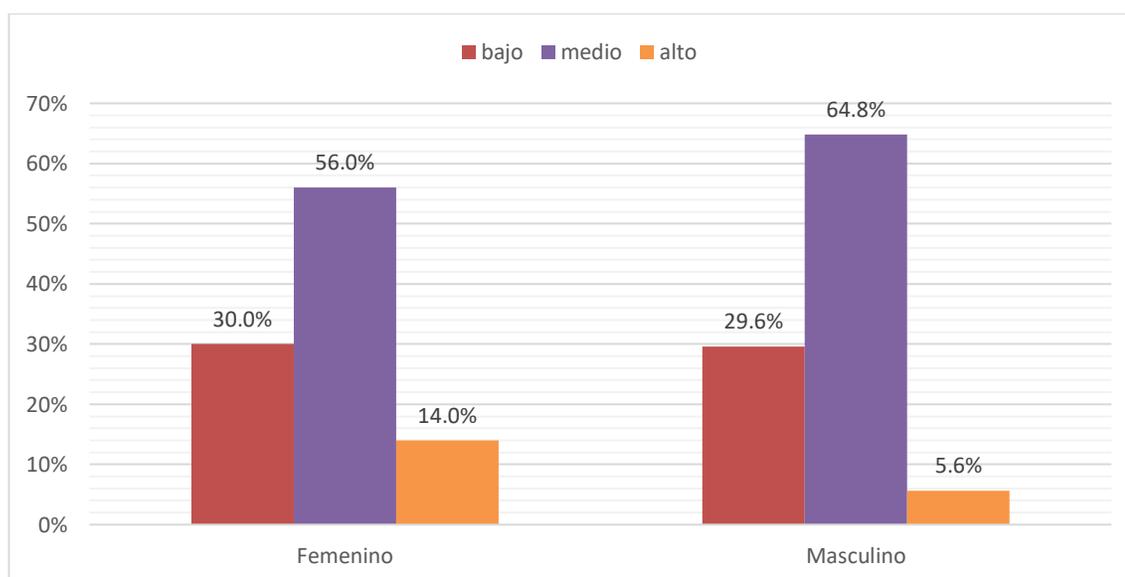
Tabla 24
Nivel de las dimensiones de las habilidades sociales

Dimensiones de habilidades sociales		Niveles		
		Bajo	Medio	Alto
Autoexpresión		81 (36%)	111 (49.3%)	33 (14.7%)
Defensa de derechos		56 (24.9%)	129 (57.3%)	40 (17.8%)
Expresión de enfado		75 (33.3%)	105 (46.7%)	45 (20%)
Decir no y cortar interacciones		75 (33.3%)	124 (55.1%)	26 (11.6%)
Hacer peticiones		69 (30.7%)	136 (60.4%)	20 (8.9%)
Interacciones con el sexo opuesto		47 (20.9%)	115 (51.1%)	63 (28%)

Fuente: Elaboración propia

Las frecuencias más altas en la dimensión se encuentran en la expresión de enfado, lo que sugiere que esta habilidad es crucial dentro del repertorio social de los estudiantes, permitiéndoles expresar emociones límites de manera efectiva. Una de las mayores deficiencias observadas en los estudiantes es la habilidad de autoexpresión, donde el 36% presenta un nivel bajo en esta capacidad.

Figura 8
Habilidades sociales por género



Fuente: Elaboración propia

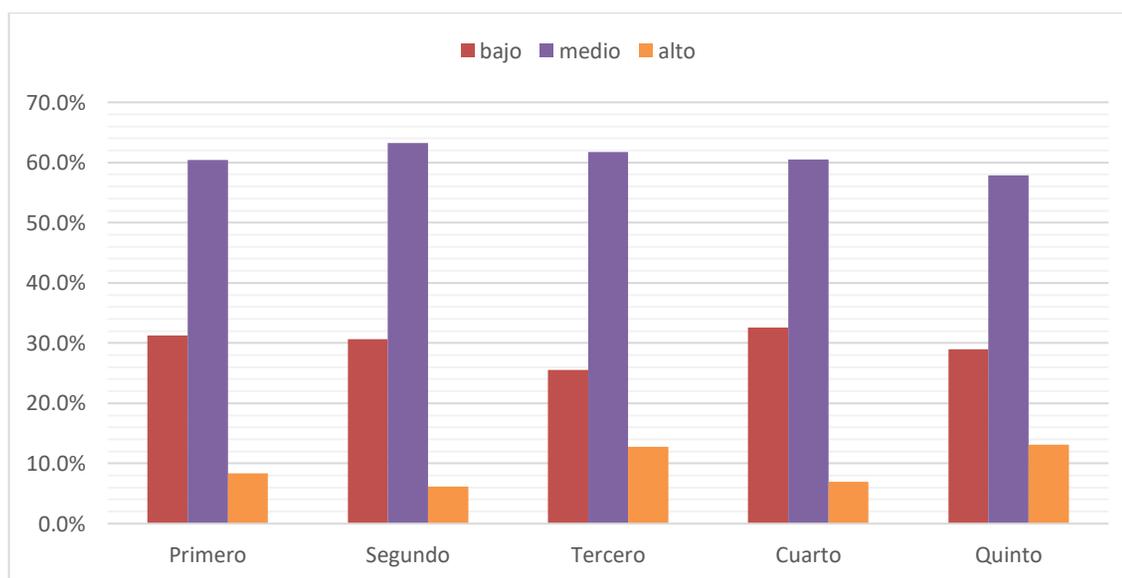
Tabla 25
Habilidades sociales por género.

		niveles		
		bajo	medio	alto
genero	femenino	30 (30%)	56 (56%)	14 (14%)
	masculino	37 (29,6%)	81 (64,8%)	7 (5,6%)

Fuente: Elaboración propia

La habilidad social de los estudiantes es similar, predominando tanto en varones como en mujeres el nivel medio, con un 56% en mujeres y un 64.8% en varones. Se observa una ligera diferencia donde las mujeres muestran una habilidad social ligeramente mejorada, con un 14% en el nivel alto, en comparación con un 5.6% en varones.

Figura 9
Habilidades sociales por grado



Fuente: Elaboración propia

Tabla 26
Habilidades sociales por grado.

Grado		Niveles		
		Bajo	Medio	Alto
o o o	Primer	15 (31.3%)	29 (60.4%)	4 (8.3%)
	Segund	15 (30.6%)	31 (63.3%)	3 (6.1%)
	Tercer	12 (25.5%)	29 (61.7%)	6 (12.8%)
	Cuarto	14 (32.6%)	26 (60.5%)	3 (7%)
	Quinto	11 (28.9%)	22 (57.9%)	5 (13.2%)

Fuente: Elaboración propia

Segmentando por grado, se observa que en todos los niveles la habilidad social se encuentra en un nivel medio, con variaciones ligeras. Los grados con niveles ligeramente más altos de habilidad social son tercero y quinto, destacándose como los grados con mayor habilidad social.

5.3. Estadística inferencial aplicada al estudio

Tabla 27
Prueba de normalidad

Estadístico	Promedio	Desv.	Prueba de Kolmogorov Estadístico	
			de Prueba	Sig.
Estilos de apego				
Evitativo	60.85	20.76	,121	< 0.0001
Seguro	60.54	13.10	,105	< 0.0002
Ambivalente - preocupado	54.04	12.31	,087	< 0.0003
Desorganizado	56.96	15.78	,086	< 0.0004
Escala de Habilidades Sociales	75.28	15.64	0.09	<0.001

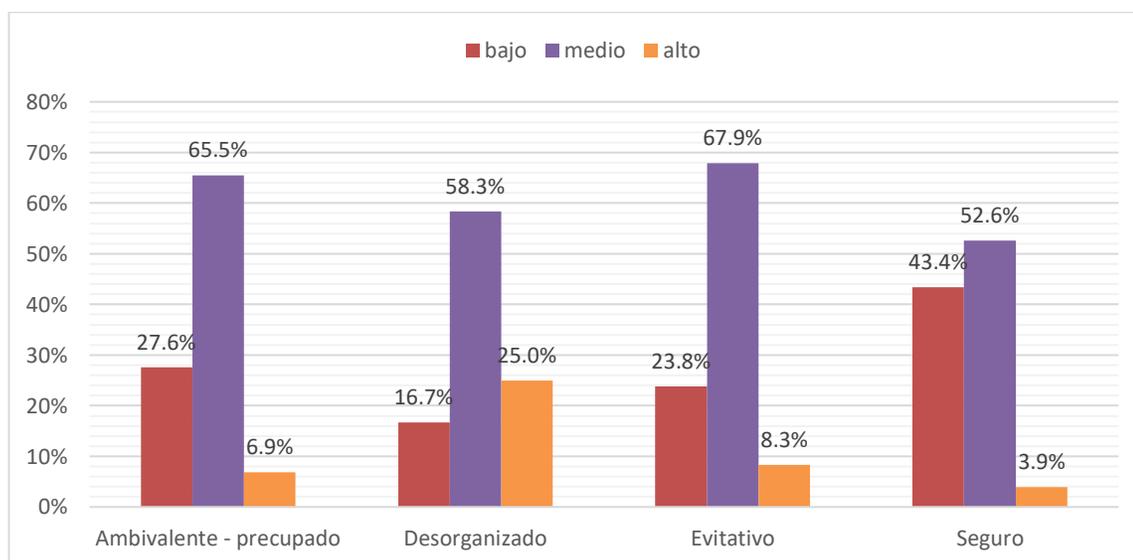
Fuente: Elaboración propia

En la tabla de prueba de normalidad para las variables de estudio se observa que los valores sig para los estilos de apego son inferiores a 0,05 al igual que para la variable de escala de

habilidades sociales indicando que el puntaje adquirido para estas es sigue distribución normal razón por la cual el análisis para la verificación de la hipótesis se hará mediante uso de técnicas no paramétricas siendo caso de chi cuadrado y coeficiente de correlación spearman

Figura 10

Nivel de habilidades sociales y estilos de apego.



Fuente: Elaboración propia

Tabla 28

Tabla de contingencia de habilidades sociales y estilos de apego

		Escala de habilidades sociales			
		Bajo	Medio	Alto	
Estilo de apego	Ambivalente - preocupado	8 (27.6%)	19 (65.5%)	2 (6.9%)	29 (100%)
	Desorganizado	6 (16.7%)	21 (58.3%)	9 (25%)	36 (100%)
	Evitativo	20 (23.8%)	57 (67.9%)	7 (8.3%)	84 (100%)
	Seguro	33 (43.4%)	40 (52.6%)	3 (3.9%)	76 (100%)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 29

Asociación de escala de habilidades sociales y estilos de apego

Chi-cuadrado (Valor observado)	Chi-cuadrado (Valor crítico)	gl	Sig.	alfa
21.646	12.592	6	0.001	0.05

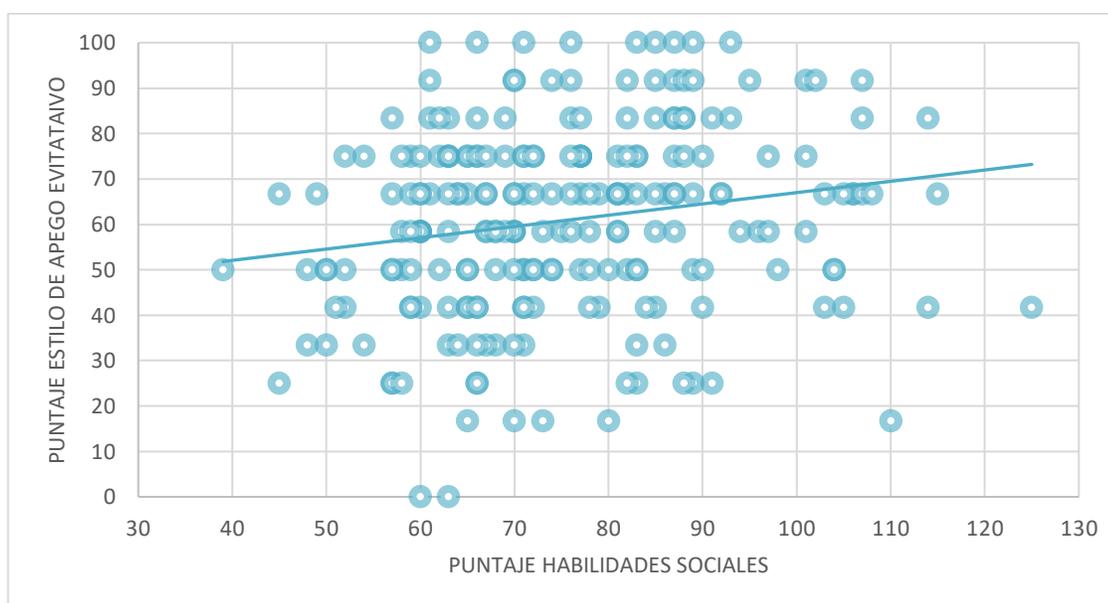
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 28 y figura 9 Se plantea la hipótesis general de una relación entre el estilo de apego y las habilidades sociales. En todos los casos, predomina el nivel medio de habilidad social, pero se encuentran variaciones en los niveles bajo y alto. Se observa que el nivel más alto de habilidad social se encuentra en los niños con apego desorganizado. Además, se nota que los niños con este tipo de apego muestran una mejor habilidad social en comparación con aquellos con apego seguro, quienes parecen tener más dificultades sociales.

En la tabla 29 se verifica la hipótesis general con un nivel de significancia de 0.001, menor que 0.05, se acepta que esta relación es significativa: el estilo de apego influye en las habilidades sociales de los niños.

Figura 11

Dispersión de puntaje del estilo de apego evitativo y puntaje de habilidades sociales de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Tabla 30

Coefficiente de correlación de spearman puntaje estilo de apego evitativo y puntaje habilidades sociales

		Habilidades sociales
Estilo de apego Evitativo	Coefficiente de correlación Spearman	,209**
	Sig.	0.0016

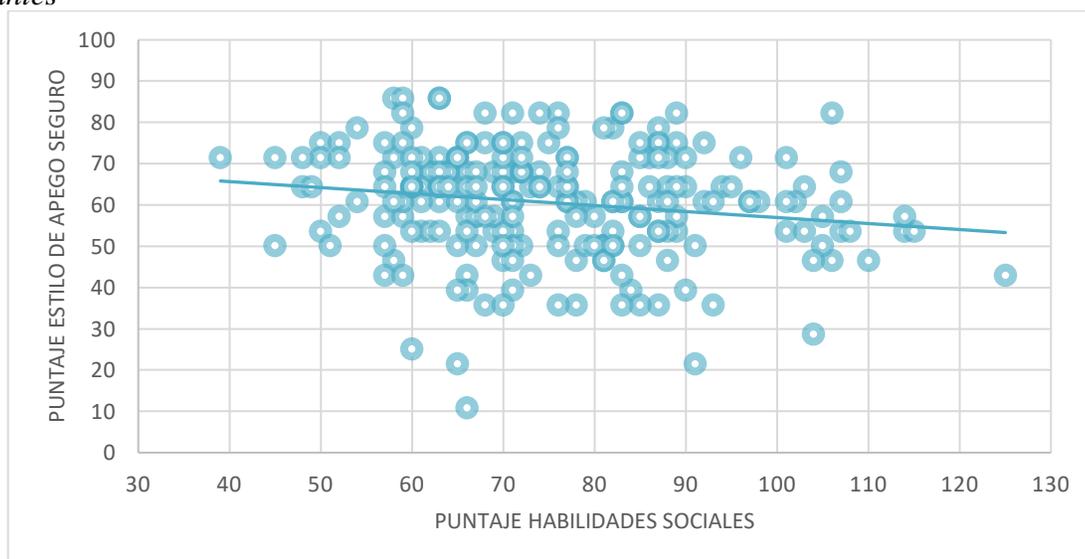
Fuente: Elaboración propia

Dado que la distribución de los puntajes en las dimensiones de los estilos de apego y habilidad social no sigue una distribución normal, se utilizará el coeficiente de correlación de Spearman para verificar las hipótesis específicas planteadas.

Se encontró una relación directa y significativa entre el apego evitativo y la habilidad social, con un nivel de significancia (sig) de 0.0016, menor que 0.05. El coeficiente de correlación obtenido fue de 0.209, lo cual indica una relación baja. Esto sugiere que a medida que aumenta el uso del apego evitativo, los escolares podrían tener habilidades sociales ligeramente mejores.

Figura 12

Dispersión de puntaje del estilo de apego seguro y puntaje de habilidades sociales de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Tabla 31

Coefficiente de correlación de spearman puntaje del estilo de apego seguro y puntaje habilidades sociales

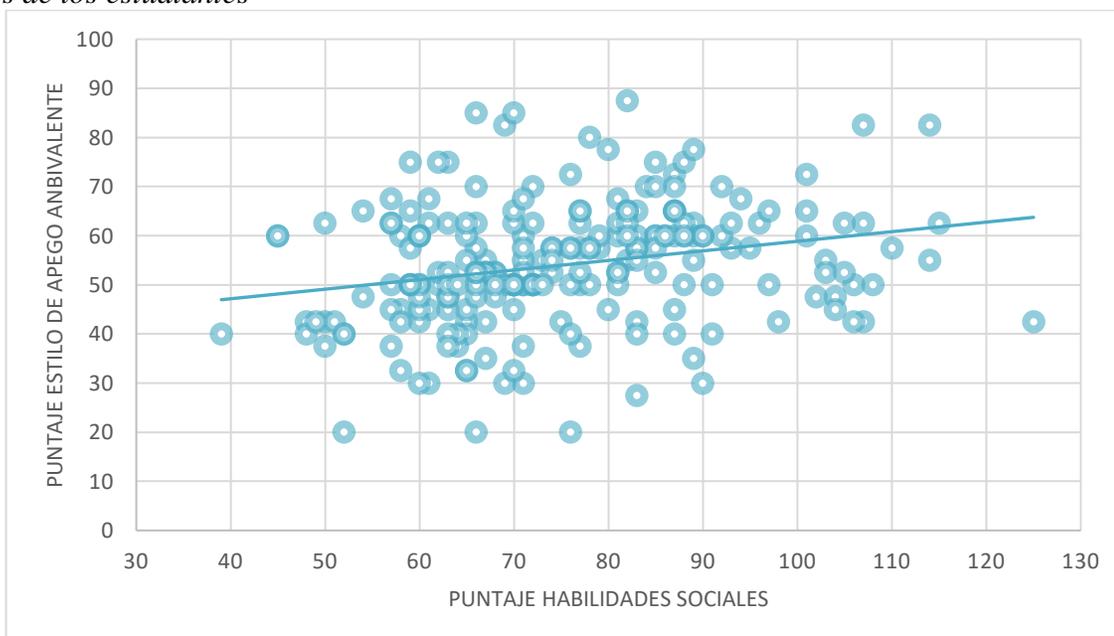
		Habilidades sociales
Estilo de apego seguro	Coefficiente de correlación Spearman	-,189**
	Sig.	0.0044

Fuente: Elaboración propia

La relación entre el puntaje de apego seguro y el puntaje de habilidades sociales es inversa, con un coeficiente de correlación de Spearman de -0.189, el cual es significativo con un valor de 0.004, menor que 0.05. Esto indica que existe una asociación baja inversa: cuando un escolar tiene un apego emocional seguro con sus padres, su habilidad social tiende a ser reducida.

Figura 13

Dispersión de puntaje del estilo de apego ambivalente o preocupado y puntaje de habilidades sociales de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Tabla 32

Coefficiente de correlación de spearman puntaje del estilo de apego ambivalente o preocupado y puntaje habilidades sociales

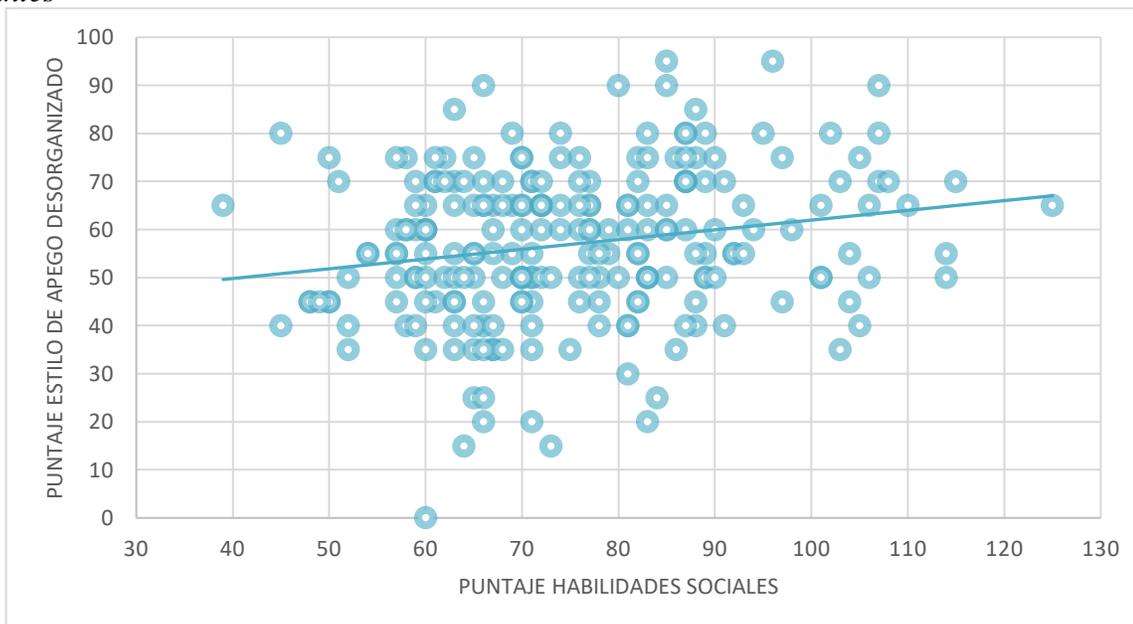
		Habilidades sociales
Estilo de apego ambivalente o preocupado	Coefficiente de correlación Spearman Sig.	.283** 0.00001

Fuente: Elaboración propia

El uso de apego ambivalente o preocupado muestra una relación directa moderada con las habilidades sociales, con un coeficiente de correlación de 0.283, significativo. Esto sugiere que a medida que aumenta el uso de apego ambivalente en los estudiantes, sus habilidades sociales tienden a ser mayores.

Figura 14

Dispersión de puntaje del estilo de apego desorganizado y puntaje de habilidades sociales de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Tabla 33

Coefficiente de correlación de spearman puntaje desorganizado y puntaje habilidades sociales

		Habilidades sociales
Estilo de apego desorganizado	Coefficiente de correlación Spearman	.197**
	Sig.	0.0029

Fuente: Elaboración propia

Existe una relación directa significativa de nivel bajo entre el puntaje de estilo de apego desorganizado y las habilidades sociales de los estudiantes, con un nivel de significancia (sig) de 0.0029, que es menor que 0.05. El coeficiente de correlación de Spearman obtenido es de 0.197, indicando que a medida que aumenta el puntaje de apego desorganizado, las habilidades sociales de los estudiantes también tienden a incrementarse ligeramente.

Capítulo VI

Discusión

En este apartado de la investigación, se llevó a cabo un debate basado en los descubrimientos logrados mediante esta investigación, la cual sigue la dirección de los objetivos previamente definidos; de esta manera, se plantea el objetivo central de la investigación:

Determinar cuál es la relación entre los estilos de apego y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023. Por tanto, se procederá a comparar y discutir los resultados hallados.

De acuerdo al objetivo general, la significancia de los resultados ($\text{sig } 0.001$) confirma que el estilo de apego tiene una relación considerable en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes ($r=0.209$); la coincidencia con estudios previos, como el de Falah (2021) cuyos resultados en Portugal e Israel, mostraron que apego seguro simple se correlacionó con los síntomas de ansiedad; mientras que en Nueva York, el compromiso social de adherencia mostró una correlación significativa $r^2 = 0.08$, con el apego seguro. Asimismo, Estrada y Panchi (2020) encontraron que los estilos de apego influyen en las habilidades sociales, debido a que los autores encontraron una correlación inversa entre la dificultad para decir no y cortar interacciones, con un coeficiente de $r=-0,269$, y entre la autosuficiencia y el resentimiento con la iniciación de interacciones positivas, con un coeficiente de $r=0,733$. Tales resultados se alinean

con lo mencionado por Allen (2008), quien señala que el sistema de apego se organiza sobre los contactos, determinando y prediciendo la conducta tanto dentro como fuera del ámbito familiar. Por su parte, Caballo y Verduro (2005) indican que las habilidades sociales son la agrupación de comportamientos orientados al área interpersonal, ubicando a la persona en la capacidad para compartir sus emociones, pensamientos y deseos en razón al momento. En la adolescencia, este comportamiento se ve influenciado por otros agentes, afectando la conducta del individuo (Cassidy, 2008). Por lo que el ser y el ambiente forjan conexiones emocionales cruciales para su interacción. Los patrones en el apego no son rígidos es decir pueden cambiar a lo largo de la vida y moldean el comportamiento de la persona (Sanchis, 2008). Ansiedad es ante la separación de figuras querida, así como preocupación por lo cual se evita alejarse de los susodichos, la ansiedad afecta el desarrollo de la autonomía, consecuencia de la sobreprotección. Estas afirmaciones refuerzan a los resultados obtenidos y sugiere que esta relación es robusta y generalizable a diferentes contextos; sin embargo, las diferencias en el contexto y los métodos de estudio resaltan la necesidad de considerar factores culturales y ambientales al interpretar los resultados. Los profesionales en educación y psicología deben tener en cuenta estas variaciones al diseñar intervenciones y programas educativos; además, es fundamental seguir investigando cómo diferentes estilos de apego afectan las habilidades sociales a lo largo de distintas etapas del desarrollo y en diversos entornos culturales, para así poder ofrecer estrategias de apoyo más efectivas y adaptadas a las necesidades específicas de cada grupo poblacional; los hallazgos de esta investigación no solo corroboran estudios previos sobre la relación entre apego y habilidades sociales, sino que también amplían nuestra comprensión sobre cómo estos factores interactúan en un contexto específico como en la institución educativa de Santiago, Cusco. Esto resalta la

importancia de fortalecer los vínculos parentales y de implementar programas de psicoeducación que involucren a las familias en el desarrollo integral de los estudiantes.

En relación al primer objetivo específico, se obtuvo que las mujeres tuvieron el puntaje promedio más alto en el estilo de apego evitativo de 62.08 ± 21 , mientras que los varones tuvieron un puntaje de 59.87 ± 20.59 ; pero en el apego seguro, los varones obtuvieron un mayor promedio de 60.74 ± 11.4 y 60.29 ± 15.02 en las mujeres; los resultados muestran diferencias significativas en los estilos de apego según el género; se observa que el apego evitativo es más frecuente en las mujeres, mientras que el apego seguro es más común en los varones; esto sugiere que las mujeres enfrentan más dificultades con los tipos de apego hacia sus padres. Este hallazgo coincide con el estudio de Paez y Rovella (2019), que indica que los varones tienden a obtener menores puntajes en habilidades sociales (81.32 ± 13.173) en comparación con las mujeres (87.44 ± 13.935); los adolescentes con un alto apego hacia sus padres manifiestan mayor empatía; sin embargo, el estudio también revela que, en esta institución educativa, el estilo de apego seguro no necesariamente facilita una adecuada relación social con los pares. Los resultados explican lo mencionado por Freire y Cisneros (2021), quienes precisan que iniciar una interacción con una persona del sexo opuesto, implica de habilidades de comunicación que permitan mantener una interacción fluida y respetuosa. Los patrones en el apego pueden cambiar a lo largo de la vida y moldean el comportamiento de la persona (Sanchis, 2008). Los jóvenes se enfocan más en los amigos o la pareja, para satisfacer sus necesidades (Weiss, 1982). En la adolescencia, este comportamiento se ve influenciado por otros agentes y afecta su conducta (Cassidy, 2008). Los cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales que se experimentan durante la adolescencia no se dan al mismo tiempo en todos los adolescentes. Los resultados sugieren que, si bien el apego seguro es más frecuente entre los varones, las mujeres presentan

mayores habilidades sociales posiblemente por la necesidad de compensar un estilo de apego evitativo.

En cuanto al segundo objetivo específico, se obtuvo que en el primer, tercero y cuarto grado presentan un mayor promedio de apego seguro, mientras que el promedio del apego evitativo fue mayor en segundo y quinto grado, esto podría indicar que el apego evitativo podría estar relacionado con los períodos de cambio en los adolescentes, los resultados se asemejan con el estudio de Gálvez (2022), quien encontró que respecto al grado escolar, se encontró correlación directa entre el clima familiar y habilidades sociales en el quinto grado ((sig.=0.026, $r=0.370$). Este resultado se sustenta bajo la idea de Olivia (2011), quien sugiere que el apego evitativo dificulta la gestión de reacciones emocionales en situaciones de estrés, lo que puede afectar la continuidad de las relaciones interpersonales, pero no necesariamente las habilidades básicas de socialización; estos hallazgos sugieren que los estilos de apego y las dinámicas familiares influyen en el desarrollo social de los adolescentes de manera diferenciada según el grado escolar. Según Garrido (2006), los adolescentes pueden establecer conexiones iniciales con amigos o parejas sin necesidad de profundizar emocionalmente, lo que puede ser suficiente para el desarrollo de ciertas habilidades sociales en etapas tempranas. Garaigordobil (2006) menciona que los amigos son el centro de la socialización como base del autoconcepto y relaciones. Por su parte, Garrido (2006) señala que los adolescentes establecen conexiones con amigos o parejas sin necesidad de profundizar emocionalmente, el cual puede ser suficiente para el desarrollo de ciertas habilidades sociales en etapas tempranas. Estos resultados indican que un apego seguro parece consolidarse en grados superiores, un apego evitativo puede ser más común en períodos de transición, donde los adolescentes necesitan adaptarse a nuevos entornos y manejar relaciones menos profundas emocionalmente.

En relación al tercer objetivo específico, se encontró una relación baja el apego evitativo y habilidad social ($\text{sig.}=0.0016$, $r=0.209$), este resultado es similar en cuanto al grado de relación con Burgos y López (2020), quienes encontraron en la población de Ecuador que la socialización parental y las habilidades sociales están relacionadas ($r= 0,356$); identifican un tipo predominante de socialización parental negligente, caracterizada por un bajo interés y falta de atención hacia los hijos; esto resulta en dificultades de desenvolvimiento social en la vida escolar. Específicamente, el estudio evidencia que los estudiantes presentaban expresiones de enfado, disconformidad, capacidad de evasión de conflictos e inconformidad con situaciones que no consideraban correctas. Estos comportamientos guardan relación con lo descrito por Bowlby (1960) respecto a los estilos de apego e interacción social; los estudiantes expuestos a una relación de apego inseguro, debido a la socialización negligente de los padres, tienden a desarrollar inseguridad y falta de confianza en sí mismos y en su entorno; además, presentan inseguridad emocional para establecer relaciones saludables, lo que principalmente se debe a la falta de capacidad de socializar y al deficiente desarrollo de habilidades sociales. El apego evitativo puede manifestarse en malestar emocional, pero también puede ser un factor de resiliencia que impulse la mejora y adaptación del individuo. (Sanchis, 2008). Esto resulta en una adaptación más desafiante al entorno escolar y social; sin embargo, aunque ambos estudios concuerdan en que el apego inseguro y la falta de habilidades sociales están relacionadas, difieren en sus enfoques sobre las soluciones.

Este resultado difiere con lo reportado por Paez y Rovella (2019), quienes encontraron en su estudio con adolescentes argentinos que aquellos con un apego fuerte hacia su madre y padre percibieron una mayor aceptación en la relación con ellos ($p \leq .001$; $p \leq .001$) y mostraron niveles más altos de empatía ($p = .018$; $p = .016$) mejorando las habilidades sociales. Estos

hallazgos coinciden con lo mencionado por Allen (2008), quien sostiene que la adolescencia implica cambios en los sistemas de apego y que la participación de los padres es fundamental para la construcción de una personalidad funcional. Además, se relacionan con lo descrito por Liotti (2001), quienes señalan que los cuidadores no se encuentran presentes en la necesidad o ante la petición, por lo cual hay renuncia a la ayuda, no se muestra las emociones, se reprime terminando dejándolo con emociones de rechazo siendo vulnerable. Esta diferencia en los resultados sugiere que las habilidades sociales no se desarrollan de manera uniforme; más bien, están influenciadas por el tipo de apego y la calidad de la relación con los padres, así como por las expectativas y normas sociales del contexto en el que se desarrollan.

Respecto al cuarto objetivo específico, los resultados obtenidos reflejaron que el apego seguro tiene relación inversa con las habilidades sociales ($\text{sig.}=0.0044$, $r=-0.189$); en contraste, el estudio de Burgos y López (2020) se enfoca más en el impacto negativo de la socialización negligente, siendo expresado en el 26.7% de estudiantes; esta diferencia subraya la importancia de contextualizar los hallazgos y considerar múltiples factores que pueden influir en el desarrollo de habilidades sociales y la adaptación emocional de los estudiantes; este valor se asemeja a lo obtenido por Bontempo (2022), quien obtuvo una relación débil de 0.254 entre la interferencia de los padres y la autoestima. De manera similar, el estudio de Escobar (2019) proporciona un panorama claro, demostrando que los niños de tres años con apego seguro presentan en su mayoría habilidades sociales adecuadas, estableciendo una relación significativa entre el apego seguro y habilidades sociales adecuadas ($\text{sig.}=0.000$). De acuerdo a Liotti (2001), este apego es proporcionado de manera constante y capaz de brindar una respuesta en la necesidad; se forja una confianza y respuesta ante el llanto. Estas diferencias podrían indicar que otros factores, como un exceso de dependencia o protección por parte del cuidador, podrían estar interfiriendo

en el desarrollo de habilidades sociales autónomas. En general, se observa que el apego inseguro provoca que la mayoría de niños, adolescentes e incluso adultos presenten dificultades en sus habilidades sociales. Esto valida los resultados obtenidos en la presente investigación respecto a la relación entre las variables estudiadas, confirmando la importancia del apego en el desarrollo de habilidades sociales.

De manera similar, Valdivia (2021) obtuvo que existe relación débil entre las dimensiones de autoestima (sí mismo, social y familiar) y la dimensión seguridad del apego ($\rho=0.231$, $\rho=0.229$ y $\rho=0.312$). Este resultado se sustenta bajo la idea de que la seguridad emocional proporcionada por un apego seguro no garantiza automáticamente una habilidad superior para socializar en escenarios más complejos y cambiantes; estos hallazgos presentan similitudes y diferencias con estudios previos; como en el caso de Paez y Rovella (2019), quienes encontraron que el apego seguro en adolescentes argentinos se asocia con una mejor empatía y habilidades sociales hacia la madre y padre ($p=0.018$, $p=0.016$), lo que contrasta con los resultados presentes donde el apego seguro no muestra una relación directa positiva con las habilidades sociales. De forma similar, Tafur (2023) registró una correlación de 0.151 entre la preocupación familiar y autoestima; este resultado afirma la teoría de Bowlby (1984), quien señala que se caracteriza por una falta de coherencia en las estrategias de afrontamiento y la incapacidad para utilizar a las figuras de apego como fuente de consuelo o seguridad en momentos de estrés. A pesar de esta falta de coherencia, los estudiantes con este tipo de apego pueden desarrollar habilidades sociales más robustas, posiblemente como resultado de una mayor adaptabilidad y capacidad para manejar situaciones sociales complejas. Estos hallazgos contrastan y complementan estudios anteriores sobre la relación entre los estilos de apego y las habilidades sociales; investigaciones previas como la de Ainsworth et al. (1978) han sugerido

que los estilos de apego seguro promueven un desarrollo emocional estable y habilidades sociales efectivas. Sin embargo, la inclusión de estilos de apego ambivalentes y desorganizados en el contexto de habilidades sociales amplía nuestra comprensión sobre cómo diferentes patrones de apego pueden influir de manera única en el comportamiento social de los adolescentes.

En cuanto al quinto objetivo, se obtuvo que el estilo ambivalente o preocupado se relaciona con las habilidades sociales ($\text{sig.}=0.00001$, $r=0.283$), además que las niñas tuvieron un puntaje promedio de 54.05 ± 12.65 ; si bien este resultado no toma en cuenta la misma dimensión, la investigación de Benito (2022) afirma lo mencionado, ya que evidenció que el estilo de apego predominante en su muestra de estudio era el estilo "traumatismo infantil" en el 61.9%, lo que, de acuerdo con Hughes (2020), indica un apego basado en experiencias traumáticas, falta de seguridad emocional y desconfianza en el entorno, generando dificultades en el desarrollo de habilidades sociales. Por otro lado, el estudio de Conde (2022) describe la relación entre el vínculo parental y las habilidades sociales en los padres ($r=0.115$; $\text{sig.}=0.016$). Esto se comprueba en niños de educación inicial que forman vínculos más fuertes con la madre, quien muestra mayor participación en esta etapa de crianza.

Asimismo, este resultado es similar a lo obtenido por Pachares y Vasques (2024), quienes hallaron una correlación de 0.283 que indica una relación directa y débil entre el vínculo sobre existente y castigador, y las conductas autodestructivas. Conforme a la teoría de Bowlby (1984). Según esta teoría, el apego ambivalente se caracteriza por una necesidad intensa de validación y cercanía emocional con las figuras de apego; esta necesidad podría promover una mayor habilidad social en los estudiantes, ya que buscan activamente la interacción y la validación social para satisfacer sus necesidades emocionales. Pine (2021) refiere que una ansiedad

adaptativa, puede ayudar a motivar a las personas a prepararse, practicar y ensayar; así mismo puede activar una precaución apropiada en situaciones peligrosas, pero si se genera malestar excesivo, se considera patológico. Malpesa et al. (2013) los vínculos afectivos pueden desencadenar varios trastornos psicológicos; este hallazgo muestra la importancia de reconocer las diferentes formas en que los estilos de apego influyen en el desarrollo de habilidades sociales, destacando la necesidad de apoyo emocional y validación como impulsores significativos de la interacción social efectiva.

De acuerdo al sexto objetivo, se obtuvo una relación entre el apego desorganizado y las habilidades sociales en los estudiantes ($\text{sig.}=0.0029$, $r=0.197$), este resultado se difiere a lo registrado por Yépez (2021), quien demostró que la dinámica familiar influye en las habilidades sociales de los adolescentes con una relación significativa entre todas las dimensiones evaluadas y un $r=0.407$, excepto en la adaptabilidad familiar. Por otro lado, el estudio de Torres y Quispe (2023) demuestra que a mayor desarrollo del apego se presentan menores indicadores de indefensión aprendida con relación significativa y negativa entre las variables $r=-0.714$; este hallazgo resalta la importancia del apego seguro en el desarrollo de habilidades sociales, ya que la indefensión aprendida actúa en contra de un buen establecimiento de relaciones sociales en los adolescentes. El estudio de Medina y Paiva (2019) también aporta evidencia al respecto, mostrando que un mejor estilo de apego se asocia con un mayor desarrollo de la inteligencia emocional con un coeficiente de correlación de $r = 0.934$, lo cual facilita las relaciones sociales y mejora el desarrollo de las habilidades sociales. Finalmente, los estudios de Gálvez (2022) mostraron que hay una correlación positiva entre el clima familiar y las habilidades sociales ($r = 0.162$) y Villanueva (2023) destacan que existe una relación significativa entre el competencia parental y conductas antisociales de los adolescentes; además el 58.7% de la muestra 1 y el

60.4% de la muestra 2 presentaron niveles medios de conducta antisocial. Los hallazgos refuerzan la idea de Aisnworth (1969) quien destaca que el apego desorganizado ocurre cuando la relación es desbalanceada, ya que la persona recibe el cuidado basado en amenazas y agresiones físicas. Cleckey (1971) refiere que se engloban los rasgos principales de la psicopatía donde podrían encontrarse integrados socialmente en base a su encanto superficial, notable inteligencia y sentido desmesurado de autovalía. Estos hallazgos indican que los estudiantes con un estilo de apego desorganizado desarrollan mejores habilidades sociales; esto podría deberse a que los adolescentes con apego desorganizado, al enfrentar conflictos con sus padres, buscan mayor autonomía, lo que resulta en un mejor manejo de habilidades sociales con su entorno.

Capítulo VII

Conclusiones y Recomendaciones

7.1. Conclusiones

Primero, se acepta la hipótesis general alterna, ya que los hallazgos demuestran la existencia de un tipo de relación correlacional, en el que se muestra una correlación directa significativa entre los estilos de apego y las habilidades sociales, con sig. de 0. 001. Lo que expone la existencia de asociación significativa entre el tipo de apego hacia los padres y la habilidad social de los estudiantes.

En el muestreo se observó un predominio de estudiantes varones con un 55.56% del total conforme a la distribución de estudiantes por género, por otro lado, respecto a los grados se observó un mayor número de alumnos en los grados primero y segundo de secundaria y referente a la edad se encontró una baja representación de alumnos de 12 años, así como un número reducido de estudiantes de 18 y 19 años. El estilo de apego predominante en los estudiantes según su puntaje, es el apego evitativo con un 37.3%. Le sigue el apego seguro con un 33.8%. Menos frecuentes son el apego desorganizado presente en un 16%, y el apego ambivalente con un 12.9%.

El puntaje que se obtiene en la escala de habilidades sociales de los estudiantes es promedio 75.28, lo cual indica un nivel medio según la prueba de normalidad, con un valor de significancia de 0.001. Al clasificar a los alumnos según sus habilidades sociales, se encuentra que el 60.9% presenta un nivel medio, el 29.8% un nivel bajo y solo el 9.3% un alto nivel de

habilidades sociales. Esto señala una leve deficiencia en habilidades sociales entre los estudiantes. Las frecuencias más altas en la escala se encuentran en la expresión de enfado, lo que sugiere que esta habilidad es crucial en los estudiantes, permitiéndoles expresar emociones. Una de las mayores deficiencias observadas en los estudiantes es la habilidad de autoexpresión, donde el 36% presenta un nivel bajo en esta capacidad.

Segundo, los puntajes de estilo de apego según género, el estilo de apego evitativo y el apego desorganizado son más altos en mujeres y el apego seguro es más común en los varones. Estos hallazgos muestran que las mujeres pueden experimentar más dificultades en su apego hacia sus padres en comparación con los varones. Los puntajes de estilos de apego según grado en los estudiantes demostraron, que en primer año prevalecen los estilos evitativo y seguro. En segundo año, el apego evitativo aumenta. En tercer y cuarto año, prevalece el apego seguro. En quinto año de secundaria, vuelve a predominar el apego evitativo. Estos resultados sugieren que el uso del apego evitativo podría estar relacionado con las épocas de cambio durante la adolescencia.

Tercero, en el puntaje de la escala de habilidades sociales de los estudiantes según género, predomina tanto en varones como en mujeres el nivel medio, con un 56% en mujeres y un 64.8% en varones. Se observa una ligera diferencia donde las mujeres muestran una habilidad social ligeramente mejorada, con un 14% en el nivel alto, en comparación con un 5.6% en varones. El puntaje por grado muestra, que en todos los niveles la habilidad social se encuentra en un nivel medio, con variaciones ligeras. Los grados con niveles ligeramente más altos de habilidad social son tercero y quinto.

Cuarto, de acuerdo con lo hallado entre el estilo de apego evitativo y habilidad social se encontró que hay relación directa con un coeficiente de correlación de 0.209. Lo cual indicaría que, a mayor apego evitativo, mayor será las habilidades sociales.

Quinto, la relación entre el estilo de apego seguro y habilidad social es inversa débil con un coeficiente de correlación de .0.189. Se halla que, a más apego seguro, menos habilidades sociales.

Sexto, la relación entre el estilo de apego ambivalente y habilidad social es directa con un coeficiente de correlación de 0.283. es decir, que mientras más se desarrolle el apego ambivalente mejor será las habilidades sociales.

Séptimo, la relación entre el estilo de apego desorganizado y habilidad social es directa con un coeficiente de correlación de 0.197; los adolescentes con un apego desorganizado son los que tienden a mostrar mejor habilidad social. Este hallazgo es crucial, ya que subraya la importancia de los vínculos familiares en la formación de competencias esenciales para la interacción social.

7.2. Recomendaciones

De acuerdo a los hallazgos de la investigación, así como las conclusiones, se recomiendan lo siguiente:

1. Se sugiere a la Institución Educativa implementar el programa sugerido por las investigadoras como herramienta de psicoeducación dirigido a padres de familia y cuidadores, que está enfocado en la importancia de desarrollar vínculos afectivos con sus hijos, para que puedan desarrollar mejores habilidades sociales.
2. Se sugiere que las instituciones educativas ofrezcan programas de escuelas de padres donde se aborde el buen uso de la tecnología como medio de comunicación y mediador

entre la relación entre padres e hijos en estos tiempos y su utilización en la relación con los demás como ayuda a un buen establecimiento del vínculo del apego seguro de acuerdo a la edad, espacio, tiempo; además, es crucial que los docentes y el personal de apoyo reciban capacitación continua sobre la implicancia de los medios de comunicación tecnológicos en nuestra vida diaria y como estos afectan el comportamiento social del ser humano.

3. Se sugiere que las instituciones educativas ofrezcan cursos de escuelas de padres donde se expliquen formas adecuadas de dar libertad a los hijos para fomentar su autonomía y ayudarles a formar un grupo social adecuado para su edad; además, es crucial que los docentes y el personal de apoyo reciban capacitación continua en psicología del desarrollo y técnicas de manejo emocional para identificar signos de apego inseguro y aplicar estrategias que favorezcan un entorno escolar comprensivo y solidario.
4. Se sugiere a los docentes incluir en las actividades escolares la participación de los padres para fomentar el desarrollo de un apego seguro, que está significativamente relacionado con la mejora de las habilidades sociales; por lo que se recomienda diseñar e implementar programas de psicoeducación dirigidos a padres y cuidadores, enfocándose en la importancia de establecer vínculos afectivos seguros y en proporcionar estrategias prácticas para mejorar la calidad de la interacción y el apoyo emocional hacia sus hijos.
5. A partir de este estudio, el personal del área de psicología podría concentrar a los estudiantes que presenten un estilo de apego negativo en relación a sus factores de riesgo para hacerles un seguimiento personalizado; así mismo seleccionar a los estudiantes con

dificultades en sus habilidades sociales en relación a los determinantes de riesgo para hacer una intervención oportuna.

6. Los programas de fortalecimiento para un apego seguro, que se apliquen en los estudiantes del nivel secundario, podrían enfocarse en esclarecer cada estilo de apego y como el desarrollo de cada uno de estos tienen relación con la salud mental de cada estudiante.
7. Se sugiere a los padres acompañar a sus hijos sin ser invasivos para formar un apego seguro que mejore diversas habilidades blandas; además, se sugiere la implementación de programas de intervención desde los primeros años de escolaridad, que incluyan actividades que promuevan la empatía, la resolución de conflictos y la autoexpresión, adaptándose a las necesidades específicas de cada grupo y considerando factores culturales y contextuales.
8. Se sugiere a los estudiantes de psicología continuar investigando la relación entre el apego y diversas variables en diferentes contextos y en relación a otros factores situaciones en las que se vive, permitiendo diseñar intervenciones más efectivas y culturalmente apropiadas.
9. Teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación, futuros estudios podrían plantear investigaciones en relación con otras variables como ansiedad, estrés, resiliencia, sentido de vida, bienestar u otras variables, que ayuden a comprender la dinámica del desenvolvimiento de los estudiantes del nivel secundario.
10. Se sugiere a las instituciones educativas fortalecer sus departamentos psicológicos con recursos y personal capacitado de acuerdo a las problemáticas circunstanciales que se

atraviesa para brindar apoyo constante a estudiantes y familias. Esto incluye dar a conocer sobre sesiones de asesoramiento y terapias enfocadas en mejorar las relaciones familiares y abordar problemas de apego; además, de la creación de grupos de apoyo para padres y talleres de habilidades parentales podría mejorar el clima familiar y, en consecuencia, el desarrollo social de los estudiantes.

11. Se sugiere seguir investigaciones actualizadas sobre la problemática que vivimos, como el programa 'Retos, innovación y transformación: nueva realidad de la educación media superior', que proporciona información clave sobre los cambios socioemocionales derivados del uso de las tecnologías como medios predominantes de interrelación después de la pandemia.
12. La labor de tutoría es inherente a la docencia escolar, por lo que los resultados obtenidos sugieren a los docentes un mayor involucramiento en el desarrollo emocional de cada estudiante a través del uso adecuado de herramientas de socialización.

Referencias

- Ainsworth, M. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40(4), 969-1025.
doi:<https://doi.org/10.2307/1127008>
- Ainsworth, M., Blejar, M., Waters, E., & Walls, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychology study of the Strange Situation. Classic edition*. New York: Psychology Press.
- Arce, A. (2022). Influencia del apego y desarrollo de las habilidades sociales en niños de 5 años en la I.E.E. Independencia, Lima 2022. Universidad César Vallejo. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/106041/Arce_AAA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Allen, J. (2008). *The attachment system in adolescence*. New York: Guilfort.
- Angeles, M. (2016). *Relación entre resiliencia y habilidades sociales en un grupo de adolescente de Lima Norte*. Universidad Señor de Sipan .
- Argyle, M., & Kendon, A. (1967). The Experimental Analysis of Social Performance. *Advances in experimental social psychology* .
- Ascoy, D. (2023). *Estilos de apego asociados al trastorno de pánico en usuarios atendidos en el centro de salud mental comunitario de Moche*. Trujillo : Universidad privada Antenor Orrego .
- Ausubel, D. (1970). *La estructura cognoscitiva y la facilitación del aprendizaje verbal significativo*. Contemporary issues in Educational Psychology. University Press.
- Ayma, D. (30 de Agosto de 2023). Cusco reporta más de 200 casos de bullying en colegios en lo que va del año. *Actualidad*.
- Ballester, R., & Gil, L. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis .

- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N.J. .
- Balluerka, N., Muela, A., & Torres, B. (2014). Estilo de apego y psicopatología en adolescentes víctimas de maltrato infantil. *Infancia y aprendizaje*.
doi:<http://dx.doi.org/10.1174/021037012803495294>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. EnglewoodCliffs, N.J. Prentice Hall.
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Winston.
- Barroso, O. (2014). El apego adulto: La relación de los estilos de apego desarrollados en la infancia en la elección y las dinámicas de pareja. *Sociedad Española de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 1-25. Obtenido de
https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Apego_Adulto.pdf
- Benito, Y. (2022). *Estilos de apego en estudiantes de una academia universitaria de Huancayo, 2022*. Huancayo: Universidad Peruana los Andes. Obtenido de
<https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/4441/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benlloch. (2020). Teoría del apego en la práctica clínica: Revisión teórica y recomendaciones. 2020, 169 - 189. Obtenido de <http://psisemadrid.org/teoria-del-apego/>
- Berkowitz, I. (1993). *Aggression*. McGraw Hill.
- Bontempo, E. (2022). *Apego emocional y autoestima en adolescentes de una Institución Educativa Privada de Lima Norte*. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Obtenido de

https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/988/Bontempo%20Lozano%2c%20EM_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bowlby, J. (1960a). Ansiedad de separacion. *International Journal of Psychoanalysis*, 89-113.

Bowlby, J. (1977). *Una base segura*. New York: Paidos.

Bowlby, J. (1997). *El origen de los vínculos afectivos. Cuadernos de Terapia Familiar*. California.

Brioso, A. (2012). *Psicología del desarrollo. Introducción al cambio evolutivo*. Madrid: SANZ Y TORRES.

Buhrmester, D. (1990). intimacy of friendship, interpersonal competenece and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Develpment*, 1101-1111.

Burgos, M., & López, D. (2020). *Estilos de socializacion aprental y habildiades sociales en los estudiantes de la unidad educativa Carlos Cisneros*. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.

Caballo, E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo veintiuno. (1ª edición, 5ª reimpresión).

Caballo, E., & Verdugo, A. (2005). *Habilidades sociales*. Madrid.

Caballo, E., & Verdugo, A. (2005). *Habilidades sociales. Organización nacional de ciegos españoles*.

Camacho, J., Gutierrez, L., Serna, A., Garavito, M., & Gordillo, N. (2021). Apego infantil: Implicaciones clínicas, neurobiológicas y genéticas. *Pediatría*, 135-145. Obtenido de <https://revistapediatria.org/rp/article/download/335/186/2531>

Carrillo, S. (1999). Marv Salter Ainsworth (1913-1999). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 383-386.

- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 3-22.
- Casullo, M., & Fernandez, M. (2005). Evaluación de los estilos de apegos en adultos. *Anuario de investigación*, 183-192.
- Cleckley, H. (1971). *Psychopathic states*. Nueva York : S. Arieti (Ed.).
- Chamorro, L. (2012). El apego. Su importancia para el pediatra. *Pediatra (Asunción)*, 199-206.
- Cobo, M. (2020). *Teoría del Apego: Cómo se forma el adulto emocional*. Universidad de Cantabria. Obtenido de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/19899/COBO%20GARCIA%202C%20MARIA.pdf?sequence=1>
- Cohen, S. (2009). *Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y adolescentes*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-020/753.pdf>
- Conde, D. (2022). *Vínculo parental y habilidades sociales en estudiantes de 5to grado de secundaria de dos instituciones educativas estatales de Lima Sur*. Universidad Autónoma del Perú. Obtenido de <https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1930/Conde%20Ruiz%202c%20Diana%20Esmeralda.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Delgado, A. (2014). *Empatía y Habilidades sociales*.

- Delgado, A., Escurra, L., Clotilde, M., Pequeña, J., & Rodríguez, R. (2016). Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Persona*.
- Domenech, E., & Jane, N. (1998). *Actualización en psicopatología infantil*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Escobar, W. (2019). *Estilo de apogeo y habilidades sociales de los niños y niñas de 3 años del Instituto de Educación inicial N° 107- Huancavelica*. Universidad Nacional de Huancavelica. Obtenido de <https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/95d6f9d3-da9b-404b-9e3b-63ba92d4e2e7/content>
- Espichan, N. (2022). *La importancia del apego en los primeros años de vida*. Lima: Universidad Ricardo Palma. Obtenido de <https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/5080/2ESP-PSIC-ESPICHAN%20CANDELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Estrada, E., & Panchi, M. (2020). *Apego parental y habilidades sociales en estudiantes de la carrera de psicología clínica de la Unach, Riobamba, 2020*. Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo. Obtenido de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/7200/1/TESIS%20%20Estrada%20Chavez%20Emma%20%20y%20Panchi%20Singaicho%20Mar%20Bel%c3%a9n%20PSC.pdf>
- Facius, C. (23 de febrero de 2017). *CogniFit Salud Cerebro y Neurociencias*. Obtenido de <https://blog.cognifit.com/es/teoria-apego/>

- Falah, N. (2021). Childhood social skills and attachment styles: A systematic review. *Optima: Journal of Guidance and Counseling*, 1(1), 36-54. Obtenido de <https://ejournal.upi.edu/index.php/optima/article/view/35832/15268>
- Fernandez, M., & Cornejo, T. (2007). *Habilidades sociales en el contexto educativo*. BIOBIO.
- Fitton, V. (2012). Attachment theory: history, research and practice. *Psychoanalytic social work*, 121-143.
- Flores, E., Garcia, M., Calsina, W., & Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno. *Comuni@on*, 7(2).
- Flores, I. (2018). *Estilo de crianza parental y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Flores, M., De Lima, A., & Pastor, N. (2018). Trauma, apego y resiliencia. Conociendo el abuso sexual infantil y sus consecuencias en una víctima adulta. *Anuario de investigaciones*, 437-464.
- Freire, V., & Cisneros, J. (2021). Los estilos parentales y pautas de crianza: Una revisión de investigaciones latinoamericanas. *Rev. Universidad Tecnológica de Indoamérica*.
- Gago, J. (2023). Teoría del apego. El vínculo. *Revistas Agintzari de la Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar*. Obtenido de <https://apunty.com/doc/teoria-del-apego-el-vinculo-pdf-psicologia-del>
- Garner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Garner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Paidós.

- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 493-507. Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300004
- Gismero, E. (2002). *EHS. Escala de habilidades sociales* (2da. Edición ed.). TEA, Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Gaibor, A., & Román, C. (2015). *El estilo de apego, y su influencia en las habilidades sociales en los adolescentes de la Unidad Educativa Victoria Vásconez Cuvi del cantón Latacunga*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato .
- Gálvez, A. (2022). *Tipo de clima familiar y nivel de habilidades sociales en estudiantes de la Institución Educativa César Vallejo Mendoza de Ccatca, 2019*. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Obtenido de https://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12918/6782/253T20220289_T C.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garaidordobill, M., & Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Pscithema*.
- García, R., & Romero, L. (2021). Desarrollo del apego: Una mirada retrospectiva. *Revista EGLE*, 2386-9267. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/364355496_Desarrollo_del_Apego_una_mirada_retrospectiva
- Garner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Peñafel, E., & Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales* . Editorial Edítex.
- Gismero, E. (2002). *EHS. Escala de habilidades sociales* (2da. Edición ed.). TEA, Publicaciones de Psicología Aplicada.

- Gismero, E. (2000). *EHS: Escala de Habilidades Sociales*. Madrid : TEA.
- Grasso, P. (2021). Habilidades sociales: Breve contextualización histórica y aproximación conceptual. *Revista ConCiencia EPG*, 82-98. Obtenido de <https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/146/105>
- Griffa, M., & Moreno, J. (2005). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Vida prenatal. Etapas de la niñez*. Buenos Aires.
- Guzmán, R., Garcia, R., Martínez, J., & Castillo, A. (2007). Validación social de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes con problemas de conducta. *Revista científica electrónica de Psicología*.
- Harter, S. (1992). The Relationship between Perceived Competence, Affect, and motivational orientation within the classroom. *Achievement and motivation: a social. -development perspective*, 77-144.
- Hartup, W. (1983). Peer relations, en Hetherington, E. (comps.). *Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development*. Nueva York: Wiley.
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericano Editores.
- Hernandez, S., Fernandez, C., & Baptista, L. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. Mexico : Mcc Graw Hill.
- Hill, G. (2018). *Tipo de apego que representan las niñas y adolescentes con edades entre los 12 y 18 años del hogar de niñas San José de la Montaña, hacia sus padres, año 2018*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Hughes, D. (2020). *Construyendo vínculos de apego: Promoviendo resiliencia en niños que han experimentado trauma*. Eleftheria.

- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Paris .
- Lacunza, A., Castro, A., & Contini, N. (2008). Las habilidades sociales preescolares: construcción y validación de una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*.
- Lázara, A. (2023). Psicopatía Social: Identificación del perfil del psicópata. *Revista FOCO*.
Obtenido de <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1699/1150>
- Liotti, G. (2001). De la teoría del apego a la psicoterapia. *Revista de psicoterapia*, 63-95.
- López, F., & Gover, M. (1993). self- report measures of parent-adolescent attachment and separation- individuation: A selective review. *Journal of counseling and development* , 560-569.
- Malpesa, C., Martín-Vivar, M., & Chiclana, C. (2013). Perfeccionismo y estilos de apego relacionados. *Revista de psiquiatría*, 1-10.
- Marchesi, A., Carretero, M., & Palacios, J. (1985). *Psicología evolutiva: Adolescencia madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Madrid: Prismatica.
- McCormick, C., & Kennedy, J. (1994). Parent-child attachment working models and selfesteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-18.
- Medina, L., & Paiva, M. (2019). *Estilos de apego e inteligencia emocional en estudiantes de estudios generales de Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco*.
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Obtenido de <https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/5002>

- Mikulincer, M., & Shaver, P. (2003). The attachment behavioral system in adulthood: Activation, psychodynamic and interpersonal processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 53-152.
- MIMP. (2024). *Resumen regional del Cusco*. Cusco: Gobierno del Perú .
- Ministerio de salud. (2021). *La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la COVID-19*. Lima: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF.
- Monjas, L. (1992). Las habilidades sociales en el currículo. *Ministerio de educación*.
- Monjas, M., & Gonzales, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo (Serie Colección N° 146)*. España: CIDE.
- Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social. *Revista Electrónica de Investigación*.
- OMS. (2017). *Habilidades para la vida. Herramientas para el #BuenTrato y la prevención de la violencia*. Organización Mundial de la Salud. Obtenido de <https://www.unicef.org/venezuela/informes/habilidades-para-la-vida-herramientas-para-el-buentrato-y-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia>
- Paez, A., & Rovella, A. (2019). Vínculo de apego, estilos parentales y empatía en adolescentes. *Interdisciplinaria*, 23-38.
- Pacherres, A., & Vasques, S. (2024). *Vínculos afectivos tempranos y conductas autodestructivas en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo-2023*. Universidad Señor de Sipán. Obtenido de <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/12401/Pacherres%20Castro%2c%20Ariana%20-%20Vasquez%20Salazar%2c%20Shirli%20Dolores.pdf?sequence=12&isAllowed=y>

- Palacios, M., Alvarado, F., & Oleas, C. (2015). Evaluación de los estilos educativos familiares en la ciudad de Cuenca. *Maskana*, 31-45.
- Palmero, F., & Abascal, E. (2006). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Paterson, J., Pryor, J., & Field, J. (1995). *Adolescent attachment to parents and friends in relation to aspects of self-esteem*. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Peñañiel, E., & Serrano, C. (2010). *Habilidades Sociales*. Madrid.
- Persano, H. (2018). *La teoría del apego*. Akadia Editorial. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/338825868_La_Teoria_del_Apego
- Pine, D., BW, P., & Holmes, E. (2021). Anxiet disorders. *Department of Psychiatry, Amsterdam University Medical*. Obtenido de [https://sci-hub.arizonastockbroker.com/10.1016/S0140-6736\(21\)00359-7](https://sci-hub.arizonastockbroker.com/10.1016/S0140-6736(21)00359-7)
- Philip, F. (1997). *Desarrollo Humano estudio del ciclo vital*. Maine: Pearson.
- Pierrehumbert, B., Karmaniola, B., & Sieye, A. (1979). Les modèles de relations: Développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes. *Psychiatrie de l'Enfant*, 161-206.
- Ramirez-Corone, A., Martínez, P., Cabrera, J., Buestán, P., Torracchi, E., & Carpio, M. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Sociedad Venezolana de Farmacología clínica y terapéutica*.
- Rojas, C. (2018). *Clima familiar y habilidades sociales de los estudiantes de 3° Y 4° grado de educación secundaria de la I.E Luis Nieto Miranda, Marangani - Canchis, Cusco*. Cusco: Universidad Andina del Cusco.
- Rubio, L., & Medina, S. (2011). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*, 13-23.

- Ruiz, V., & Jaramillo, E. (2010). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. *Pensando Psicología*, 6(11), 53-63.
- Santander, E. (2024). *Estrategias pedagógicas para evitar el abandono y fracaso escolar en instituciones educativas del distrito de Ocongate*. Cusco: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Obtenido de https://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12918/8589/253T20240199_TC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sanchis, F. (2008). Apego, acontecimientos vitales y depresión en una muestra de adolescentes una muestra de adolescentes. *Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*.
- Schmill, V. (2008). *Disciplina inteligente en la escuela: Hacia una pedagogía de la no violencia*. Ciudad de México: Producciones Educación Aplicada. Obtenido de <https://escuelaparapadres.com/product/libro-disciplina-inteligente-en-la-escuela-vidal-schmill/>
- Spivack, G., & Shure, M. (1976). *the problem solving approach to adjustment* . Washington : Jossey-Bass Publishers.
- Suárez, P., & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Pscioespacios* , 20-45.
- Tafur, A. (2023). *Estilos de apego y autoestima en un grupo de adolescentes de educación secundaria de la ciudad de Cajamarca, 2022*. Universidad Privada del Norte. Obtenido de <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/36782/Tafur%20Bazan%2c%20A%20Katherine.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Torres, A., & Quispe, V. (2023). *Apego e indefensión aprendida en estudiantes de un Instituto Superior Privado del Cusco, 2023*. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Obtenido de https://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12918/8124/253T20230662_TC.pdf?sequence=1
- UNESCO . (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la practica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile : Pehuen editores.
- Valdivia, X. (2021). *Estilos de apego y autoestima en estudiantes universitarios* . <https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9cad9959-c9e3-46d4-bf68-725afaf415f7/content>: Universidad Católica de Santa María .
- Vega, E. (2023). Apego inseguro como variable predictora de la dependencia hacia personas y sustancias en jóvenes. *MLS-Psychology Research*, 6(1), 25-45. Obtenido de <https://www.mlsjournals.com/Psychology-Research-Journal/article/view/1277/1989>
- Vega, M. (2022). *Apego seguro: Una propuesta para mejorar la autonomía de los niños de Educación Inicial de la Unidad Educativa Particular "Corazón de María" de Guayaquil*. Guayaquil: Universidad Casa Grande. Obtenido de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/3340/1/Tesis3505VEGa.pdf>
- Vigotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Harvard University Press.
- Villanueva, B. (2023). *Competencia parental percibida y conducta antisocial delictiva en estudiantes de secundaria de dos instituciones públicas de los distritos de Cusco y San Jerónimo, 2022*. Cusco: Universidad Andina del Cusco. Obtenido de

https://repositorio.uandina.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12557/5644/Brenda_Yosely_Tesis_bachiller_2023.pdf?sequence=11&isAllowed=y

Weiss, R. (1982). *Marco teórico*. Hum Mov Sci;26(4), 525–54. Doi:

<http://dx.doi.org/10.1016/j.humov.2007.04.001>

Yepez, C. (2021). *La Dinámica familiar y habilidades sociales en adolescentes de instituciones educativas nacionales del Distrito de Wánchaq, Cusco*. Cusco: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Obtenido de

<https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/6579>

Youniss, J., & Smollar, J. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: abuela, madre adolescente e hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología* 36(3).

Yuste, J. (16 de noviembre de 2007). *Conflicto escolar*. Obtenido de

<http://www.conflictoescolar.es/2007/11/enfoques-teoricos-y-metodos-utilizados-en-el-estudio-de-las-habilidades-sociales/>

Zorrilla, A., & Torres, B. (2018). *Introducción a la teoría de la investigación*.

Apéndice

Apéndice A

Carta de presentación para realizar el proyecto a la Institución Educativa Pública del distrito de Santiago de Cusco



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
 FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
 DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA
 ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
 "Año de la unidad, la paz y el desarrollo"



CARTA/PREST.N°01-2023

DIRECTOR(A) : Mag. Nieves Huilca Leiva

DIRECTOR DEL: Centro Educativo Mixto Tupac Amaru del distrito de Santiago del Cusco

ASUNTO : Remite CARTA DE PRESENTACIÓN de estudiantes, para la realización de proyecto de investigación

FECHA : Cusco, 11 de agosto de 2023.

De nuestra mayor consideración:

Mediante la presente, tenemos el agrado de dirigimos a usted, para poner en su conocimiento, que nosotras como estudiantes Betsy Bustinza Collana y Vanesa Mango Torres de la universidad San Antonio Abad del Cusco hemos cumplido el periodo de formación en nuestra Escuela Profesional, a este respecto solicitamos la realización de nuestro proyecto de investigación "Estilos de apego y habilidades sociales en estudiantes del nivel secundario del Centro educativo Tupac Amaru del distrito de Santiago, Cusco, 2023", en el Centro Educativo mixto Tupac Amaru del distrito de Santiago del Cusco, para el periodo del año en marcha del 2023.

Por cuanto, conforme a las exigencias institucionales remitimos la presente CARTA DE PRESENTACIÓN, ante su distinguida persona.

Sin otro particular, aprovechamos la oportunidad para expresarle nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Respetuosamente;

Vanesa Mango Torres
 Estudiante de psicología

Betsy Bustinza Collana
 DNI: 70303668
 Estudiante de Psicología



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
 FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
 DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA
 ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
 "Año de la unidad, la paz y el desarrollo"



CARTA/PREST.N°01-2023

DIRECTOR(A) : Mag. Nieves Huilca Leiva

DIRECTOR DEL: Centro Educativo Mixto Tupac Amaru del distrito de Santiago del Cusco

ASUNTO : Remite CARTA DE PRESENTACIÓN de estudiantes, para la realización de proyecto de investigación

FECHA : Cusco, 11 de agosto de 2023.

De nuestra mayor consideración:

Mediante la presente, tenemos el agrado de dirigimos a usted, para poner en su conocimiento, que nosotras como estudiantes Betsy Bustinza Collana y Vanesa Mango Torres de la universidad San Antonio Abad del Cusco hemos cumplido el periodo de formación en nuestra Escuela Profesional, a este respecto solicitamos la realización de nuestro proyecto de investigación "Estilos de apego y habilidades sociales en estudiantes del nivel secundario del Centro educativo Tupac Amaru del distrito de Santiago, Cusco, 2023", en el Centro Educativo mixto Tupac Amaru del distrito de Santiago del Cusco, para el periodo del año en marcha del 2023.

Por cuanto, conforme a las exigencias institucionales remitimos la presente **CARTA DE PRESENTACIÓN**, ante su distinguida persona.

Siñ otro particular, aprovechamos la oportunidad para expresarle nuestro reconocimiento y agradecimiento.

Respetuosamente;

Vanesa Mango Torres
 Estudiante de psicología

DIRECCION REGIONAL EDUCACION
 I.E.I. N° 51006 - TUPAC AMARU

PIP N° 1100
 FECHA 11/08/23
 HORA 12:45

Betsy Bustinza Collana
 DNI: 70303556
 Estudiante de Psicología

I. E. 51006 "TUPAC AMARU"

Prof. Ismael Mamani Ramos

Apéndice B

Asentimiento Informado

ASENTIMIENTO

Hola, mi nombre es Judith Vanesa Mango Torres y el de mi compañera es Betsy Bustinza Collana somos bachilleres de psicología de la Universidad Nacional De San Antonio Abad del Cusco. Actualmente nos encontramos realizado un estudio para conocer acerca de los estilos de apego y habilidades sociales en los estudiantes de la institución educativa TUPAC AMARU del distrito de Santiago y para ello quisiéramos su valiosa colaboración.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tu papa o mama hayan dicho que puedes participar, si tu no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a algunas preguntas en particular, tampoco habrá problemas.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas (o resultados de medicion), solo lo sabremos las personas que realizamos el estudio.

¡GRACIAS!

Iniciales A. E. M. T.

DNI N° 74 797426

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento. De aceptar, las investigadoras se quedarán con una copia firmada de este documento, mientras usted poseerá otra copia también firmada.

La presente investigación se titula "Estilos De Apego y Habilidades Sociales en Estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023", y es elaborada por las bachilleras Judith Vanesa Mango Torres y Betsy Bustinza Collana de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. El propósito de la investigación es conocer la relación de los estilos de apego con las habilidades sociales de los estudiantes del nivel secundario.

Para ello, se les solicita participar a los estudiantes en una encuesta que le tomara 40 minutos máximo. Su participación en la investigación es completamente voluntaria y usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

La identidad de los estudiantes será tratada de manera confidencial, es decir las investigadoras usaran un código para remplazar sus nombres en la base de datos. Asimismo, su información será analizada de manera conjunta con las respuestas de sus compañeros y servirá para la elaboración de artículos y presentaciones académicas. Además, esta será conservada con sumo cuidado en la computadora personal de las investigadoras responsables.

Al concluir la investigación se le brindará a la Institución Educativa un resumen de los resultados, así como una propuesta de intervención dirigido a estudiantes y padres de familia.

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, tener la gentileza de completar sus datos a continuación:

Nombre	Huorif Madera torres
Iniciales de hija/o	A.I.M.M.
Firma del cuidador principal	

Apéndice C

Cuestionario de Estilos de Apego

Cuestionario de Estilos de Apego Camir-R

Apellidos y nombres:

.....

Fecha y lugar de Nacimiento: Sexo: M() F()

Fecha de evaluación:

.....

Este cuestionario trata sobre sus pensamientos y sentimientos sobre sus relaciones personales y familiares. Tanto del presente como de tu infancia. Lea cada afirmación y encierre en un círculo el número de la opción que mejor describa sus pensamientos y sentimientos.

Opciones de respuesta:

1. Muy en desacuerdo

4. De acuerdo

2. En desacuerdo

5. Totalmente de acuerdo

3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

		1	2	3	4	5
1	Las amenazas de separación, de traslado a otro lugar, o de ruptura de los lazos familiares son parte de mis recuerdos infantiles.					
2	Mis padres eran incapaces de tener autoridad cuando era necesario					
3	En caso de necesidad, estoy seguro (a) de que puedo contar con mis seres queridos para encontrar consuelo.					
4	Desearía que mis hijos fueran más autónomos de lo que yo he sido.					
5	En la vida de familia, el respeto a los padres es muy importante.					
6	Cuando yo era niño (a), sabía que siempre encontraría consuelo en mis seres queridos.					
7	Las relaciones con mis seres queridos durante mi niñez, me parecen, en general, positivas					
8	Detesto el sentimiento de depender de los demás.					
9	Sólo cuento conmigo mismo para resolver mis problemas.					
10	Cuando yo era niño (a), a menudo, mis seres queridos se mostraban impacientes e irritables.					
11	Mis seres queridos siempre me han dado lo mejor de sí mismos.					
12	No puedo concentrarme sobre otra cosa, sabiendo que alguno de mis seres queridos tiene problemas.					

13	Cuando yo era niño (a), encontré suficiente cariño en mis seres queridos como para no buscarlo en otra parte.					
14	Siempre estoy preocupado (a) por la pena que puedo causar a mis seres queridos al dejarlos.					
15	Cuando era niño (a) tenían una actitud de dejarme hacer.					
16	De adolescente, nadie de mi entorno entendía del todo mis preocupaciones.					
17	Cuando yo era niño (a), teníamos mucha dificultad para tomar decisiones en familia.					
18	Tengo la sensación de que nunca superaría la muerte de uno de mis seres queridos.					
19	Los niños deben sentir que existe una autoridad respetada dentro de la familia.					
20	Mis padres no se han dado cuenta que un niño (a) cuando crece tiene la necesidad de tener vida propia.					
21	Siento confianza en mis seres queridos.					
22	Mis padres me han dado demasiada libertad para hacer todo lo que yo quería.					
23	Cuando yo era niño (a), tuve que enfrentarme a la violencia de uno de mis seres queridos.					
24	A partir de mi experiencia de niño (a) he comprendido que nunca somos suficientemente buenos para los padres.					
25	Cuando yo era niño (a), se preocuparon tanto por mi salud y seguridad, que me sentía aprisionado (a).					
26	Cuando me alejo de mis seres queridos, no me siento bien conmigo mismo.					
27	Mis padres no podían evitar controlarlo todo: mi apariencia, mis resultados escolares e incluso mis amigos.					
28	Cuando yo era niño (a), había peleas insoportables en casa.					
29	Es importante que el niño aprenda a obedecer.					
30	Cuando yo era niño (a), mis seres queridos me hacían sentir que les gustaba compartir su tiempo conmigo.					
31	La idea de una separación momentánea con uno de mis seres queridos, me deja una sensación de inquietud.					
32	A menudo, me siento preocupado (a), sin razón, por la salud de mis seres queridos.					

Apéndice D

Cuestionario de Habilidades Sociales. Gismero (2000)

Instrucciones.

A continuación aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las leas muy atentamente respondas **en qué medida te identificas o no con cada una de ellas, si te describe o no.**

Para responder utilice la siguiente clave:

A (NU)= (NUNCA) No me identifico.

B (AV)= (A VECES) Puede que alguna vez me ocurra.

C (CS)= (CASI SIEMPRE) Me describe aproximadamente.

D (SI)= (SIEMPRE) Sí me identifico totalmente.

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

NOTA: No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

	ITEMS	NU	AV	CS	SI
		A	B	C	D
1	A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer tonto.	A	B	C	D
2	Me cuesta llamar por teléfono a tiendas, oficinas, etc. para preguntar algo.	A	B	C	D
3	Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	A	B	C	D
4	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me quedo callado.	A	B	C	D
5	Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que "NO".	A	B	C	D
6	A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que he prestado.	A	B	C	D
7	Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al mozo y pido que me la hagan de nuevo.	A	B	C	D
8	A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.	A	B	C	D
9	Muchas veces cuando tengo que hacer un cumplido, no sé qué decir.	A	B	C	D
10	Suelo guardar mis opiniones para mí mismo.	A	B	C	D
11	A veces evito ir a ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A	B	C	D
12	Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me angustia pedirle que se calle.	A	B	C	D
13	Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme y no decir lo que pienso.	A	B	C	D

14	Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A	B	C	D
15	Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.	A	B	C	D
16	Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal el vuelto, regreso allí a pedir el cambio correcto.	A	B	C	D
17	No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A	B	C	D
18	Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a conversar con ella.	A	B	C	D
19	Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.	A	B	C	D
20	Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.	A	B	C	D
21	Soy incapaz de pedir descuento al comprar algo.	A	B	C	D
22	Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	A	B	C	D
23	Nunca se cómo "cortar" a un amigo que habla mucho.	A	B	C	D
24	Cuando decido que no quiero volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	A	B	C	D
25	Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	A	B	C	D
26	Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	A	B	C	D
27	Soy incapaz de pedir a alguien una cita.	A	B	C	D
28	Me siento confundido cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.	A	B	C	D
29	Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo.	A	B	C	D
30	Cuando alguien se mete en una fila hago como si no me diera cuenta.	A	B	C	D
31	Me cuesta mucho expresar cólera o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.	A	B	C	D
32	Muchas veces prefiero callarme o "quitarme de en medio" para evitar problemas con otras personas.	A	B	C	D
33	A veces no sé negarme a salir con alguien que no me agrada, pero que me insiste muchas veces.	A	B	C	D
	TOTAL				

Adaptado: Cesar Ruiz Alva (2006)

Apéndice E

Validación de estilos de apego

Hoja de preguntas para la validación

PREGUNTAS Cuestionario de Identidad Laboral		Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
1	¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?				x	
2	¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?					x
3	¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio?				x	
4	¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?					x
5	¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?				x	
6	¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?				x	
7	¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?				x	
8	¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?				x	
9	¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio?					x
10	¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Formular las					
.....						
EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (x)		NO APLICABLE ()				
VALIDADO POR: Ps. Jhonatan Vargas Guzmán						
FIRMA o (SELLO):						
 Sello y firma CRs.P.						

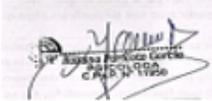
Hoja de preguntas para la validación

PREGUNTAS Cuestionario de Identidad Laboral		Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
1	¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?				x	
2	¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?				x	
3	¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio?			x		
4	¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?				x	
5	¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?		x			
6	¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?			x		
7	¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?				x	
8	¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?				x	
9	¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio?					x
10	¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Formular las					
EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (x)		NO APLICABLE ()				
VALIDADO POR: Ps. Mayra Vanessa García Pérez						
FIRMA o (SELLO):						
 <p>Sello y firma CPe.P</p>						
<p>Sello y firma CPe.P</p>						

Hoja de preguntas para la validación

PREGUNTAS Cuestionario de Identidad Laboral		Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
1	¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?					x
2	¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?					x
3	¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio?				x	
4	¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?					x
5	¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?					x
6	¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?					x
7	¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?					x
8	¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?				x	
9	¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio?					x
10	¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Formular las					
EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (x)		NO APLICABLE ()				
VALIDADO POR: Ps. Lissette karen Cano Collantes						
FIRMA o (SELLO):						
						
<hr/> Sello y firma CPs.P.14437						

Hoja de preguntas para la validación

PREGUNTAS Cuestionario de Identidad Laboral		Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
1	¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?					x
2	¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?					x
3	¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio?					x
4	¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?					x
5	¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?					x
6	¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?					x
7	¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?					x
8	¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?				x	
9	¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio?					x
10	¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Formular las					
EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (x)		NO APLICABLE ()				
VALIDADO POR: Psicóloga. Roxana Paricoto Garcia						
FIRMA o (SELLO):						
						
<hr/> Sello y firma CPs.P.						

Hoja de preguntas para la validación

PREGUNTAS Cuestionario de Identidad Laboral		Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
1	¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?					X
2	¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?					x
3	¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio?					X
4	¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?					x
5	¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?					X
6	¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?				x	
7	¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?				x	
8	¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?					X
9	¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio?					x
10	¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Formular las					
EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (x)		NO APLICABLE ()				
VALIDADO POR: Mario Feliciano Landio Apaza						
FIRMA o (SELLO):						
						
Sello y firma CPs.P						

Apéndice F

Validación de habilidades sociales

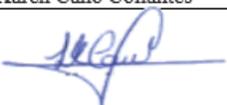
Hoja de preguntas para la validación

PREGUNTAS Cuestionario de Identidad Laboral		Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
1	¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?				x	
2	¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?					x
3	¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio?				x	
4	¿Considera usted que, si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?					x
5	¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?				x	
6	¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?				x	
7	¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?				x	
8	¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?				x	
9	¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio?					x
10	¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Formular las					
EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (X) NO APLICABLE (_)						
VALIDADO POR: Psicólogo Jhonatan Vargas Guzmán						
FIRMA o (SELLO):						
						
<p>Sello y firma C.P.S.P. C.V.G.</p>						

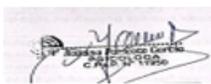
Hoja de preguntas para la validación

PREGUNTAS Cuestionario de Identidad Laboral		Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
1	¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?				x	
2	¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?					x
3	¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio?				x	
4	¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?				x	
5	¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?			x		
6	¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?		x			
7	¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?				x	
8	¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?				x	
9	¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio?					x
10	¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Formular las					
EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (x)		NO APLICABLE ()				
VALIDADO POR: Psicólogo Mayra Vanessa García Pérez						
FIRMA o (SELLO):						
 <p>Sello y firma Cps.P</p> <p>Sello y firma Cps.P</p>						

Hoja de preguntas para la validación

PREGUNTAS Cuestionario de Identidad Laboral		Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
1	¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?					x
2	¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?					x
3	¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio?				x	
4	¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?					x
5	¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?				x	
6	¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?					x
7	¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?					x
8	¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?				x	
9	¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio?					x
10	¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Formular las					
EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (x)		NO APLICABLE ()				
VALIDADO POR: <u>Ps. Lissette Karen Cano Collantes</u>						
FIRMA o (SELLO):						
 Sello y firma CPs.P 14437						

Hoja de preguntas para la validación

PREGUNTAS Cuestionario de Identidad Laboral		Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
1	¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?					X
2	¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?					x
3	¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio?				x	
4	¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?					x
5	¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?					X
6	¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?					X
7	¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?				x	
8	¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?				x	
9	¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio?					x
10	¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Formular las					
EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (x)		NO APLICABLE ()				
VALIDADO POR: Psicóloga Roxana Paricoto Garcia						
FIRMA o (SELLO):						
 Sello y firma Cps.P						

Hoja de preguntas para la validación

PREGUNTAS Cuestionario de Identidad Laboral		Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
1	¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?					X
2	¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión, son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?					x
3	¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo de la materia de estudio?					X
4	¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?					x
5	¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?				x	
6	¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?					X
7	¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?				x	
8	¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?					X
9	¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos de materia de estudio?					x
10	¿Qué aspectos habría que modificar, que aspectos tendrían que incrementarse o que aspectos habría que suprimirse? Formular las					
EL INSTRUMENTO ES APLICABLE (x)		NO APLICABLE ()				
VALIDADO POR: Psicólogo. Mario Feliciano Landio Apaza						
FIRMA o (SELLO):						
 <p>Sello y firma CPs.P</p>						

Apéndice G*Evidencia fotográfica*

Apéndice H

Fiabilidad de los cuestionarios apego emocional CAMI-R

		Promedio	Desv.	Si se descarta el elemento Alfa de Cronbach
1	Cuando yo era niño (a) mis seres queridos me hacían sentir que les gustaba compartir su tiempo.	2.26	1.32	0.667
2	Cuando yo era niño (a) sabía que siempre encontraría consuelo en mis seres queridos.	2.10	1.14	0.668
3	En caso de necesidad, estoy seguro (a) de que puedo contar con mis seres queridos para encontrar consuelo.	3.66	1.37	0.667
4	Cuando yo era niño (a) encontré suficiente cariño en mis seres queridos como para no encontrarlo en otra parte.	3.80	1.12	0.653
5	Mis seres queridos siempre me han dado lo mejor de sí mismos.	4.64	0.80	0.654
6	Las relaciones con mis seres queridos durante mi niñez me parecen, en general, positivas.	3.80	1.23	0.661
7	Siento confianza en mis seres queridos.	3.70	1.12	0.676
8	No puedo concentrarme sobre otra cosa sabiendo que alguno de mis seres queridos tiene problemas.	3.48	1.28	0.661
9	Siempre estoy preocupado (a) por la pena que puedo causar a mis seres queridos al dejarlos.	2.86	1.45	0.668
10	A menudo me siento preocupado(a), sin razón, por la salud de mis seres queridos.	2.48	1.19	0.668
11	Tengo la sensación de que nunca superaría la muerte de uno de mis seres queridos.	4.08	0.93	0.661
12	La idea de una separación momentánea de uno de mis seres queridos me deja una sensación de inquietud	3.22	1.30	0.646
13	Cuando me alejo de mis seres queridos no me siento bien conmigo mismo.	3.71	1.25	0.671
14	Cuando yo era niño(a) se preocuparon tanto por mi salud y mi seguridad que me sentía aprisionado(a)	3.50	1.18	0.638
15	Mis padres no podían evitar controlarlo todo: mi apariencia, mis resultados escolares e incluso mis amigos.	2.39	1.11	0.661
16	Mis padres no se han dado cuenta de que un niño(a) cuando crece tiene necesidad de tener vida propia.	3.16	1.31	0.654

17	Desearía que mis hijos fueran más autónomos de lo que yo he sido.	2.75	1.32	0.655
18	Es importante que el niño aprenda a obedecer.	3.11	1.46	0.642
19	Los niños deben sentir que existe una autoridad respetada dentro de la familia	4.08	1.05	0.656
20	En la vida de familia, el respeto a los padres es muy importante.	3.11	1.31	0.652
21	Mis padres me han dado demasiada libertad para hacer todo lo que yo quería.	3.64	1.24	0.671
22	Cuando era niño(a) tenían una actitud de dejarme hacer.	2.30	1.20	0.660
23	Mis padres eran incapaces de tener autoridad cuando era necesario.	2.29	1.36	0.660
24	Detesto el sentimiento de depender de los demás	2.79	1.27	0.659
25	De adolescente nadie de mi entorno entendía del todo mis preocupaciones.	2.97	1.19	0.651
26	Dolo cuento conmigo mismo para resolver mis problemas.	3.16	1.31	0.640
27	A partir de mi experiencia de niño(a), he comprendido que nunca somos suficientes buenos para los padres.	2.87	1.23	0.652
28	Las amenazas de separación, de traslado a otro lugar, o de ruptura de los lazos familiares son partes de mis recuerdos infantiles.	2.37	1.36	0.658
29	Cuando era niño(a) había peleas insoportables en casa.	4.15	1.02	0.656
30	Cuando yo era niño(a) tuve que enfrentarme a la violencia de uno de mis seres queridos.	3.54	1.16	0.654
31	Cuando yo era niño(a) a menudo mis seres queridos se mostraban impacientes e irritables.	2.76	1.27	0.642
32	Cuando yo era niño(a) teníamos mucha dificultad para tomar decisiones en familia.	3.57	1.26	0.637

Apéndice I

Fiabilidad del cuestionario escala de habilidades sociales EHS

	Promedio	Desv.	Si se descarta el elemento Alfa de Cronbach
1 A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.	2.24	0.87	0.877
2 Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.	2.09	1.08	0.878
3 Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	2.88	1.09	0.886
4 Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.	2.48	1.08	0.875
5 Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle <<No>>.	2.30	1.08	0.881
6 A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	2.07	1.05	0.877
7 Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo.	3.10	0.97	0.880
8 A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.	2.29	1.05	0.878
9 Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir.	2.29	0.98	0.875
10 Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo.	2.68	1.04	0.876
11 A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	2.09	1.09	0.874
12 Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	2.16	1.10	0.880
13 Cuando algún amigo mío expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.	2.14	1.04	0.877
14 Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta cortarla.	2.05	0.92	0.878
15 Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.	2.11	1.00	0.875
16 Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso a pedir el cambio correcto.	1.77	1.07	0.883
17 No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	2.40	1.08	0.876
18 Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.	3.02	1.02	0.884

19 Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.	2.47	1.10	0.875
20 Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.	2.01	1.05	0.878
21 Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.	2.24	1.04	0.878
22 Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	2.18	1.09	0.875
23 Nunca sé cómo “cortar” a una amigo que hablar mucho.	2.28	0.99	0.875
24 Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	2.20	1.08	0.874
25 Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	1.94	1.03	0.884
26 Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	2.11	0.94	0.876
27 Soy incapaz de pedir a alguien una cita.	2.47	1.16	0.876
28 Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.	2.47	1.05	0.877
29 Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.).	2.00	0.99	0.875
30 Cuando alguien se me “cuela” en una fila, hago como si no me diera cuenta.	1.96	1.04	0.876
31 Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.	2.13	0.99	0.877
32 Muchas veces prefiero ceder, callarme, o “quitarme de en medio” para evitar problemas con otras personas.	2.60	1.08	0.878
33 Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.	2.08	1.03	0.879

Apéndice L*Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov*

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov			
	Promedio	Desv.	Estadístico de Prueba	Sig.
Escala de Habilidades Sociales	75.28	15.64	0.09	<0.001

Apéndice M

Resultado de Turnitin

  Identificación de reporte de similitud. oid:27259:308179848	
NOMBRE DEL TRABAJO	AUTOR
Estilos de apego y habilidades sociales e n estudiantes de una Institución Educativ a Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023	Betsy / Judith Vanesa Bustinza Collana / Mango Torres
RECUENTO DE PALABRAS	RECUENTO DE CARACTERES
19414 Words	111034 Characters
RECUENTO DE PÁGINAS	TAMAÑO DEL ARCHIVO
104 Pages	2.1MB
FECHA DE ENTREGA	FECHA DEL INFORME
Jan 21, 2024 12:22 AM GMT-5	Jan 21, 2024 12:24 AM GMT-5
<ul style="list-style-type: none"> ● 8% de similitud general El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base <ul style="list-style-type: none"> • 7% Base de datos de Internet • Base de datos de Crossref • 3% Base de datos de trabajos entregados • 0% Base de datos de publicaciones • Base de datos de contenido publicado de Cros: ● Excluir del Reporte de Similitud <ul style="list-style-type: none"> • Material bibliográfico • Material citado • Material citado • Coincidencia baja (menos de 20 palabras) 	

Apéndice N

Informe de reporte de turnitin



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



INFORME N° 001-2024/EMIC

A L : Decano de la Facultad de Ciencias Sociales,
Dr. Francisco Medina Martínez

D E LA : Asesora de tesis,
Mg. Eliana Magda Ibarra Cabrera

A S U N T O : Informe sobre finalización de tesis: *"Estilos de apego y habilidades sociales en estudiantes de una Institución Educativa Pública del Distrito de Santiago, Cusco 2023"*, presentada por las bachilleres **Betsy Bustinza Collana** y **Judith Vanesa Mango Torres**.

REFERENCIA : RESOLUCION Nro. D-3134-2023- FCS-UNSAAC

Previo un cordial saludo, presento a su persona le informe como asesora de la tesis de las señoritas bachilleres, para dar fe del trabajo que han realizado durante su investigación y que a la fecha han concluido con la ejecución del trabajo de tesis, para que puedan optar al título profesional de Licenciados en Psicología; El informe es como sigue:

- 1) Respecto a la elaboración de la matriz de consistencia interna, esta da cuenta de la relación lógica entre todos los elementos estructurales de la investigación.
- 2) La elaboración del proyecto, ha cumplido con todos los requisitos, en primer lugar, fue revisada por el Mgt. Hernán Aguirre Colpaert, habiéndose levantado todas las observaciones derivadas de este proceso, luego las srts. procedieron a la ejecución del proyecto.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



- 3) La formulación del marco teórico se cife a los requerimientos y modelo brindados por la Facultad con la revisión bibliográfica correspondiente y actualizada, considerando formato APA 7ma edición. Dicho marco teórico, describe y delimita las variables de estudio de fuentes principales actualizadas y clásicas de reconocido renombre en el mundo académico. A ella se suman fuentes secundarias que apoyan la investigación.
- 4) Respecto a la metodología busca describir la realidad abordada en el estudio. Se ha cumplido con buscar las fuentes bibliográficas correspondientes, cumpliendo con plantear y sustentar: enfoque, nivel, tipo, diseño, población, muestra y tamaño muestral. Los instrumentos fueron ajustados en términos de validez de contenido y fiabilidad para su utilización en la investigación.
- 5) En referencia a los requerimientos éticos:
 - a. Se tiene el permiso de la Institución Educativa, para lo cual se siguió el procedimiento correspondiente.
 - b. Se cuenta con el consentimiento informado de los evaluados.
 - c. Se cuida la confidencialidad de los participantes.
- 6) Los resultados fueron trabajados en una base de datos través del programa SPSS25, para realizar el tratamiento estadístico que ha permitido contrastar las hipótesis y alcanzar los objetivos planteados para la investigación, dando las respuestas al problema de investigación para enriquecer la discusión de resultados, en base a los resultados de las investigaciones descritas en los antecedentes.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO ACADEMICO DE FILOSOFIA Y PSICOLOGIA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA



- 7) Las tesis brindan una serie de sugerencias que desembocan en un programa interesante y pertinente por derivar de una realidad concreta y estar dirigido a una población que lo requiere.
- 8) Finalmente, el informe derivado, en referencia a:
- a) La forma; lingüísticamente cumple con las normas de redacción necesarias. La estructura cumple con las formas requerida para los trabajos de investigación tipo tesis y considerados por el reglamento de grados y títulos.
 - b) El fondo, por las consideraciones ya expuestas, también nos vale, opinión favorable.
 - c) Por último, se realizó la revisión antiplagio mediante el sistema TURNITIN, arrojando una posibilidad de copia del 8% que cumple con las disposiciones requeridas por la universidad.

Todo lo expuesto, anteriormente se halla refrendado en la ficha final de sesiones de asesoramiento que en su versión final muestra el logro requerido. Con ello la tesis alcanza los requisitos exigidos para trabajo de este tipo, por lo cual se halla en condiciones de ser sometida a dictamen.

Siendo esto todo cuanto tengo que alcanzar a su despacho, quedo de Ud.

Atentamente:

Cusco, 23 de enero de 2024


Ps. Elizabeth M. Ibarra Cabrera
C. Ps. P. 22781

Asesora

Apéndice O

Juicio de expertos

EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez:	Mayra Vanessa Guerra Pérez	
Grado profesional:	Maestría (x)	Doctor ()
Área de Formación académica:	Psicología Educativa	
Áreas de experiencia profesional:	Educativa	Clinica
Institución donde labora:	Universidad Continental	
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años ()	Más de 5 años (x)
Experiencia en Investigación Psicométrica:	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.	

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar el contenido de instrumento, por juicio de expertos.
- Evaluar la pertinencia de los ítems de acuerdo a sus dimensiones.

FICHA TÉCNICA DE ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHS)

Nombre: Escala de Habilidades Sociales (EHS).

Autor: Elena Gismero Gonzales. Año de publicación: 2010.

Administración: Individual o Colectivo.

Ámbito de Aplicación: Adolescentes y adultos.

Duración: Tiempo libre, aproximadamente de 10 a 15 minutos.

Finalidad: Evaluación de las habilidades sociales.

8.- A veces no sé qué decir a las personas atractivas del sexo opuesto	4	4	4	
9.- Muchas veces cuando tengo que hacer un cumplido, no sé qué decir	4	4	4	
17.- No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta	4	4	4	
18.- Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a conversar	4	4	4	
27.- Soy incapaz de pedir a alguien una cita de atención o una cita para conversar	4	4	4	

Sello y firma
CPs.P

Escala de habilidades sociales
Adaptado por Gismero (2000)

Instrucciones:

A continuación, aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las leas muy atentamente y respondas en que medida te identificas o no con cada una de ellas, si te describe o no.

Para responder utilice la siguiente clave:

- A = (NUNCA)** No me identifico
- B = (AVECES)** Puede que alguna vez me ocurra
- C = (CASI SIEMPRE)** Me describe aproximadamente
- D = (SIEMPRE)** Si me identifico totalmente

EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez:	Jhonatan Yagoi Bujari	
Grado profesional:	Maestría <input checked="" type="checkbox"/>	Doctor ()
Area de Formación académica:		
Áreas de experiencia profesional:	Educativa	
Institución donde labora:	UGCC UJ110	
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años ()	Más de 5 años <input checked="" type="checkbox"/>
Experiencia en Investigación Psicométrica:	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.	

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar el contenido de instrumento, por juicio de expertos.
- Evaluar la pertinencia de los ítems de acuerdo a sus dimensiones.

FICHA TÉCNICA DEL CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APEGO CAMIR-R

Nombre: CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APEGO CAMIR-R

Autor: Fernando Lacasa y Alexander Muela

Administración: Individual o Colectivo.

Ámbito de Aplicación: desde los 13 años hasta los 19 años

Duración: aproximadamente de 20 minutos.

Finalidad: Evalúa las representaciones de apego en adolescentes y adultos.

Validación: Gómez (2012) realizó una investigación con 392 participantes entre 17 y 22 años utilizando el CamirR para la validación de la prueba, obteniendo una consistencia interna adecuada para todas las dimensiones, cuyo resultado estuvo entre 0,60 y 0,85

SETIMA DIMENSIÓN: TRAUMATISMO INFANTIL

Objetivos de la Dimensión: Medir los recuerdos de haber experimentado falta de disponibilidad, violencia y amenazas de las figuras de apego durante la infancia.

DIMENSION: TRAUMATISMO INFANTIL				
ÍTEMS	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
21.- Siento confianza en mis seres queridos.	X	X	X	
1.- Las amenazas de separación, de traslado a otro lugar, o de ruptura de los lazos familiares son parte de mis recuerdos infantiles.	X	X	X	
28.- Cuando era niño(a) había peleas insoportables en casa	X	X	X	
27.- Mis padres no podían evitar controlarlo todo: mi apariencia, mis resultados escolares e incluso mis amigos.	X	X	X	
13.- Cuando yo era niño(a), encontré suficiente cariño en mis seres queridos como para no buscarlo en otra parte.	X	X	X	



Sello y firma
CPs.P

Apéndice P

Programa de intervención

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

A continuación, se expone la propuesta del programa de intervención que se ha desarrollado en función de los resultados obtenidos en el estudio. Como se ha explicado de forma anterior, los contenidos que se trabajarán en el programa corresponden con aquellas áreas en las que los participantes de la investigación mostraban comportamientos menos asertivos. De esta forma se pretende entrenar en habilidades sociales, y concretamente en asertividad, haciendo hincapié en aquellos contextos en los que presentan mayores dificultades.

OBJETIVOS

La finalidad de este programa es, dotar a estos jóvenes de un amplio repertorio de estrategias que sean útiles y aplicables a su vida cotidiana y que les permitan mejorar la calidad de sus relaciones interpersonales.

De forma más específica los objetivos que se persiguen son:

- Promover una educación integral desde los centros educativos, a través de la inclusión de un programa en el que se trabajan las habilidades sociales.
- Propiciar entre el alumnado la adquisición de conocimientos sobre las habilidades sociales y el asertividad, procurando que interioricen la importancia y beneficios de saber relacionarse con los demás de forma adecuada.
- Lograr que los adolescentes adquieran y consoliden nuevas estrategias de interacción que les permitan mantener relaciones positivas, mejorando la convivencia escolar.
- Proporcionarles alternativas de actuación frente aquellas situaciones en las que presenten mayores problemáticas, evitando así comportamientos poco asertivos.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa de intervención tiene como destinatarios a un grupo de adolescentes que se encuentran cursando el nivel secundario en una Institución Pública de Santiago. Está diseñado para ser aplicado en el contexto escolar, contando con el apoyo del tutor, ya que su conocimiento

del grupo ayudará a realizar las actividades de la manera más oportuna y beneficiosa posible para el alumnado.

Aunque se diseña a raíz del estudio de una población determinada, tiene un carácter educativo e integrador en el que se pretende formar en habilidades sociales y de forma más concreta en asertividad, por lo que es aplicable en cualquier centro educativo, a adolescentes que se encuentren cursando la educación secundaria obligatoria.

Dicho programa está planeado para seguir una metodología de trabajo en grupo, es decir, todas las actividades están planificadas para realizarse de forma conjunta por toda la clase, procurando así motivar al grupo y conseguir una participación activa por parte de cada uno de los adolescentes. De esta manera pretendemos que a través de la interacción con los demás, aprendan e interioricen los contenidos del programa.

El programa constará de 5 sesiones que serán distribuidas a lo largo del semestre, realizándose durante el horario lectivo. Se seguirá la misma dinámica a la hora de impartir cada una de ellas; cada sesión tendrá una duración de 2 horas, en primer lugar se explicarán los contenidos que se van a trabajar y se realizará una introducción teórica de los conceptos principales, (con una duración de 30 minutos) de forma que el alumnado asimile el significado de cada una de las habilidades, así como sus beneficios y aportaciones positivas para su vida diaria. Una vez se haya comprendido la parte teórica, se procederá a poner las habilidades en práctica a través de una serie de dinámicas y actividades en las que participarán todos los miembros de la clase. Se pretende de esta forma que, a través de la interacción con los demás, la práctica de las habilidades con sus propios compañeros en situaciones naturales, el aprendizaje por observación así como el feedback que puedan recibir unos de otros, se propicie un aprendizaje más completo y beneficioso.

Respecto a los contenidos que se trabajarán en cada sesión, éstos corresponden a 5 habilidades sociales, que son las siguientes:

- Sesión 1. Comunicación verbal y no verbal
- Sesión 2. Asertividad
- Sesión 3. Decir no y cortar interacciones.
- Sesión 4. Defender los propios derechos y opiniones

- Sesión 5. Hacer peticiones y relacionarnos con el sexo opuesto.

Por último cabe señalar que, para el desarrollo de las sesiones se ha realizado una revisión de los programas de habilidades sociales ya existentes. Concretamente, se realiza una adaptación del Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) de M. ^a Inés Monjas Casares (2007), ya que es el que más se ajusta a los contenidos y habilidades que se pretenden trabajar.

SESIONES

SESIÓN 1. COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

i.Objetivos

Conocer los aspectos que integran la comunicación verbal y la comunicación no verbal.

Aprender a utilizar la comunicación verbal y no verbal de forma adecuada y coherente en nuestras interacciones.

Ser conscientes de la importancia de utilizar de forma adecuada la comunicación no verbal para mantener relaciones satisfactorias.

Aprender a detectar que expresan los gestos, tono de voz o posición de nuestro interlocutor.

ii.Introducción teórica

En el proceso de la comunicación interpersonal intervienen dos canales, el verbal y el no verbal:

- Comunicación verbal

La comunicación verbal es aquella en la que se utiliza la palabra para hacer llegar un mensaje a nuestro receptor o receptores, ya sea dar una opinión, expresar un sentimiento, realizar una pregunta, dar una orden, argumentar, dar una indicación etc.

- Comunicación no verbal

Cuando hablamos de comunicación no verbal nos referimos a los gestos, posturas, expresiones faciales, tono de voz, movimientos, miradas etc. que acompañan a la comunicación verbal y que

complementan el mensaje, ya que nos expresan el estado de ánimo, emociones o actitud de la otra persona.

Todas estas conductas que interviene en la comunicación no verbal pueden ser clasificadas en los siguientes ámbitos:

Paralingüística: Se refiere a aspectos como el tono, el volumen, el ritmo y firmeza de la voz, así como las pausas, los errores lingüísticos o la fluidez verbal.

Kinesia: Hace referencia a la postura corporal, los gestos, la expresión facial, la sonrisa, la mirada, movimientos de cabeza...

Proxémica: Se refiere a la utilización que hacemos del espacio, es decir, la distancia que dejamos con la otra persona, nuestra colocación o proximidad y contacto físico.

iii. Actividades

1. Observar nuestro lenguaje no verbal.

Desarrollo: Los alumnos formarán grupos de 3 personas, dos de ellos se situarán uno enfrente del otro para conversar durante 5 minutos sobre un tema que habrá sido previamente dictado por el tutor, deberán hacerlo dando su opinión y tratando de comportarse en la forma en la que lo harían habitualmente. La tercera persona deberá observar la conversación, fijándose en la conducta no verbal de ambos y anotando todo aquello que le parezca relevante, tanto lo que hacen bien como aquello que podrían mejorar. Al pasar los 5 minutos se volverá a reunir toda la clase y cada uno de los observadores explicará al grupo sus anotaciones. Entre todos comentarán si están de acuerdo con el observador y añadirán sus propias opiniones. Si existe algún aspecto que se considere que se debe mejorar, los que mantenían la conversación la continuarán, realizando las modificaciones pertinentes en su lenguaje no verbal.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

2. Adivina cómo se sienten a través de la comunicación no verbal.

Desarrollo: En la siguiente actividad se formarán grupos de dos personas, el tutor repartirá a un miembro de la pareja una tarjeta con una emoción determinada (cariño, alegría, tristeza, desprecio, enfado...)

Los alumnos deberán representar una conversación informal, simulando a dos amigos que se encuentran;

- *Hola Marta.*

- *¡Eh! Hola Roberto, ¿Cómo va todo?*

- *Todo bien, cuánto tiempo sin verte. ¿Qué es de tu vida?*

Aquel que tiene la tarjeta deberá expresar la emoción que le haya tocado mediante el lenguaje no verbal, (tono de voz, los gestos, las pausas, distancia que toma con la otra persona, posición...) de manera que su compañero adivine de que emoción se trata.

Cada pareja realizará la representación delante de la clase, de forma que todos puedan observar la situación e intentar adivinar la emoción de su compañero. Al acabar, entre todos se comentará en qué aspectos de la comunicación no verbal han detectado la emoción, y se corregirá cualquier forma inadecuada de expresarla.

Tras observar a todos los grupos, se reflexionará sobre toda la información que nos transmite la comunicación no verbal.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica. Tarjetas para repartir.

3. *Comunicación verbal y comunicación no verbal.*

Desarrollo: Para llevar a cabo esta actividad se dividirá a la clase en grupos de 4 personas. Cada uno de estos grupos deberá pensar en una escena que representar, y cada uno de los miembros del grupo asumirá un papel. La actividad consiste en que representen esta escena delante de sus

compañeros, acompañando su comunicación verbal de su comunicación no verbal de forma coherente.

Por ejemplo, los cuatro miembros del grupo simulan que están aconsejando a uno de sus amigos que acaba de tener una discusión con su pareja. Cada uno de ellos deberá reflejar tanto con sus palabras como su tono de voz, gestos, o posición, el mismo mensaje.

Al finalizar, los compañeros analizarán la representación, comentando en que aspectos de la comunicación no verbal han observado que el mensaje era coherente con la comunicación verbal.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

b. SESIÓN 2. ASERTIVIDAD

i. Objetivos

Conocer el estilo asertivo e identificar los otros dos estilos de relación interpersonal: inhibido y agresivo.

Aprender nuevas técnicas para comportarnos de manera asertiva.

Tomar conciencia de la importancia de comportarnos de forma asertiva en nuestras relaciones interpersonales.

ii. Introducción teórica

Podemos diferenciar tres estilos a la hora de relacionarnos con los demás.

- Asertivo

La persona asertiva muestra respeto hacia su interlocutor así como hacia su propia persona, es decir, defiende sus derechos y respeta los derechos de los demás, mantiene una relación de igual a igual con la otra persona, no se cree ni superior ni inferior, es flexible y sabe solucionar los

conflictos mediante el diálogo, de manera pacífica, no intenta manipular, ni deja ser manipulado, consigue sus objetivos sin tener que herir para ello a nadie y es consciente de que tiene derecho a equivocarse, por lo que acepta sus propias limitaciones, siendo a su vez tolerante con los errores ajenos.

- Inhibido

La persona con un estilo inhibido, se sitúa en un plano de inferioridad en sus relaciones interpersonales, no se respeta, ni se hace respetar por la otra persona, no defiende sus propios derechos, antepone los deseos de los demás a los suyos propios, quiere siempre agradar a los demás por lo que evita cualquier conflicto y no se atreve a expresar sus propias opiniones o sentimientos por miedo a molestar.

- Agresivo

La persona agresiva se considera superior a todos los demás, utiliza la agresión verbal, psicológica y física en sus relaciones, defiende sus derechos por encima de todo sin respetar los de los demás, para conseguir sus objetivos manipula, humilla y atenta contra todos sin considerar el daño a la otra persona. Siempre está en estado de ataque, dispuesto a discutir, es rígido en sus opiniones y no admite sus propios errores, cree que nunca se equivoca.

- Algunas técnicas asertivas

A continuación exponemos tres técnicas asertivas que pueden ser utilizadas en situaciones que nos generen conflicto (Castanyer, 2004).

Técnica de la pregunta asertiva: Esta técnica consiste en pensar que la crítica que estamos recibiendo por parte de otra persona está hecha desde la buena intención. Por ello, se deben realizar preguntas con el fin de que nos argumente sus ideas y entendamos mejor que nos está diciendo. Por ejemplo:

- Por tu culpa hemos suspendido el trabajo.

- Veo que no te ha gustado mi forma de trabajar ¿qué crees que debería cambiar, desde tu punto de vista, para que no nos vuelva a suceder lo mismo en otras asignaturas? (Pregunta

asertiva)

2.

- *Tú tienes la culpa de que hayamos acabado discutiendo, como siempre.*

- *¿Qué es exactamente lo que te molesta de mi comportamiento? (Pregunta asertiva)*

Aplazamiento asertivo: Esta técnica puede ser utilizada en aquellos momentos en los que nos sintamos incómodos o superados por la situación y no seamos capaces de dar una respuesta a la crítica que estamos recibiendo. Consiste en aplazar la respuesta, hasta que nos sintamos relajados y podamos responder con claridad y de forma correcta. Por ejemplo:

1.

- *Por tu culpa hemos suspendido el trabajo.*

- *Este es un tema con el que solemos tener discrepancias, si te parece, lo hablamos mañana con más calma, ahora me tengo que ir ¿de acuerdo? (Aplazamiento asertivo)*

2.

- *Tú tienes la culpa de que hayamos acabado discutiendo, como siempre.*

- *En este momento no me encuentro cómodo para hablar de este tema, ¿te parece que lo hablemos más tarde? (Aplazamiento asertivo)*

Técnica del acuerdo asertivo: Esta técnica puede ser utilizada en aquellas situaciones en las que reconozcamos que la otra persona tiene razones para estar enfadada, pero consideremos que no nos lo está diciendo de forma adecuada o que está generalizando. Por ejemplo:

1.

- *Por tu culpa hemos suspendido el trabajo.*

- *Tienes razón, se me olvidó acabar mi parte del trabajo, normalmente siempre la realizo con tiempo, intentaré que no se vuelva a repetir. (Acuerdo asertivo)*

- *Tú tienes la culpa de que hayamos acabado discutiendo, como siempre.*

- *Es verdad, he sacado yo el tema, pero sabes que, normalmente, soy muy tranquilo y no me gusta discutir. (Acuerdo asertivo)*

iii. Actividades

1. Transformar la conducta al estilo asertivo.

Desarrollo: Se realizan grupos de tres personas, cada grupo debe pensar una conducta inhibida o agresiva que haya tenido, o haya observado en otra persona durante la última semana. Los miembros del grupo deben explicar frente a sus compañeros el tipo de conducta que han escogido, y que características la identifican como conducta inhibida o agresiva. Una vez explicado, deberán representar la situación cambiándola al estilo asertivo. Al terminar la representación el resto de compañeros podrá aportar nuevas opiniones o propuestas para comportarse de forma asertiva en la situación determinada que se esté representando.

Al finalizar todos los grupos, se reflexionará sobre los beneficios de comportarse de manera asertiva.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

2. Técnicas asertivas.

Desarrollo: En la siguiente actividad se pondrán en práctica las técnicas de la pregunta asertiva, el aplazamiento asertivo y el acuerdo asertivo. Para ello se dividirá a la clase por parejas, quienes deberán simular las siguientes situaciones:

- Un amigo le reprocha a otro que no se haya acordado de esperarlo para ir juntos a casa después de clase.
- Un compañero recrimina al otro por llegar media hora tarde de la hora acordada.
- Un familiar reprende contra otro argumentando que esta siempre malhumorado y solo piensa en sí mismo.
- Un amigo acusa a otro de dejarlo de lado por comenzar a conocer a gente nueva.

Cada miembro de la pareja asumirá un papel, uno de ellos realizará la crítica y el otro deberá contestar utilizando las diferentes técnicas asertivas. Se irán intercambiando los papeles para que ambos puedan practicar estas técnicas en las diferentes situaciones sugeridas.

Tras pasar 15 minutos toda la clase se reunirá de nuevo y en grupo se comentará la actividad. Cada pareja explicará de qué manera a utilizado las técnicas asertivas y que dificultades ha observado, y podrá realizar las sugerencias o aportaciones que considere oportunas.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

3. *Debate asertivo.*

Desarrollo: Se dividirá la clase en grupos de 4 o 5 personas. A cada grupo se le propondrá que debata sobre un tema determinado, y a cada miembro del grupo se le asignará una postura ante este tema.

Por ejemplo, se propone a los miembros del grupo que simulen que cada uno de ellos es el delegado de una de las clases de su curso, y se han reunido para debatir si los exámenes de recuperación se realizarán en julio o en septiembre. Cada miembro del grupo deberá tener una postura (uno defenderá que se realicen en julio, otros en septiembre y uno de ellos puede proponer una alternativa distinta).

Deben realizar el debate practicando la conducta asertiva; tratando, por tanto, de respetar los turnos de palabra de sus compañeros, hacer respetar su turno de palabra, expresar sus puntos de vista, respetar los puntos de vista de los demás, cuidando su lenguaje no verbal y verbal etc.

Cada grupo deberá debatir durante 5 minutos delante del resto de la clase, de esta forma todos los alumnos podrán observar y aprender de las conductas asertivas de sus compañeros. Al acabar el debate, todos podrán dar su opinión comentando tanto los aspectos positivos como aquellos que se puedan mejorar.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

c. SESIÓN 3. DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS Y OPINIONES

i. Objetivos

Conocer y asimilar nuestros derechos asertivos.

Reconocer cuando están siendo vulnerados nuestros derechos.

Aprender a expresar nuestros sentimientos, opiniones y derechos, y defenderlos de manera asertiva ante otras personas.

Fomentar el respeto por los derechos, opiniones y sentimientos de los demás.

ii. Introducción teórica

Todas las personas poseemos una serie de derechos que deben ser respetados. En ocasiones, durante nuestras relaciones interpersonales estos derechos son vulnerados (insultos, humillaciones, se nos minusvalora, no se nos respeta, no se tienen en cuenta nuestras opiniones...) y de igual forma, otras ocasiones somos nosotros mismos quienes atentamos contra los derechos de los demás. Debemos, por tanto, conocer cuáles son nuestros derechos, aprender a defenderlos y hacerlos respetar, y de igual forma respetar los derechos de los demás, siempre de manera asertiva.

A continuación exponemos nuestros derechos asertivos (Castanyer, 2004).

Tengo derecho a:

- Ser tratado con respeto y dignidad.
- Tener y expresar mis propios sentimientos y opiniones.
- Ser escuchado y tomado en serio.
- Juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones.
- Decir “no” sin sentirme culpable.

- Pedir lo que quiero, dándome cuenta de que mi interlocutor tiene derecho a decir “no”.
- Cambiar
- Cometer errores.
- Pedir información y ser informado
- Obtener aquello por lo que pagué.
- Decidir no ser asertivo.
- Ser independiente
- Decidir qué hacer con mis propiedades, cuerpo, tiempo, etc. Mientras no se violen los derechos de otras personas.
- Tener éxito.
- Gozar y disfrutar.
- Mi descanso y aislamiento siendo asertivo.
- Superarme, aun superando a los demás.

iii. Actividades

1. Defender nuestros derechos.

Desarrollo: En la siguiente actividad se les propone a los alumnos que imaginen las siguientes situaciones:

- Estas en el cine y la persona del asiento de al lado habla constantemente en un tono muy elevado.
- Tus padres te acusan de haber roto uno de los sillones de casa, pero no has sido tú.
- Estas haciendo cola, para entregar unos papeles en la secretaría de tu instituto, y varias personas se cuelan en la fila por delante de ti.

Deberán formar parejas y representar cada una de estas escenas, cada vez será uno de los miembros de la pareja quien defienda sus derechos de manera asertiva ante estas situaciones.

Antes de empezar se les da los siguientes consejos, para defender sus derechos de manera asertiva (Monjas, 2007):

- Expresa la expresión verbal correcta (expresiones directas, sin rodeos, mensajes “yo”,

breves y claros).

- Utiliza un lenguaje corporal asertivo (tono de voz firme y tranquilo, contacto ocular, distancia cercana al interlocutor...)
- Dirigirte a la otra persona de manera respetuosa y amable, sin dar órdenes ni intentar “castigarlo” o ridiculizarlo por lo ocurrido.
- Pide mediante una sugerencia el cambio de conducta
- Agradece a la otra persona que te haya escuchado.

Tras 15 minutos de práctica se volverá a reunir a toda la clase, y se reflexionará sobre cómo suelen actuar frente estas situaciones, y que ventajas nos aporta defender nuestros derechos de manera asertiva.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

2. *Defender y respetar opiniones.*

Desarrollo: Se dividirá a la clase en grupos de 4 personas. Cada grupo deberá realizar un debate sobre uno de estos temas (la eutanasia, el aborto, la pena de muerte...), se procurará que los miembros del grupo tengan opiniones contrapuestas en el tema elegido, si no es así, simularán que se defienden puntos de vista opuestos.

Cada uno de los miembros del grupo deberá defender su opinión y respetar la de los demás de manera asertiva, siguiendo los siguientes consejos (Monjas, 2007):

- Explica tu opinión a través de frases cortas, mensajes “yo”, tono de voz firme, pero amistoso y agradable y habla de forma calmada.
- Intenta que todo el mundo atienda mientras estas exponiendo tu opinión.
- Si es necesario repite tu mensaje o añade más información.
- Escucha con atención los argumentos de las otras personas y muestra interés por lo que dicen.
- Haz preguntas empáticas para comprender mejor el punto de vista de las otras personas.

- Señala aquellos aspectos en lo que coincidáis o te parezcan positivos.
- Expresa tu opinión sin descalificar las ideas de los demás.

El debate durará 15 minutos, tras este tiempo se comentará de forma conjunta la actividad. Cada grupo expondrá como se ha sentido al defender sus opiniones así como al respetar la de los demás de manera asertiva. Se señalarán las dificultades que se hayan tenido y entre todos se intentarán dar soluciones o alternativas.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

3. *Ejemplos cotidianos.*

Desarrollo: Para la realización de la siguiente actividad se dividirá a la clase en grupos de 5 personas. Cada uno de los miembros del grupo deberá pensar en una situación que les haya ocurrido recientemente en la que: han sido vulnerados sus derechos, no se han tenido en cuenta sus sentimientos o no han sabido defender sus opiniones de manera asertiva. Por ejemplo:

Nuestro grupo de amigos está formado por 6 personas, el otro día nos reunimos para decidir cuál sería el destino de nuestro próximo viaje. Todos los miembros del grupo opinaron, pero al llegar mi turno ninguno de mis compañeros escucho mi opinión al respecto, alegando que todos estaban de acuerdo y no iban a cambiar el destino por una persona. Ante esta situación no supe reaccionar de manera asertiva y comenzamos a discutir.

Se dejarán 5 minutos para que cada uno de los miembros del grupo piense en una de estas situaciones. A continuación, cada uno de los miembros expondrá su historia, cómo se sintió ante tal situación y como debería haber actuado según el estilo asertivo. Tras 10 minutos se volverá a reunir toda la clase, y se les pedirá que piensen en una situación que hayan vivido recientemente en la que: han vulnerado los derechos de otra persona, no han tenido en cuenta los sentimientos de otro o no han respetado las opiniones de un compañero. Cada miembro comentará a su grupo la situación en la que haya pensado, y se reflexionará sobre la importancia de saber defender nuestros derechos, sentimientos y opiniones de igual forma que respetamos

los derechos opiniones y sentimiento de los demás.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

d. SESIÓN 4. DECIR NO Y CORTAR INTERACCIONES

i. Objetivos.

Tomar conciencia del derecho a decir no.

Aprender a decir no y cortar interacciones de manera asertiva.

Aprender a asimilar de forma asertiva las negativas que nos hacen otras personas.

ii. Introducción teórica.

Como hemos explicado en la sesión anterior, dentro del apartado derechos asertivos, todas las personas tenemos el derecho a decir “no” y rechazar peticiones, y no tenemos por qué sentirnos culpables por ello, ni ceder para conseguir la aprobación de los demás. Es muy frecuente que otras personas nos pidan que hagamos algo que no queremos e insistan intentándonos manipular, haciéndonos sentir culpables o dándonos múltiples razones de por qué deberíamos hacer lo que nos dicen o piden. Debemos recordar que tenemos derecho a expresar nuestros propios sentimientos y opiniones, juzgar nuestras necesidades, establecer nuestras prioridades y tomar nuestras propias decisiones, decir “no” sin sentirnos culpables y de la misma forma pedir lo que queremos entendiendo que las otras personas también tienen el derecho a decir “no”.

A continuación, exponemos un guía en las que se marcan las pautas a seguir para decir no y responder y recibir negativas de manera asertiva (Monjas, 2007).

- Decir “no” de manera asertiva.
 1. Decidir por ti mismo que no quieres o no debes hacer lo que te piden.
 2. Buscar el momento y el lugar apropiado para comunicar nuestra decisión a la otra persona (cuando haya poca gente, pudiendo estar a solas con la otra persona, cuando

consideremos que el otro se encuentra relajado y dispuesto a escucharnos...)

3. Utilizar las expresiones verbales correctas e intentar expresarlo de una forma directa, sin rodeos, breve y clara. Si lo creemos oportuno es positivo que justifiquemos o demos una razón a nuestra negativa.
 4. Acompañar nuestra comunicación verbal de nuestra comunicación no verbal, utilizando un lenguaje corporal asertivo (contacto ocular, expresión corporal tranquila, tono de voz firme y seguro...)
 5. En el caso que lo consideremos oportuno, sugerir una alternativa.
 6. Agradecer a la otra persona que haya comprendido y aceptado tu decisión.
- Recibir y responder a una negativa de manera asertiva.
 1. Escuchar con atención e interés lo que nos está diciendo la otra persona al negarse a nuestra petición.
 2. Ponernos en el lugar de la otra persona para comprender lo que nos dice y su punto de vista.
 3. Controlar el enfado y aquellas sensaciones desagradables que nos produzca escuchar la negativa de la otra persona.
 4. Actuar en consecuencia a lo que nos dice la otra persona (abandonar el tema, pedir más aclaraciones, seguir insistiendo si se cree necesario...)
 - Algunas técnicas asertivas.

Técnica del sándwich: La siguiente técnica asertiva consiste en expresar algo positivo tanto antes como después de dar la negativa o rechazar una petición, de forma que resulte menos molesto para la otra persona. Por ejemplo:

Un amigo te invita a una fiesta este sábado, pero no te apetece lo más mínimo ir, si utilizas la técnica del sándwich podrías contestarle de la siguiente manera:

- Muchas gracias por invitarme (mensaje positivo), pero no me viene bien ir este sábado (negativa), podemos quedar otro día y pasar la tarde juntos (mensaje positivo).

Técnica del disco rayado: Esta técnica puede ser utilizada cuando nuestro interlocutor insiste en exceso para que hagamos algo que no deseamos. Se trata de repetir el mismo argumento una y otra vez, sin perder la calma ni caer en manipulaciones o contestaciones hostiles. Por ejemplo:

Un amigo insiste en que pruebes el tabaco, pero tú no quieres fumar.

- *Va, pruébalo, solo una calada.*
- *No, no quiero probarlo.*
- *Venga, lo hemos probado todos, solo faltas tú.*
- *Ya, pero no quiero probarlo.*
- *Todos van a pensar que eres un aburrido, y no van a querer que vengas más con nosotros.*
- *Meda igual lo que piensen los demás, no quiero probarlo.*

Técnica del banco de niebla: La siguiente técnica se utiliza para frenar la hostilidad de nuestro interlocutor, consiste en darle la razón en lo que se considere cierto, de manera que la otra persona vea que cedes, pero a su vez negarse a entrar en mayores discusiones, por lo que acabará dándose cuenta de que no cambiarás de opinión. Por ejemplo:

Tu pareja insiste en que deberías adelgazar ya que estos últimos meses has engordado.

- *Ya no te sientan igual los pantalones que llevabas antes, casi no puedes ni ponértelos.*
- *Si, tal vez he engordado un poco estos últimos meses.*
- *Deberías ponerte a régimen.*
- *Si, es verdad que si comiera menos estaría más delgada.*
- *Y tendrías que empezar a hacer deporte porque así no puedes seguir*
- *Si, a lo mejor me vendría bien realizar algún deporte.*

iii. Actividades

1. Decir no de forma asertiva.

Desarrollo: Para la realización de la siguiente actividad se dividirá la clase por parejas, para que practiquen entre ellos a decir no de manera asertiva, simulando las siguientes situaciones:

- Tu amigo te pide que le gastes una broma pesada a un compañero de clase.
- Te proponen no entrar a clase e irte a casa de uno de tus compañeros.
- Durante una fiesta tus amigos insisten en que bebas más alcohol y pruebes el tabaco.
- Después de una fiesta tus amigos te insisten en que te quedes en vez de regresar a casa a la hora que habías acordado con tus padres.

Cada miembro de la pareja asumirá un papel, de forma en que uno será el que insista, utilizando todo tipo de estrategias para que su compañero ceda, y el otro deberá negarse de manera asertiva, haciendo uso de la técnica del disco rayado y la técnica del banco de niebla, así como aplicando las técnicas de la guía para decir “no”, explicada en la introducción teórica. La pareja se irá intercambiando los papeles para que ambos puedan practicar las técnicas.

Tras 20 minutos de práctica se volverá a reunir toda la clase para comentar la actividad, así como para reflexionar sobre las ventajas de decir no de manera asertiva.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

2. *Cortar interacciones.*

Desarrollo: En la siguiente actividad se pondrá en práctica la técnica del sándwich, con el objetivo de aprender a cortar interacciones de forma asertiva. Se formarán parejas para que practiquen entre ellas simulando las siguientes situaciones:

- Voy a una tienda y el vendedor insiste en venderme un producto que no me gusta, ni necesito.
- Tengo mucha prisa y justo antes de salir de casa me llama un amigo por teléfono, intento cortarle pero habla mucho.
- Una amiga me pide que le preste un collar, tiene un gran valor sentimental para mí y preferiría no prestárselo a nadie.
- Llevo unas semanas quedando con un chico/a que conocí durante las vacaciones, pero no me apetece seguir quedando con él/ella y tengo que comunicarle mi decisión.

Las parejas se irán intercambiando los roles para que cada vez sea uno el que practique a cortar interacciones de forma asertiva. Tras 15 minutos de práctica, la clase se volverá a reunir para comentar la actividad y las dificultades que han tenido. Por último, se reflexionará sobre cómo nos sentimos cuando tenemos que decirle “no” a una persona, y de qué manera mejorará la situación si utilizamos la asertividad.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

3. *Asimilar las negativas.*

Desarrollo: Para la realización de la siguiente actividad se formarán grupos de 4 personas. Se pretende que los alumnos contesten a las negativas que reciben por parte de sus compañeros de manera asertiva. Cada grupo deberá recrear una situación (pudiéndose utilizar algunas de las situaciones que se han propuesto en los dos ejercicios anteriores) en la que se le da una negativa a uno de los miembros del grupo, y éste deberá aceptarla con asertividad, para ello podrá utilizar las técnicas propuestas en la guía para recibir y responder a las negativas, explicada en la introducción teórica. El grupo podrá decidir si la negativa se hace de manera asertiva, inhibida o agresiva. Sin embargo, todos los miembros deberán responder a esta negativa con asertividad. Tras dejarles 5 minutos para que piensen en qué situación van a recrear, cada grupo saldrá delante del resto de la clase a representar su escena. Al finalizar cada uno de los grupos, los compañeros comentarán los aspectos positivos que han observado en su representación así como posibles aspectos a mejorar.

Una vez hayan acabado todos los grupos, se reflexionará sobre cómo nos sentimos cuando recibimos una negativa, así como sobre los beneficios de utilizar la asertividad tanto para dar una negativa como para asimilarla.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica

e. SESIÓN 5. HACER PETICIONES Y RELACIONARNOS CON EL SEXO OPUESTO

i. Objetivos

Aprender a realizar peticiones de manera asertiva.

Conocer nuevas técnica para iniciar relaciones y comunicarse de manera asertiva.

Mejorar la capacidad para hacer y recibir elogios.

ii. Introducción teórica

Los seres humanos somos seres sociales, por lo que es habitual que en nuestro día a día nos decidamos a hacer peticiones a otras personas. Como hemos estado viendo, las personas asertivas se esfuerzan por conseguir sus objetivos, satisfacer sus necesidades y hacer realidad sus deseos. Por lo que debemos entender estas peticiones como algo natural y positivo, tanto para nosotros como para nuestras relaciones interpersonales, siempre que las realicemos de una manera asertiva.

Para realizar peticiones de forma asertiva podemos seguir las siguientes pautas (Roca, 2007):

- En primer lugar, deberemos tener claro cuáles son nuestros objetivos, las características de la situación y de la persona a la que realizamos la petición.
- Debemos evitar las actitudes de exigencia (hacia ti mismo o hacia la otra persona) o catastrofismo (si rechaza tu petición te está rechazando a ti como persona).
- Es importante queelijamos el momento oportuno para hacerla. Un momento en el que podamos conversar sin prisas y nos encontremos cómodos y relajados.
- Debemos recordar que la otra persona tiene el derecho a decidir y a decirnos "no". Por ello no debemos sentirnos rechazados, ni en ridículo.
- Respetar los derechos y sentimiento de la otra persona.
- Cuidar el lenguaje no verbal (volumen de voz adecuado, tono amable, mantener el contacto visual...) y que éste tenga congruencia con nuestras palabras. Asimismo deberemos observar el lenguaje no verbal de la otra persona para saber si es el momento más adecuado o como se está tomando nuestra petición.

- Cuidar la forma (ser amables, pedir las cosas por favor, agradecer que te escuche...) y el contenido (peticiones realistas, claras y concretas, explicar el interés que tiene para ti...)

iii. Actividades

1. Hacer peticiones

Desarrollo: En la siguiente actividad se pondrán en práctica las pautas ofrecidas durante la introducción teórica, para hacer peticiones de forma asertiva. Por parejas (en la medida de lo posible se intentará formar parejas compuestas por un chico y una chica) los alumnos simularán las siguientes situaciones:

- Pide a tu profesor que te deje salir de clase antes de la hora, para realizar una llamada importante.
- Pide una cita a un compañero de clase que te guste.
- Pide dinero a un amigo.
- Invita a un compañero a tomar algo después de las clases.

Cada vez será uno de los miembros del grupo quien deberá practicar a hacer peticiones. El otro compañero podrá decidir si acepta la petición o la rechaza, siempre que lo haga de manera asertiva. Tras 20 minutos de práctica se comentará en grupo la actividad y se reflexionará sobre las ventajas de hacer peticiones de manera asertiva.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica

2. *Hacer y recibir elogios.*

Desarrollo: Para la realización de la siguiente actividad se pedirá a los alumnos que se pongan de pie y formen dos filas, colocándose unos enfrente de los otros e intentando que ambas filas tengan el mismo número de alumnos, de manera que todos los alumnos tengan un compañero enfrente.

La actividad consiste en decirle a nuestro compañero de enfrente un elogio sincero, es decir destacar alguna de sus cualidades o alguno de sus aspectos positivos. Al acabar, será este mismo compañero quien nos diga un elogio. Tras pasar 3 minutos, una de las filas se moverá un sitio hacia la izquierda y repetiremos la misma operación con el siguiente compañero, de manera que podemos decir y recibir un elogio de todos los compañeros de nuestra clase.

Tras 15 minutos de práctica, los alumnos tomarán asiento y se reflexionará sobre como solemos reaccionar cuando otra persona nos hace un elogio, y porque en ocasiones nos avergonzamos e intentamos quitarnos méritos o quitarle importancia a lo que nos están diciendo. Asimismo, se compartirán técnicas para hacer y recibir elogios de manera asertiva.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica

3. *Iniciar conversaciones.*

Desarrollo: Para la realización de la siguiente actividad se pedirá a los alumnos que formen pareja con aquella persona del aula con la que tengan menos relación o más dificultad para relacionarse.

Una vez formadas las parejas se les pedirá que inicien una conversación. Se les dará las siguientes pautas a seguir (Roca, 2007):

Iniciar conversación

- Saludo agradable y amistoso
- Inicia la conversación con una frase hecha o comentando algún tema que sea de su interés o de interés mutuo.

Mantener conversación

- Cuida el lenguaje no verbal.
- Haz preguntas abiertas.
- Utiliza la información que te da el interlocutor para continuar la conversación.

- Realiza una escucha activa
- Date a conocer de manera oportuna y gradual
- Haz elogios sinceros y recibe los elogios con naturalidad y agrado
- Muéstrate de acuerdo en lo posible

Cerrar conversación

- Observar el lenguaje no verbal de tu interlocutor te ayudará a saber si la conversación se está haciendo larga y pesada.
- Corta la conversación de manera asertiva. “Me ha gustado mucho conversar contigo...” “Si te parece otro día seguimos charlando...”

Tras 15 minutos de práctica se reunirá a toda la clase para comentar la actividad. Cada pareja deberá explicar al resto de sus compañeros su experiencia y como se han sentido poniendo en práctica las pautas asertivas.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.