

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA “LA INMACULADA”

D.S. de Creación N° 004-92-ED R.M. de Licenciamiento N° 324-2020-MINEDU y R.M. N° 662-2023-MINEDU
Gestionada, dirigida, conducida y administrada por la Congregación de Religiosas Franciscanas de la Inmaculada Concepción en
Convenio con la Gerencia Regional de Educación de Arequipa RGR.N°1294-2020-GREA



HABILIDADES SOCIALES Y AUTOESTIMA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL V CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GRUPO MEGA, CAMANÁ 2024

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Primaria

AUTOR:

Bach. Herrera Rojas, Ursula Fiorela

(<https://orcid.org/0009-0003-2734-8592>)

Bach. Ninahuaman Silloca, Beatriz Sayda

(<https://orcid.org/0009-0003-5412-3604>)

ASESOR:

Mag. Supo Tanco, Erik Dino

(<https://orcid.org/0000-0002-4447-6671>)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

CAMANÁ – PERÚ

2024

NOMBRE DEL TRABAJO

**HABILIDADES SOCIALES Y AUTOESTIMA
DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDI
ANTES DEL V CICLO DE EDUCACIÓN PR**

AUTOR

**Herrera Rojas, Ursula Fiorela
Ninahuaman Silloca, Beatriz Sayda**

RECUENTO DE PALABRAS

17474 Words

RECUENTO DE CARACTERES

99989 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

62 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

398.9KB

FECHA DE ENTREGA

Aug 15, 2024 11:01 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Aug 15, 2024 11:02 AM GMT-5**● 20% de similitud general**

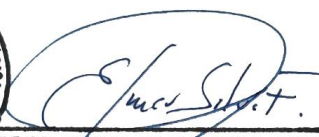
El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 15% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 17% Base de datos de trabajos entregados
- 3% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Coincidencia baja (menos de 11 palabras)




PROF. ELMER WILDER SILVA FERNANDEZ
RESPONSABLE DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DIGITAL
EESP LA INMACULADA

AGRADECIMIENTO

Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “La Inmaculada” por permitirnos ser parte de esta institución y acogernos en nuestra formación profesional. Agradecemos sinceramente a la directora, Hna. Rosa Verástegui Sisniegas, y a los diferentes docentes por compartir sus conocimientos y brindarnos su apoyo constante para continuar día a día.

Extendemos nuestro especial agradecimiento a nuestro asesor de tesis, Mag. Erik Supo Tanco, por habernos brindado la oportunidad de recurrir a su capacidad y conocimientos. Agradecemos su paciencia y guía durante todo el desarrollo de esta tesis.

Asimismo, agradecemos a la I.E. Grupo Mega y a su director, Mag. Rene Chullo Cruz, por permitirnos aplicar los instrumentos necesarios para la recolección de información y su posterior procesamiento en nuestra investigación.

A todos los que, de una u otra manera, contribuyeron al éxito de este trabajo, les expresamos nuestra más profunda gratitud.

Ursula y Sayda

DEDICATORIA

A Dios, por bendecirme y guiarme en todo momento. A mis hijas, quienes han sido mi soporte constante y me han mantenido firme ante cualquier adversidad. A mis padres, Isauro y Úrsula, por su invaluable apoyo moral y económico. A mi familia, por estar siempre a mi lado, brindándome su amor incondicional, sus consejos, comprensión y ayuda en los momentos difíciles. Infinitas gracias a todos ustedes; esta tesis está dedicada con mucho cariño y gratitud.

Ursula

A mis padres, Bibiana y Pedro, por haberme brindado su apoyo incondicional, cariño, comprensión, paciencia y por haberme formado con buenos valores, los cuales me han apoyado en el trayecto de mi carrera profesional y me han brindado la oportunidad de crecer académicamente. A mis hermanos, Ever, Roxana y Eldy, les dedico con todo mi corazón esta tesis, por haberme motivado en cada momento y brindarme el apoyo moral necesario para continuar con mi carrera profesional y culminarla satisfactoriamente.

Sayda

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo general determinar el grado de relación entre las habilidades sociales y la autoestima desde la percepción de los estudiantes del nivel primario. Se empleó un diseño de investigación no experimental, transversal y correlacional con enfoque cuantitativo. La población estuvo conformada por 67 estudiantes del V ciclo de educación primaria de una institución educativa particular, quienes conformaron la muestra censal del estudio. Para la recolección de datos se aplicaron dos instrumentos: el cuestionario de habilidades sociales de Arnold Goldstein, que evalúa seis dimensiones, y el cuestionario de autoestima de Henry Jove Alemán, que mide las dimensiones cognitiva, afectiva y física de la autoestima. Los resultados descriptivos mostraron que el 62,7% de los estudiantes percibían sus habilidades sociales como "Normales" y el 37,3% como "Excelentes". En cuanto a la autoestima, el 52,2% tenía una autoestima "Alta", el 40,3% "Media" y el 7,5% "Baja". Los resultados inferenciales revelaron una correlación positiva débil entre habilidades sociales y autoestima ($r=0,284$, $p=0,020$), una correlación positiva débil entre habilidades sociales y el componente cognitivo ($r=0,322$, $p=0,008$) y una correlación positiva débil entre habilidades sociales y el componente físico ($r=0,271$, $p=0,027$). No se encontró una relación significativa entre habilidades sociales y el componente afectivo ($r=0,126$, $p=0,310$). La conclusión general indicó que existe una relación positiva y significativa entre las habilidades sociales y la autoestima en sus componentes cognitivo y físico, lo que subraya la importancia de programas educativos que promuevan el desarrollo de habilidades sociales para mejorar la autoestima de los estudiantes.

Palabras clave: Habilidades sociales, autoestima, cognitivo, afectivo, físico.

ABSTRACT

The general objective of this study was to determine the degree of relationship between social skills and self-esteem from the perception of primary level students. A non-experimental, cross-sectional and correlational research design with a quantitative approach was used. The population was made up of 67 students of the VI cycle of primary education of a private educational institution, who made up the census sample of the study. Two instruments were applied to collect data: Arnold Goldstein's social skills questionnaire, which assesses six dimensions, and Henry Jove Alemán's self-esteem questionnaire, which measures the cognitive, affective, and physical dimensions of self-esteem. The descriptive results showed that 62.7% of the students perceived their social skills as "Normal" and 37.3% as "Excellent". In terms of self-esteem, 52.2% had "High" self-esteem, 40.3% "Medium" and 7.5% "Low". The inferential results revealed a weak positive correlation between social skills and self-esteem ($r=0.284$, $p=0.020$), a weak positive correlation between social skills and the cognitive component ($r=0.322$, $p=0.008$) and a weak positive correlation between social skills and the physical component ($r=0.271$, $p=0.027$). No significant relationship was found between social skills and the affective component ($r=0.126$, $p=0.310$). The general conclusion indicated that there is a positive and significant relationship between social skills and self-esteem in its cognitive and physical components, which underscores the importance of educational programs that promote the development of social skills to improve students' self-esteem.

Keywords: Social skills, self-esteem, cognitive, affective, physical.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	ii
DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
I. INTRODUCCIÓN	10
II. MARCO TEÓRICO	14
2.1. Antecedentes Internacionales.....	14
2.2. Antecedentes Nacionales.....	15
2.3. Bases teóricas.....	17
2.3.1. Habilidades sociales.....	17
2.3.2. Autoestima.....	27
2.4. Definición de términos.....	36
III. METODOLOGÍA	38
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	38
3.1.1. Tipo de investigación.....	38
3.1.2. Diseño de investigación.....	38
3.2. Variables y operacionalización.....	39
3.3. Población y muestra.....	41
3.3.1. Población: criterios de inclusión- exclusión.....	41
3.3.2. Muestra: unidad de análisis.....	42
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	43
3.5. Procedimientos.....	47
3.6. Método de análisis de datos.....	48

3.7. Aspectos éticos.....	49
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	51
4.1. Análisis e interpretación de los resultados descriptivos.....	51
4.2. Análisis e interpretación de los resultados inferenciales.....	56
4.3. Discusión.....	63
CONCLUSIONES	68
RECOMENDACIONES	70
REFERENCIAS	72
ANEXOS.....	77

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización de la variable 1	40
Tabla 2: Operacionalización de la variable 2	41
Tabla 3: Distribución de la población.....	42
Tabla 4: Criterios de inclusión	42
Tabla 5: Criterio de exclusión	42
Tabla 6: Ficha técnica del instrumento para medir la variable habilidades sociales	44
Tabla 7: Ficha técnica del instrumento para medir la variable autoestima.....	45
Tabla 8: Niveles de las habilidades sociales	51
Tabla 9: Niveles de autoestima	52
Tabla 10: Niveles del componente cognitivo.....	53
Tabla 11: Niveles del componente afectivo	54
Tabla 12: Niveles del componente físico	55
Tabla 13: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov de la variable habilidades sociales.....	56
Tabla 14: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov de la variable autoestima.....	57
Tabla 15: Coeficiente de correlación de Pearson	58
Tabla 16: Correlación entre las habilidades sociales y la autoestima.	59
Tabla 17: Correlación entre las habilidades sociales y el componente cognitivo. 60	
Tabla 22: Correlación entre las habilidades sociales y el componente afectivo. . 61	
Tabla 23: Correlación entre las habilidades sociales y el componente físico.	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama del diseño	39
Figura 2: Niveles de las habilidades sociales	51
Figura 3: Niveles de la autoestima	52
Figura 4: Niveles del componente cognitivo	53
Figura 5: Niveles del componente afectivo	54
Figura 6: Niveles del componente físico.....	55
Figura 7: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov de la variable habilidades sociales.....	56
Figura 8: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov de la variable autoestima.. ..	57

I. INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales y la autoestima son esenciales en el desarrollo integral de los niños durante la etapa infantil, un período crítico en el que se construyen las bases para la vida futura. Las habilidades sociales permiten a los niños establecer y mantener relaciones interpersonales saludables, facilitando la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos. Por su parte, una autoestima positiva es el motor que impulsa la confianza en sí mismos, la resiliencia ante las adversidades y el logro académico. La interacción entre estas dos variables puede determinar el éxito social y emocional del niño. Sin embargo, la falta de desarrollo adecuado en estas áreas puede dar lugar a problemas de adaptación, aislamiento social, baja motivación académica y trastornos emocionales, creando un ciclo difícil de romper.

Según Almaraz et al. (2019), las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que permiten a una persona interactuar de manera efectiva y evitar respuestas negativas por parte de los demás. Estas habilidades incluyen la comunicación efectiva, la empatía, la cooperación y la asertividad. Por otro lado, Panesso y Arango (2017) definen la autoestima como la valoración que una persona hace de sí misma, basada en sus experiencias y en la percepción de su propio valor. La autoestima alta se asocia con una imagen positiva de uno mismo, confianza y un sentido de competencia. Ambas definiciones subrayan que tanto las habilidades sociales como la autoestima no son innatas, sino que se desarrollan y fortalecen a través de la interacción social y las experiencias de vida.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) señala que las habilidades sociales y la autoestima en los niños de primaria son cruciales para su salud mental, bienestar y éxito académico a largo plazo. A pesar de su importancia, se ha observado que muchos niños en esta etapa presentan deficiencias significativas en estas áreas, lo cual puede llevar a problemas de comportamiento, bajos niveles de logro y dificultades para establecer relaciones positivas y significativas. La falta de programas educativos y apoyo adecuado en el desarrollo de estas habilidades puede perpetuar un ciclo de baja autoestima y habilidades sociales inadecuadas, afectando negativamente el desarrollo general y la calidad de vida de los niños.

En América Latina, la situación es preocupante. Un estudio de evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes en la región, desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) revela que, en países como México, Colombia y Brasil, los niveles de habilidades sociales y autoestima son alarmantemente bajos. Estos resultados reflejan una tendencia regional donde los niños carecen de las herramientas necesarias para enfrentar desafíos sociales y emocionales. En comparación, Perú también enfrenta desafíos significativos. La carencia de programas educativos integrales y la falta de apoyo emocional adecuado contribuyen a esta problemática. La realidad en países latinoamericanos demuestra la necesidad urgente de políticas educativas y sociales que prioricen el desarrollo socioemocional.

En Perú, los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA), publicados por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2024) evidencian carencias significativas en las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Los niveles de desempeño se clasifican en cuatro categorías: previo al inicio, inicio, proceso y satisfactorio. Un porcentaje alarmante de estudiantes se encuentra en los niveles de "previo al inicio" e "inicio", indicando deficiencias graves en habilidades socioemocionales. Por ejemplo, en la última evaluación, el 35% de los estudiantes se encontraban en niveles "previo al inicio" e "inicio", mostrando una clara necesidad de intervención. En Arequipa, los resultados reflejan la tendencia nacional, indicando que muchos estudiantes no alcanzan niveles satisfactorios en habilidades sociales y autoestima.

A nivel local, la Institución Educativa Grupo Mega, una institución particular en Camaná, refleja esta problemática en su contexto específico. Los niños del V ciclo de primaria, que comprenden los grados quinto y sexto, presentan características que indican deficiencias en habilidades sociales y autoestima. A pesar de los esfuerzos por ofrecer una educación integral, se observan carencias en la interacción efectiva entre pares y en la valoración positiva de sí mismos. Por ejemplo, se han identificado casos de estudiantes que presentan dificultades para trabajar en equipo, expresar sus emociones de manera adecuada y mantener una autoestima equilibrada.

Este estudio es de suma importancia porque permite comprender la relación entre las habilidades sociales y la autoestima desde la percepción de los estudiantes del V ciclo de primaria. Además, al identificar y analizar esta correlación se proporciona información valiosa para otros investigadores que estén interesados en diseñar e implementar estrategias educativas que mejoren estas competencias. Finalmente, este estudio tiene el potencial de impactar positivamente en la formación de individuos más seguros, competentes y capaces de enfrentar los desafíos del entorno escolar y social, fomentando una comunidad educativa más fuerte y resiliente.

Por lo expuesto, la presente investigación formula la siguiente interrogante general: ¿Cuál es el grado de relación que existe entre las habilidades sociales y autoestima desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024? Además, se enuncia 3 interrogantes específicas que se sintetizan en la siguiente pregunta: ¿Cuál es el grado de relación que existe entre el componente cognitivo, afectivo, físico y las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo?

La justificación teórica de esta investigación se refiere a la inquietud por profundizar en los enfoques teóricos que tratan sobre las habilidades sociales y la autoestima en la etapa infantil. Estos conceptos son fundamentales en la psicología del desarrollo y la educación, y su interrelación puede proporcionar una comprensión más profunda de cómo se influyen mutuamente. A partir de las teorías existentes, se espera avanzar en el conocimiento sobre cómo las habilidades sociales pueden impactar la autoestima y viceversa.

En cuanto a la justificación metodológica, esta investigación se basa en el uso de dos cuestionarios que han demostrado ser válidos y confiables para medir las variables de estudio: habilidades sociales y autoestima. Estos instrumentos son adecuados para la edad de la población estudiada, asegurando la pertinencia y precisión de los datos recopilados. La utilización de estos instrumentos no solo proporciona datos relevantes para el estudio actual, sino que también establece un precedente metodológico que puede ser aplicado en investigaciones futuras por otros académicos. La validación de los instrumentos en este contexto específico

refuerza la confiabilidad de los resultados y facilita la replicabilidad del estudio en diferentes entornos educativos.

La justificación práctica de la investigación se relaciona directamente con los resultados esperados y su capacidad para aportar soluciones a problemas identificados en el área de estudio. Los hallazgos de esta investigación tienen el potencial de informar resultados válidos para la formulación de estrategias de intervención que mejoren las habilidades sociales y la autoestima de los estudiantes en el V ciclo de primaria. Al proporcionar un análisis detallado y contextualizado, se espera que esta tesis ofrezca recomendaciones prácticas que puedan ser implementadas por educadores, psicólogos escolares y administradores educativos. Además, los resultados contribuyen al incremento del conocimiento en el campo de la educación y el desarrollo infantil, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en el ámbito educativo.

Considerando todo lo expuesto, se ha formulado la siguiente hipótesis general: Las habilidades sociales se relacionan directamente con la autoestima desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024. Además, se ha precisado tres hipótesis específicas, que se sintetizan en el siguiente enunciado: La dimensión componente cognitivo, afectivo y físico se relacionan directamente con las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo.

Para cumplir con la verificación de las hipótesis se ha planteado el objetivo general: Determinar el grado de relación de las habilidades sociales y autoestima desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024. También, se han propuesto tres objetivos específicos, sintetizados en: Establecer el grado de relación que existe entre la dimensión componente cognitivo, afectivo, físico y las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes Internacionales

Gualda y Lacunza (2020) realizaron un estudio en Argentina con el propósito de investigar la relación entre la autoestima y las habilidades sociales en una muestra de 193 niños y niñas de 9 a 11 años de escuelas públicas del Gran San Miguel de Tucumán. Esta investigación, de carácter cuantitativo y diseño descriptivo correlacional, empleó dos instrumentos específicos: la Escala de Autoestima para Niños de 9 a 12 años, que consta de una sección pictórica de 8 ítems evaluando la satisfacción personal en áreas escolares y generales, y la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños, que mide comportamientos agresivos, inhibidos y asertivos a través de 27 ítems. Los resultados revelaron una asociación estadística débil entre la satisfacción general percibida y el estilo asertivo de HHSS ($r = 0,148$, $p = 0,04$), indicando que los niños con alta autoestima empleaban tanto estilos asertivos como inhibidos. Asimismo, los análisis de regresión múltiple señalaron que la variable edad influía en la autoestima social, mientras que factores como sexo, lugar de residencia y tipo de grupo familiar estaban relacionados con diferentes estilos de HHSS. En conclusión, aunque no se hallaron relaciones significativas entre la autoestima y los estilos de HHSS, se identificaron importantes vínculos personales y contextuales asociados a estas variables multidimensionales. Este estudio subraya la necesidad de realizar investigaciones adicionales para detectar niveles de autoestima en la infancia, con el objetivo de fortalecerla y reducir el riesgo de problemas psicológicos.

En Mexico, Fragoso et al. (2020) llevaron a cabo una investigación cuyo propósito fue evaluar el desarrollo de habilidades sociales y autoestima en una escuela primaria pública. Este estudio se enmarcó en una metodología no experimental y de diseño descriptivo correlacional. Se seleccionó una muestra de 381 estudiantes, con edades comprendidas entre los 8 y 13 años, utilizando un muestreo no probabilístico por cuotas. Los instrumentos empleados incluyeron la Escala de Prácticas Parentales para Adolescentes (PP) de Andrade y Betancourt, dividida en dos secciones con un total de 80 ítems, la Escala de Conducta Asertiva para Niños (CABS) de Michelson y Wood, que consta de 27 ítems, y el Inventario de Autoestima de Coopersmith para Niños, compuesto por 58 ítems. El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva, la prueba de correlación de

Pearson y la t de Student para muestras independientes. Los resultados indicaron que los puntajes promedio en la escala de habilidades sociales (CABS) reflejaron un bajo nivel de aptitud social, con un predominio de patrones de conducta pasiva en las niñas y de conducta agresiva en los niños. Además, se encontró que las prácticas parentales de control conductual y psicológico se asociaban con niveles bajos de habilidades sociales y autoestima. Estos hallazgos subrayan la influencia significativa de las prácticas parentales en el desarrollo de competencias sociales y la autoestima en los niños, sugiriendo la necesidad de intervenciones que promuevan prácticas parentales positivas para fomentar un mejor desarrollo socioemocional en el contexto educativo.

En Ecuador, la investigación realizada por León y Arboleda (2019) tuvo como objetivo determinar la relación entre la autoestima y las habilidades sociales en estudiantes de séptimo año de educación básica. Este estudio, de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo correlacional, incluyó una muestra de 86 estudiantes. Los instrumentos utilizados para medir las variables fueron la Escala de Autoestima de Rosenberg, que consta de 10 ítems distribuidos en 3 dimensiones, y el Test de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein, compuesto por 50 ítems que evalúan 6 dimensiones diferentes. Los resultados obtenidos, a través de la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson, indicaron una correlación significativa entre la autoestima y las habilidades sociales, con un valor de 0,230* y un nivel de significancia bilateral menor a 0,05. Este hallazgo subraya la interdependencia de estas variables, sugiriendo que intervenciones destinadas a fortalecer la autoestima pueden tener un impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales, y viceversa. Este estudio aporta evidencia valiosa para la formulación de programas de intervención que busquen mejorar el entorno social y emocional de los estudiantes, facilitando así su éxito académico y personal.

2.2. Antecedentes Nacionales

Un estudio llevado a cabo por Zanabria (2023) se centró en investigar la relación entre la autoestima y las habilidades sociales en estudiantes de nivel primaria. Este trabajo, de tipo básica y utilizando un diseño no experimental correlacional, incluyó una muestra de 70 estudiantes de quinto y sexto grado, con edades comprendidas entre los 9 y 12 años. Para medir las habilidades sociales, se empleó el cuestionario de escala de Arnold Goldstein, que abarca 50 ítems distribuidos en 6 dimensiones,

mientras que la autoestima se evaluó mediante el Inventario de Copersmith en su versión escolar, compuesto por 58 ítems que abarcan 5 dimensiones. Los resultados revelaron una significancia menor a 0,001, lo que permitió aceptar la hipótesis planteada, con un grado de correlación Rho de Spearman de 0,522, indicando una correlación positiva media. En conclusión, el estudio determinó que existe una relación directa en la que una mayor autoestima se asocia con mejores habilidades sociales, y viceversa, destacando la importancia de abordar ambas variables en el desarrollo integral de los estudiantes.

En otro estudio nacional, Quispe y Ulloa (2021) se propusieron determinar la relación existente entre el nivel de autoestima y las habilidades sociales en niños y niñas de educación primaria. Esta investigación, de tipo básico y nivel descriptivo, utilizó un diseño descriptivo correlacional para analizar una muestra compuesta por 46 estudiantes de quinto y sexto grado, con edades entre 10 y 12 años. Para la recolección de datos, se emplearon dos instrumentos específicos: el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas Casares, que consta de 60 ítems distribuidos en 6 dimensiones, y el Test de autoestima para escolares de Ruíz Alva, que abarca 25 ítems. Los resultados obtenidos indicaron una relación moderada, con un coeficiente de correlación de 0,471 al nivel de significancia de 0,01, entre la autoestima y las habilidades sociales de los estudiantes del nivel primario. Este hallazgo sugiere que la autoestima y las habilidades sociales están interrelacionadas de manera significativa, subrayando la necesidad de enfoques pedagógicos que promuevan simultáneamente el desarrollo de ambas variables para favorecer el bienestar integral de los niños en el contexto educativo.

Chaupis (2021) llevó a cabo un estudio en el que se examinó la relación entre la autoestima y las habilidades sociales en niños del segundo grado de primaria. Esta investigación, de carácter cuantitativo y con un alcance descriptivo-correlacional, empleó un diseño no experimental y transeccional correlacional. La población del estudio consistió en 155 niños y niñas, de los cuales se seleccionó una muestra de 26 estudiantes de segundo grado. Para medir las variables de interés, se utilizaron dos instrumentos: el Cuestionario de Autoestima de Copersmith, compuesto por 58 ítems que evaluaban tres dimensiones de la autoestima, y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero González, que con 33 ítems medía cuatro dimensiones de habilidades sociales. Los resultados fueron

analizados mediante la prueba estadística de Correlación de Pearson, arrojando un coeficiente $r=0,529$, significativo al nivel de 0,01. Estos hallazgos indicaron que los estudiantes que obtuvieron puntuaciones altas y muy altas en autoestima también mostraron habilidades sociales elevadas en las mismas dimensiones. Así, se concluyó aceptando la hipótesis de investigación, la cual sostiene que existe una relación positiva moderada ($r=0.529$) y significativa entre la autoestima y las habilidades sociales en los niños de segundo grado de primaria. Este estudio resalta la importancia de fomentar la autoestima para mejorar las habilidades sociales en el contexto educativo temprano.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Habilidades Sociales

El desarrollo de las habilidades sociales en los niños del nivel primario es fundamental para su integración y éxito en la sociedad. Estas competencias permiten a los niños interactuar de manera efectiva y adecuada con sus pares, maestros y otros adultos, facilitando la creación de vínculos sociales positivos y el establecimiento de relaciones saludables. Además, las habilidades sociales son esenciales para el bienestar emocional y el desarrollo de una autoestima robusta, lo que a su vez repercute en su desempeño académico y en la formación de su identidad personal. Fomentar el desarrollo de estas habilidades desde una edad temprana contribuye a la formación de individuos capaces de enfrentar desafíos interpersonales con mayor resiliencia y adaptabilidad.

Las habilidades sociales se definen, según Caballo (2007), como un conjunto de conductas interpersonales aprendidas que se manifiestan en situaciones sociales y que son necesarias para interactuar de manera efectiva y satisfactoria, permitiendo a los individuos expresar sentimientos, deseos, necesidades y derechos de una manera adecuada al contexto social, evitando respuestas de ansiedad extrema o comportamientos inapropiados. Por su parte, Contini (2009) conceptualiza las habilidades sociales como las capacidades que poseen los individuos para iniciar, mantener y desarrollar relaciones interpersonales, respondiendo adecuadamente a las demandas sociales y culturales del entorno, e incluyendo una amplia gama de comportamientos y estrategias que facilitan la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la cooperación con otros.

Asimismo, Herrero (2022), en su análisis más reciente, define las habilidades sociales como el conjunto de destrezas y comportamientos aprendidos que permiten a las personas interactuar de manera adaptativa y efectiva en diversos contextos sociales, abarcando no solo la capacidad de comunicarse y relacionarse con los demás, sino también la empatía, la asertividad y la capacidad de gestionar emociones en situaciones sociales complejas.

Integrando las perspectivas de Caballo (2007), Contini (2009) y Herrero (2022), se puede generar una definición comprensiva de habilidades sociales para la presente investigación, como las habilidades sociales son el conjunto de comportamientos y capacidades aprendidas que permiten a los niños del nivel primario interactuar de manera efectiva y adaptativa en diversos contextos sociales. Estas habilidades abarcan la expresión adecuada de emociones, la comunicación asertiva, la empatía, y la resolución de conflictos, contribuyendo al bienestar emocional y al desarrollo de relaciones interpersonales saludables y significativas.

Componentes de las habilidades sociales

Según Roca (2014), los componentes de las habilidades sociales se pueden dividir en varios aspectos fundamentales que interactúan entre sí para conformar un conjunto coherente de comportamientos adaptativos. En primer lugar, se encuentran las habilidades de comunicación, que incluyen tanto la comunicación verbal como la no verbal. La comunicación verbal se refiere a la capacidad de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de manera clara y efectiva, utilizando un lenguaje adecuado al contexto y a la audiencia. La comunicación no verbal, por otro lado, abarca el uso de gestos, expresiones faciales, postura y contacto visual para complementar y reforzar el mensaje verbal. Estas habilidades son esenciales para evitar malentendidos y para transmitir mensajes de manera precisa y efectiva.

Otro componente crucial identificado por Roca (2014) es la empatía, que implica la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás. La empatía permite a los individuos responder de manera adecuada a las emociones ajenas, facilitando la creación de relaciones basadas en el respeto y la comprensión mutua. Además, la resolución de conflictos es otro componente vital de las habilidades sociales, que involucra la capacidad de manejar y resolver disputas de

manera constructiva, utilizando técnicas como la negociación y la mediación para alcanzar soluciones que sean satisfactorias para todas las partes involucradas.

Finalmente, la asertividad, que se refiere a la habilidad de expresar opiniones y defender derechos personales de manera firme pero respetuosa, es también un componente esencial. La asertividad permite a los individuos establecer límites claros y comunicarse de manera directa y honesta, sin recurrir a la agresión ni a la pasividad. Estos componentes, en conjunto, forman la base sobre la cual se desarrollan las interacciones sociales efectivas y saludables, y son fundamentales para el desarrollo integral de los niños en el ámbito escolar.

Habilidades socioemocionales

Según Villareal et al. (2010), las habilidades socioemocionales son un conjunto de competencias esenciales que permiten a los individuos gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Estas habilidades abarcan la capacidad de reconocer y comprender tanto las propias emociones como las de los demás, lo cual es fundamental para la regulación emocional y la empatía. La autorregulación, una de las habilidades clave, implica la capacidad de controlar impulsos y comportamientos inapropiados, lo cual permite a los niños responder de manera adecuada a diversas situaciones sociales y académicas. Además, la autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para afrontar y superar desafíos, juega un rol crucial en el desarrollo de una actitud resiliente y positiva ante los obstáculos.

Villareal et al. (2010) también destacan la importancia de las habilidades interpersonales dentro del marco de las habilidades socioemocionales. Estas incluyen la capacidad de comunicarse efectivamente, resolver conflictos de manera constructiva y trabajar en colaboración con otros. Las habilidades de comunicación efectiva no solo implican la expresión clara de ideas y sentimientos, sino también la capacidad de escuchar activamente y responder de manera empática. La resolución de conflictos, por otro lado, requiere habilidades para negociar y mediar, buscando soluciones que sean beneficiosas para todas las partes involucradas.

Finalmente, el trabajo en equipo, una habilidad esencial en el entorno escolar y profesional, depende de la capacidad de colaborar con otros, respetar diversas perspectivas y contribuir al logro de objetivos comunes. Las habilidades

socioemocionales según Villareal et al. (2010) son fundamentales para el desarrollo integral de los niños, ya que no solo mejoran sus relaciones interpersonales, sino que también fortalecen su capacidad para enfrentar desafíos emocionales y sociales de manera efectiva.

Factores que influyen en el desarrollo de las habilidades sociales

Los factores que influyen en el desarrollo de las habilidades sociales son variados y complejos, siendo la familia uno de los principales entornos en los que estas se forman y consolidan. Según Fragoso et al. (2020), el rol de los padres es fundamental, ya que actúan como los primeros modelos a seguir en la vida de los niños. La forma en que los padres se comunican, resuelven conflictos y expresan sus emociones sirve de guía para que los niños aprendan y reproduzcan esos comportamientos. Además, los hermanos también juegan un papel crucial, ya que las interacciones entre ellos pueden promover la práctica y el perfeccionamiento de habilidades sociales como la cooperación, la negociación y la empatía. Por tanto, un ambiente familiar positivo y saludable puede ser un fuerte predictor del desarrollo adecuado de las habilidades sociales en la niñez.

En el ámbito escolar, los maestros y compañeros representan otra fuente significativa de influencia en la adquisición de habilidades sociales. León y Lacunza (2020) destacan que los maestros, al interactuar cotidianamente con los estudiantes, no solo imparten conocimientos académicos sino también normas y valores sociales. La manera en que los maestros manejan la dinámica del aula, promueven el respeto y la cooperación, y resuelven conflictos puede establecer un marco de referencia para los niños sobre cómo deben comportarse en situaciones sociales. Asimismo, las interacciones con los compañeros de clase ofrecen oportunidades continuas para practicar y mejorar habilidades sociales, como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Por lo tanto, la escuela se convierte en un espacio vital para el desarrollo social del niño, complementando la influencia recibida en el hogar.

Por último, los medios de comunicación y la tecnología también tienen un impacto significativo en el comportamiento social de los niños. Almaraz et al. (2019) señalan que el consumo de contenido mediático y el uso de tecnologías digitales pueden tanto facilitar como obstaculizar el desarrollo de habilidades sociales. Por

un lado, los medios de comunicación pueden ofrecer ejemplos de comportamientos prosociales y proporcionar recursos educativos que ayuden a los niños a aprender sobre diferentes aspectos de la interacción social. Por otro lado, el uso excesivo de dispositivos tecnológicos y la exposición a contenidos inapropiados pueden limitar las oportunidades de interacción cara a cara y fomentar comportamientos antisociales o agresivos; mientras que los medios de comunicación y la tecnología pueden ser herramientas útiles para el aprendizaje social, es crucial que su uso sea equilibrado y supervisado para maximizar sus beneficios y minimizar sus riesgos.

Impacto de las habilidades sociales en los niveles de logro y bienestar emocional

Las habilidades sociales desempeñan un papel crucial en el éxito académico de los estudiantes, influyendo significativamente en los niveles de logro y las relaciones dentro del aula. Según la UNESCO (2021), los estudiantes que desarrollan habilidades sociales sólidas, como la comunicación efectiva, la cooperación y la resolución de conflictos, tienden a tener mejores desempeños académicos. Estas habilidades facilitan una interacción positiva con los maestros y compañeros, creando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y colaborativo. Además, Zanabria (2023) destaca que las habilidades sociales permiten a los estudiantes participar activamente en actividades grupales, asumir roles de liderazgo y recibir apoyo social, lo que contribuye a una mayor motivación y compromiso con el aprendizaje. Por lo tanto, la promoción de habilidades sociales en el contexto educativo no solo mejora las relaciones interpersonales, sino que también potencia el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes.

El bienestar emocional de los niños también está profundamente vinculado a sus habilidades sociales. La UNESCO (2021) señala que los niños que poseen habilidades sociales bien desarrolladas suelen experimentar una mayor satisfacción con sus relaciones y un sentido de pertenencia, lo cual es esencial para su salud mental. Las habilidades sociales, como la empatía y el manejo de emociones, ayudan a los niños a enfrentar y superar desafíos emocionales, reduciendo el riesgo de problemas como la ansiedad y la depresión. Zanabria

(2023) subraya que la autoestima y el bienestar emocional están estrechamente relacionados con la capacidad de los niños para establecer y mantener relaciones positivas. Los niños que se sienten competentes en sus interacciones sociales tienden a tener una autoimagen más positiva y una mayor resiliencia emocional.

Teorías del Desarrollo de las Habilidades Sociales

Teoría del Aprendizaje Social de Bandura

La Teoría sostiene que el aprendizaje humano se produce principalmente a través de la observación y la imitación de modelos. Esta teoría subraya que las personas, especialmente los niños, aprenden nuevas conductas y habilidades sociales observando a los demás y replicando esos comportamientos. Bandura y Walters (1974) argumentan que el aprendizaje no es simplemente el resultado de reforzamientos directos, sino que también implica procesos cognitivos internos, como la atención, la retención, la reproducción y la motivación.

En el contexto de las habilidades sociales, la Teoría del Aprendizaje Social sugiere que los niños adquieren comportamientos sociales adecuados al observar e imitar a figuras significativas en su entorno, como padres, maestros y compañeros. Estos modelos proporcionan ejemplos de cómo interactuar eficazmente en diferentes situaciones sociales. Bandura y Walters (1974) destacaron que los niños no solo imitan conductas específicas, sino que también internalizan normas y valores sociales a través de la observación.

Villagómez-Cabezas et al. (2023) profundizan en la relevancia de la teoría de Bandura en el desarrollo de las habilidades sociales, destacando que la observación de modelos positivos es crucial para el aprendizaje social efectivo. Según las investigadoras, los niños que observan comportamientos pro-sociales, como la empatía y la cooperación, tienden a desarrollar estas habilidades de manera más efectiva. Además, enfatizan que el reforzamiento vicario, es decir, ver a otros recibir recompensas o castigos por sus comportamientos, influye significativamente en la probabilidad de que los niños adopten comportamientos similares.

La Teoría del Aprendizaje Social proporciona un marco comprensivo para entender cómo los niños desarrollan habilidades sociales a través de la observación e imitación de modelos en su entorno. Esta teoría no solo destaca la importancia de los modelos directos en el aprendizaje de conductas, sino que también subraya la influencia de los procesos cognitivos y el reforzamiento vicario en el desarrollo de habilidades sociales.

Teoría de la Socialización de Vygotsky

También conocida como el enfoque sociocultural, plantea que el desarrollo cognitivo y social de los niños es el resultado de la interacción activa con su entorno social. El aprendizaje y el desarrollo son procesos intrínsecamente sociales, donde el lenguaje y la comunicación juegan roles fundamentales. Carrera y Mazzarella (2001) explican que, para Vygotsky, los niños aprenden a través de la interacción con personas más competentes, quienes les transmiten conocimientos y habilidades culturales mediante la mediación del lenguaje y otros instrumentos psicológicos.

Uno de los conceptos centrales en la teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere al rango de tareas que un niño puede realizar con la guía y el apoyo de un adulto o de compañeros más capaces, pero que aún no puede realizar de manera independiente. Carrera y Mazzarella (2001) enfatizan que esta zona es crucial para el aprendizaje, ya que representa el potencial de desarrollo del niño, facilitado por la asistencia de otros. En este contexto, las interacciones sociales no solo transmiten conocimientos específicos, sino que también promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Ledesma-Ayora (2014) analiza en profundidad la teoría de Vygotsky, destacando cómo las prácticas sociales y culturales influyen en el desarrollo cognitivo. Argumenta que el aprendizaje es esencialmente un proceso social mediado por el lenguaje, y que las herramientas culturales, como el lenguaje, los símbolos y los artefactos, son fundamentales para el desarrollo de las funciones mentales superiores. La internalización de estas herramientas culturales permite a los niños desarrollar habilidades cognitivas avanzadas, como la planificación, la memoria y la autorregulación.

La Teoría de la Socialización de Vygotsky, según el análisis de Carrera y Mazzarella (2001) y Ledesma-Ayora (2014), subraya que el desarrollo cognitivo y social de los niños está profundamente influenciado por las interacciones sociales y culturales. El aprendizaje ocurre dentro de un contexto social, donde el lenguaje y otros instrumentos mediadores juegan roles cruciales. La Zona de Desarrollo Próximo destaca el potencial de desarrollo que puede ser alcanzado con la guía adecuada, haciendo de las interacciones sociales una pieza clave en el proceso educativo.

Evaluación de las habilidades sociales

Para analizar las dimensiones de la variable de habilidades sociales en esta investigación, se ha adoptado el modelo de evaluación desarrollado por Goldstein et al. (1989), ampliamente reconocido por su enfoque integral en la evaluación de habilidades sociales. Este modelo abarca seis dimensiones fundamentales cruciales para el desarrollo social efectivo en diversas situaciones cotidianas. La escala de habilidades sociales de Goldstein ha sido seleccionada para esta investigación debido a su capacidad para proporcionar una evaluación exhaustiva y detallada de estas competencias, permitiendo identificar y trabajar áreas específicas de mejora en el comportamiento social de los niños.

La **primera dimensión**, denominada **habilidades sociales básicas**, incluye indicadores esenciales para la interacción social inicial y cotidiana. Entre estos indicadores se encuentran: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentarse a otras personas y hacer un elogio. Estas habilidades son fundamentales para establecer y mantener relaciones sociales positivas desde una edad temprana. Escuchar atentamente es el primer paso para una comunicación efectiva, mientras que iniciar y mantener una conversación permite a los niños interactuar activamente con sus pares y adultos. Formular preguntas y dar las gracias son expresiones de interés y gratitud que fortalecen los lazos interpersonales. Además, presentarse y presentar a otras personas son habilidades clave para integrarse en nuevos grupos y hacer elogios fomenta un ambiente positivo y de apoyo mutuo.

La **segunda dimensión** se centra en las **habilidades sociales avanzadas**, las cuales son necesarias para una interacción más compleja y participativa. Los indicadores considerados en esta dimensión son: pedir ayuda, participar y dar instrucciones. Pedir ayuda es una habilidad crucial que demuestra humildad y reconocimiento de las propias limitaciones, lo cual es esencial para el aprendizaje y la colaboración. Participar activamente en actividades grupales no solo refuerza el sentido de pertenencia, sino que también desarrolla la capacidad de trabajar en equipo y contribuir al logro de objetivos comunes. Dar instrucciones, por su parte, es una habilidad que implica liderazgo y claridad en la comunicación, permitiendo a los niños guiar y coordinar actividades con sus compañeros.

En cuanto a la **tercera dimensión, habilidades relacionadas con los sentimientos**, se consideran indicadores como conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás y enfrentarse con el enfado. Esta dimensión es crucial para el desarrollo de la inteligencia emocional. Conocer y expresar los propios sentimientos permite a los niños gestionar sus emociones de manera saludable, mientras que comprender los sentimientos de los demás fomenta la empatía y las relaciones positivas. Enfrentarse con el enfado de manera constructiva es una habilidad vital para resolver conflictos y mantener la armonía en las interacciones sociales.

La **cuarta dimensión** aborda las **habilidades alternativas a la agresión**, que incluyen: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás y no entrar en peleas. Estas habilidades son esenciales para la resolución pacífica de conflictos y la promoción de comportamientos prosociales. Pedir permiso y compartir algo fomentan el respeto y la generosidad, mientras que ayudar a los demás y negociar son fundamentales para la cooperación y la resolución de disputas. Empezar el autocontrol y defender los propios derechos ayudan a los niños a manejar sus impulsos y defender sus límites de manera asertiva. Responder a las bromas y evitar problemas son estrategias clave para mantener relaciones saludables y no entrar en peleas es crucial para prevenir la violencia.

La **quinta dimensión** se refiere a las **habilidades para hacer frente al estrés**, con indicadores como: formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después de un juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a las presiones del grupo. Estas habilidades son vitales para la resiliencia y la capacidad de manejar situaciones estresantes de manera constructiva. Formular y responder a una queja permiten la comunicación abierta y la resolución de problemas. Demostrar deportividad y resolver la vergüenza son esenciales para mantener la autoestima y las relaciones positivas, mientras que defender a un amigo y enfrentarse a las presiones del grupo fortalecen la lealtad y la integridad personal.

La **sexta y última dimensión** es la de **habilidades de planificación**, que incluye: tomar decisiones realistas, discernir la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión eficaz y concentrarse en una tarea. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo de la autonomía y la capacidad de los niños para planificar y organizar sus actividades de manera efectiva. Tomar decisiones realistas y discernir la causa de un problema ayudan a los niños a abordar situaciones de manera pragmática. Establecer objetivos y determinar las propias habilidades son esenciales para la autorregulación y la consecución de metas, mientras que recoger información y resolver problemas según su importancia desarrollan el pensamiento crítico y la capacidad de priorizar. Tomar decisiones eficaces y concentrarse en una tarea son habilidades cruciales para el éxito académico y personal.

La importancia de evaluar estas dimensiones de habilidades sociales radica en su impacto directo en el desarrollo integral de los estudiantes del nivel primario. Evaluar y fomentar estas habilidades no solo contribuye al éxito académico, sino también al bienestar emocional y social de los niños, preparando el terreno para una vida adulta más equilibrada y productiva. Además, una evaluación detallada permite la identificación de áreas específicas de mejora, facilitando intervenciones pedagógicas y psicológicas más efectivas que promuevan el desarrollo óptimo de cada estudiante.

2.3.2. Autoestima

La autoestima es un constructo psicológico de gran relevancia en el desarrollo personal y social de los individuos, especialmente en la etapa escolar primaria. Durante esta fase, los niños forman las bases de su identidad y autoconcepto, influidos por las interacciones con sus padres, maestros y compañeros. La autoestima en los niños de nivel primario es crucial ya que influye en su rendimiento académico, sus relaciones interpersonales y su bienestar emocional. Una autoestima positiva facilita la adaptación social, fomenta la resiliencia frente a los desafíos y contribuye al desarrollo de una personalidad equilibrada y segura. En este contexto, entender y evaluar la autoestima en los niños se convierte en una tarea esencial para educadores, psicólogos y padres, con el fin de promover un ambiente que favorezca el crecimiento integral de los menores.

Acevedo y Carrillo (2010) definen la autoestima como la valoración subjetiva que una persona hace de sí misma, la cual se manifiesta en actitudes y comportamientos que reflejan el grado de aceptación y respeto hacia su propia persona. Según estos autores, la autoestima se configura a través de la interacción con el entorno y está influenciada por experiencias y percepciones personales, desempeñando un papel crucial en la formación de la identidad y en la adaptación social.

Por su parte, Meléndez (2018) plantea que la autoestima es un constructo dinámico y multidimensional que abarca no solo la percepción de competencias y habilidades propias, sino también el sentido de valía personal y emocional. Meléndez (2018) enfatiza que la autoestima no es estática, sino que fluctúa a lo largo del tiempo y en función de diversas experiencias y contextos sociales. Esta definición destaca la importancia de las relaciones interpersonales y el reconocimiento social en la consolidación de una autoestima positiva.

Finalmente, Branden (2022) aborda la autoestima como la confianza en nuestra capacidad de pensar y enfrentar los desafíos de la vida, así como la creencia en nuestro derecho a ser felices y merecedores de éxito. Para la autora, la autoestima se fundamenta en dos componentes esenciales: la autoeficacia, que es la confianza en nuestra capacidad de pensar, aprender, elegir y tomar decisiones; y el auto-respeto, que es la convicción de que merecemos ser felices y

respetados por los demás. Esta definición subraya la importancia de la autoestima como un pilar fundamental para el bienestar psicológico y el desarrollo personal.

Integrando las perspectivas de estos autores, se puede construir una definición comprensiva de autoestima para la presente investigación: la autoestima es la valoración integral y dinámica que una persona tiene de sí misma, la cual abarca tanto la percepción de sus propias competencias y habilidades como el sentido de valía y merecimiento de respeto y felicidad. Esta valoración se configura a través de la interacción con el entorno y las experiencias personales, y se manifiesta en actitudes y comportamientos que reflejan el grado de aceptación y respeto hacia uno mismo. La autoestima, como constructo multidimensional, es fundamental para el bienestar emocional y el éxito en las relaciones interpersonales y contextos académicos.

Tipos de autoestima

La autoestima puede clasificarse en varios tipos según la perspectiva de diferentes autores, destacando su naturaleza multidimensional y la complejidad de su desarrollo. Mori (2017) distingue principalmente entre tres tipos de autoestima: alta, baja y media. La autoestima alta se caracteriza por una percepción positiva de uno mismo, confianza en las propias capacidades y un sentido general de valía personal. Las personas con alta autoestima tienden a ser más resilientes frente a las adversidades, establecen relaciones saludables y muestran un mejor rendimiento académico y profesional. En contraste, la autoestima baja se manifiesta en una autovaloración negativa, falta de confianza y un sentimiento constante de inseguridad y auto-duda. Esta forma de autoestima puede conducir a problemas emocionales, dificultades en las relaciones interpersonales y un bajo rendimiento en diversas áreas de la vida. La autoestima media, por otro lado, representa un equilibrio donde la persona tiene una percepción relativamente estable y realista de sí misma, con capacidades de autocrítica constructiva y aceptación de sus fortalezas y debilidades.

Branden (2022) ofrece otra perspectiva, enfatizando dos componentes clave de la autoestima: la autoeficacia y el auto-respeto. Desde su punto de vista, la autoeficacia se refiere a la confianza en la capacidad de pensar, aprender, tomar decisiones y enfrentar los desafíos que se presentan en la vida. Una alta

autoeficacia está asociada con la sensación de competencia y la disposición a asumir riesgos y enfrentar situaciones difíciles con optimismo. El auto-respeto, por su parte, es la creencia en el propio valor y dignidad, independientemente de los logros o fracasos. Este componente se refleja en el reconocimiento de los propios derechos y la insistencia en ser tratado con respeto y consideración. Branden subraya que la interacción entre estos dos componentes determina el tipo de autoestima que una persona posee, influyendo de manera significativa en su salud mental y bienestar general. En este sentido, una autoestima saludable no solo se basa en la confianza en las propias habilidades, sino también en un profundo sentido de auto-respeto y valía personal.

Formación de una autoestima alta

Según O'Neill (2020), Chaupis (2021) y León y Arboleda (2019), la formación de una autoestima alta se ve fuertemente influenciada por un entorno familiar afectuoso y de apoyo. Estos autores destacan que la percepción positiva de uno mismo se desarrolla cuando los niños crecen en hogares donde se sienten amados y valorados. O'Neill (2020) señala que la comunicación efectiva y el reconocimiento de logros por parte de figuras parentales son prácticas clave que refuerzan la confianza en uno mismo desde una edad temprana. Chaupis (2021) añade que las experiencias educativas positivas, especialmente aquellas que promueven un ambiente de respeto y aprecio por el esfuerzo individual, son fundamentales para el desarrollo de una autoestima robusta. Asimismo, León y Arboleda (2019) enfatizan que la participación en actividades extracurriculares desafiantes y la capacidad de establecer y alcanzar metas personales son cruciales para que los individuos reconozcan y celebren sus propias capacidades y logros.

Formación de una Baja Autoestima

Por otro lado, O'Neill (2020), Chaupis (2021) y León y Arboleda (2019) coinciden en que la formación de una baja autoestima está frecuentemente asociada con entornos desalentadores durante la infancia y adolescencia. O'Neill (2020) menciona que los niños que son constantemente criticados o comparados desfavorablemente tienden a internalizar estos mensajes negativos, afectando negativamente su autoconcepto. Chaupis (2021) agrega que la falta de apoyo emocional y el conflicto en el ambiente familiar contribuyen significativamente a la

percepción de incompetencia y la auto-duda en los jóvenes. Además, León y Arboleda (2019) subrayan que experiencias como el acoso escolar y el fracaso académico sin el adecuado soporte pueden profundizar aún más la sensación de inadecuación y afectar negativamente la autoestima.

Formación de una Autoestima Inflada

En cuanto a la autoestima inflada, O'Neill (2020), Chaupis (2021) y León y Arboleda (2019) coinciden en que esta puede desarrollarse en entornos donde se proporciona una retroalimentación desproporcionadamente positiva sin una base realista. O'Neill (2020) argumenta que la sobreprotección y el elogio excesivo por parte de padres y cuidadores pueden llevar a los niños a desarrollar una percepción irrealista de sus capacidades y valor personal. Chaupis (2021) destaca que la falta de límites adecuados y la ausencia de enseñanzas sobre el esfuerzo y la perseverancia pueden contribuir a una autoimagen exageradamente positiva pero frágil. Por su parte, León y Arboleda (2019) mencionan que premiar indiscriminadamente a los estudiantes sin enseñarles la importancia de enfrentar críticas y fracasos puede perpetuar una autoestima inflada, que puede colapsar cuando se enfrentan desafíos reales.

Elementos ligados a la Autoestima

El autoconcepto, definido como la percepción integral de uno mismo, es abordado de manera convergente por León y Lacunza (2020), Quispe y Ulloa (2021), y Zanabria (2023). Todos concuerdan en que este concepto engloba la evaluación de aspectos físicos, psicológicos y sociales de la propia identidad. León y Lacunza (2020) enfatizan que el autoconcepto se forma a partir de las interacciones sociales y las experiencias personales, mientras que Zanabria (2023) destaca que este puede evolucionar a lo largo del tiempo mediante la reflexión y la autoevaluación continua. Sin embargo, Quispe y Ulloa (2021) subrayan que el autoconcepto también puede estar influenciado por la percepción de otros y por los roles sociales asignados, lo cual introduce una perspectiva más contextualizada y relacional.

En cuanto al auto respeto, existe un acuerdo general entre los autores respecto a su importancia para una autoestima saludable, aunque presentan diferencias en cuanto a sus enfoques. León y Lacunza (2020) y Zanabria (2023) coinciden en que el auto respeto implica reconocer y valorar tanto las fortalezas

como las limitaciones personales, estableciendo límites claros en las relaciones interpersonales. Por otro lado, Quispe y Ulloa (2021) destacan que el auto respeto también puede manifestarse a través de la capacidad para defender los propios derechos y necesidades, aunque señalan que este proceso puede ser influenciado por normativas culturales y sociales específicas, introduciendo así una dimensión más contextual y sociocultural.

El autoconocimiento, entendido como la comprensión profunda de las propias características y motivaciones, es abordado de manera complementaria pero divergente por los autores. León y Lacunza (2020) y Quispe y Ulloa (2021) enfatizan la importancia del autoconocimiento para promover la congruencia entre los valores personales y las acciones individuales, favoreciendo así una mayor autenticidad y autoaceptación. Sin embargo, Zanabria (2023) amplía esta perspectiva al destacar que el autoconocimiento también implica la gestión efectiva de las emociones y la capacidad de adaptarse a diferentes contextos sociales, introduciendo una dimensión más dinámica y adaptativa al concepto.

Teorías del Desarrollo de la Autoestima

Teoría de la Personalidad de Carl Rogers

Se encuentra fundamentada en el enfoque humanista y propone que la autoestima es un componente central del desarrollo personal y psicológico de los individuos. La teoría sostiene que la autoestima se forma a través del proceso de autorrealización, donde los individuos buscan alcanzar su potencial máximo y desarrollar un sentido de congruencia entre su yo real y su yo ideal (Estrada, 2020).

De acuerdo a esta teoría, la autoestima se fomenta cuando las personas experimentan aceptación incondicional por parte de los demás, especialmente en las relaciones significativas como la familia y los amigos cercanos (Acosta y Hernández, 2004). Esta aceptación incondicional implica ser valorado y respetado por quien se es en realidad, sin condiciones ni juicios. Este proceso es fundamental en la infancia temprana, donde la recepción de afecto y apoyo emocional ayuda a los niños a desarrollar una imagen positiva de sí mismos y a internalizar una autoestima saludable.

El autor enfatiza además la importancia de la congruencia entre el yo real y el yo ideal como un factor determinante en la autoestima. Cuando los individuos experimentan discrepancias significativas entre cómo se ven a sí mismos y cómo desean ser percibidos, pueden surgir conflictos que afectan negativamente la autoestima. Estrada (2020) señala que esta teoría aboga por un proceso terapéutico centrado en el cliente, donde el terapeuta proporciona un ambiente de aceptación y empatía que facilita el autoconocimiento y el desarrollo de una autoestima positiva.

Acosta y Hernández (2004) complementan esta perspectiva al destacar que la autoestima, según la teoría de Rogers, no es estática, sino que puede ser moldeada y fortalecida a lo largo de la vida a través de experiencias que promuevan la autoaceptación y la congruencia personal. Estas ideas subrayan la relevancia de la teoría en la comprensión y promoción de una autoestima saludable como un componente esencial del bienestar psicológico y emocional de los individuos.

La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson

La teoría propone que el desarrollo humano ocurre a través de una serie de etapas, cada una marcada por una crisis psicosocial que debe resolverse para avanzar hacia un desarrollo psicológico saludable. El autor enfatiza que la autoestima, como componente central de la identidad personal, se forma y se modifica a lo largo de estas etapas, influenciada por las experiencias y los conflictos internos y externos que enfrenta cada individuo.

Robles (2008), en su análisis de la Teoría del Desarrollo Psicosocial ofrece un marco comprensivo para entender cómo la autoestima se moldea a través de interacciones sociales, experiencias de aprendizaje y la resolución de conflictos emocionales en diferentes etapas del desarrollo humano. Esta perspectiva subraya la importancia de apoyar el desarrollo emocional y social de los niños y adolescentes para fomentar una autoestima saludable, esencial para el bienestar psicológico y la adaptación positiva a lo largo de la vida.

En la primera etapa, la Confianza frente a Desconfianza, que abarca la primera infancia, los bebés aprenden a confiar en el mundo y en las personas a través de la calidad de las interacciones con sus cuidadores principales. Robles (2008) explica que la respuesta sensible y afectuosa a las necesidades del bebé

promueve un sentido básico de seguridad y confianza en sí mismo y en los demás. Esta confianza inicial sienta las bases para una autoestima positiva, donde el individuo se percibe como digno de amor y cuidado, sentimientos que son cruciales para la formación de relaciones saludables y una autoimagen positiva en el futuro.

Durante la etapa de Iniciativa frente a Culpa, que ocurre en la primera infancia y la niñez temprana, los niños exploran su entorno y comienzan a desarrollar un sentido de iniciativa y autoeficacia al enfrentarse a nuevas tareas y desafíos. Robles (2008) destaca que los éxitos en estas exploraciones fortalecen la autoestima al proporcionar experiencias gratificantes de competencia y logro. Sin embargo, los fracasos o las críticas severas pueden generar sentimientos de culpa y una autoevaluación negativa, afectando la percepción de uno mismo y la confianza en las propias capacidades.

En la etapa de Competencia frente a Inferioridad, que abarca la edad escolar, los niños continúan desarrollando habilidades y competencias en diversas áreas, desde lo académico hasta lo social y lo deportivo. Robles (2008) sugiere que la comparación con los demás y la retroalimentación recibida de padres, maestros y compañeros desempeñan un papel crucial en la autoestima. Los niños que experimentan apoyo y reconocimiento por sus esfuerzos tienden a desarrollar una autoimagen positiva y una sensación de valía personal, mientras que aquellos que enfrentan críticas constantes o comparaciones negativas pueden internalizar sentimientos de inferioridad y autoconcepto negativo.

Evaluación de la autoestima

La evaluación de la autoestima en esta investigación se ha realizado utilizando el modelo evaluativo propuesto por Jove (2022). Este modelo se centra en tres dimensiones clave: el componente afectivo, el componente cognitivo y el componente físico. Cada una de estas dimensiones proporciona una visión integral y detallada de la autoestima, permitiendo un análisis profundo y específico de cómo los estudiantes perciben y valoran sus capacidades, emociones y características físicas.

La primera dimensión, el componente afectivo, se enfoca en la seguridad emocional y la autenticidad en las relaciones interpersonales. Según Jove (2022), los indicadores clave de este componente son: mostrar seguridad frente a sus

amigos, ser sincero con sus actitudes en todo momento y sentirse complacido por la confianza que le brindan sus amigos. Un individuo con una autoestima afectiva saludable se presenta seguro en sus interacciones sociales, expresa sus verdaderos sentimientos y actitudes con honestidad y valora profundamente la confianza y el apoyo recibidos de su entorno social. Este nivel de seguridad y autenticidad emocional es fundamental para el desarrollo de relaciones interpersonales positivas y significativas.

La segunda dimensión, el componente cognitivo, evalúa la percepción de las capacidades intelectuales y académicas. Los indicadores de esta dimensión, según Jove (2022), incluyen mostrar seguridad académica en todo momento, cumplir con las tareas con responsabilidad y dominar todas las áreas académicas con facilidad. Un estudiante con alta autoestima cognitiva se siente seguro en su desempeño académico, aborda sus responsabilidades con diligencia y demuestra competencia en diversas áreas del conocimiento. Esta seguridad y responsabilidad académica son esenciales para el éxito educativo y la autoeficacia, fortaleciendo la confianza en las propias habilidades intelectuales y en la capacidad para enfrentar desafíos académicos.

La tercera dimensión, el componente físico, se centra en la percepción y valoración del propio cuerpo y estado físico. Según Jove (2022), los indicadores de esta dimensión son: reconocer sus dimensiones físicas sin sentirse más o menos, practicar deportes de manera sana y divertida, y valorar su condición física y emocional. Un estudiante con una autoestima física saludable acepta y valora su cuerpo tal como es, participa en actividades físicas de manera equilibrada y disfruta de estas actividades, y aprecia su bienestar físico y emocional. Este componente es crucial para una imagen corporal positiva y para mantener una relación saludable con la actividad física y el bienestar general.

Relación entre las habilidades sociales y la autoestima

El desarrollo de habilidades sociales en los niños de primaria juega un papel crucial en la formación de su autoestima. Las habilidades sociales, que incluyen la capacidad de comunicarse eficazmente, resolver conflictos y establecer relaciones positivas con sus compañeros, son fundamentales para el bienestar emocional y el desarrollo personal de los niños. En este contexto, la autoestima, entendida como

la valoración que un individuo tiene de sí mismo, se ve significativamente influenciada por la calidad de sus interacciones sociales. Los niños que poseen habilidades sociales robustas tienden a tener una autoestima más alta, ya que las interacciones positivas y el reconocimiento social refuerzan su percepción de valía y competencia personal.

La capacidad de un niño para interactuar de manera efectiva con sus compañeros no solo facilita la formación de amistades sólidas, sino que también contribuye a su autoeficacia y autoconcepto. Los niños que se sienten aceptados y valorados por sus compañeros experimentan un aumento en su autoestima. Estas interacciones sociales positivas actúan como un espejo en el que los niños ven reflejada una imagen positiva de sí mismos. Además, la habilidad para manejar conflictos y negociar de manera efectiva fortalece la confianza en sus propias capacidades, lo cual es un componente esencial de una autoestima saludable. En contraposición, los niños que carecen de habilidades sociales pueden enfrentar rechazo o aislamiento, lo que puede deteriorar su autoestima y afectar negativamente su desarrollo emocional y social.

Investigaciones en el campo de la psicología educativa sugieren que existe una relación bidireccional entre las habilidades sociales y la autoestima. Por un lado, las habilidades sociales robustas pueden conducir a una mayor autoestima; por otro, una autoestima alta puede facilitar la adquisición y el uso efectivo de habilidades sociales. En el entorno escolar, los programas que integran el desarrollo de habilidades sociales y el fortalecimiento de la autoestima han demostrado ser efectivos para mejorar el bienestar general de los niños.

La relación entre las habilidades sociales y la autoestima en niños de primaria es fundamental para su desarrollo emocional y social. Las interacciones sociales positivas no solo enriquecen la vida del niño al proporcionar un sentido de pertenencia y aceptación, sino que también fortalecen su percepción de sí mismo como competente y valioso. Fomentar estas habilidades desde una edad temprana y crear entornos escolares que apoyen tanto el desarrollo social como la autoestima es esencial para el bienestar y el éxito futuro de los niños.

2.4. Definición de términos

Asertividad: Se refiere a la habilidad de expresar opiniones y defender derechos personales de manera firme pero respetuosa. Esta competencia permite a los individuos establecer límites claros y comunicarse de manera directa y honesta, sin recurrir a la agresión ni a la pasividad (Roca, 2014).

Autoconcepto: Es la percepción integral de uno mismo, que engloba la evaluación de aspectos físicos, psicológicos y sociales de la propia identidad, formada a partir de interacciones sociales y experiencias personales (León y Lacunza, 2020).

Autoeficacia: Se refiere a la confianza en la capacidad de pensar, aprender, tomar decisiones y enfrentar los desafíos de la vida, asociada con la sensación de competencia y disposición a asumir riesgos (Branden, 2022).

Autoestima: Es la valoración subjetiva que una persona hace de sí misma, manifestada en actitudes y comportamientos que reflejan el grado de aceptación y respeto hacia su propia persona (Acevedo y Carrillo, 2010).

Auto-respeto: Es la creencia en el propio valor y dignidad, reflejada en el reconocimiento de los propios derechos y la insistencia en ser tratado con respeto y consideración (Branden, 2022).

Empatía: Es la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás. Esta habilidad permite a los individuos responder de manera adecuada a las emociones ajenas, facilitando la creación de relaciones basadas en el respeto y la comprensión mutua (Roca, 2014).

Habilidades Sociales: Son un conjunto de conductas interpersonales aprendidas que se manifiestan en situaciones sociales y son necesarias para interactuar de manera efectiva y satisfactoria. Estas habilidades permiten a los individuos expresar sentimientos, deseos, necesidades y derechos de una manera adecuada al contexto social, evitando respuestas de ansiedad extrema o comportamientos inapropiados (Caballo, 2007).

Habilidades Socioemocionales: Son un conjunto de competencias esenciales que permiten a los individuos gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Estas habilidades incluyen la autorregulación, la autoeficacia, y la capacidad de comunicarse efectivamente y resolver conflictos de manera constructiva (Villareal et al., 2010).

Resiliencia: Es la capacidad de adaptarse positivamente frente a la adversidad, superando desafíos y dificultades con flexibilidad y fortaleza emocional, contribuyendo a una autoestima equilibrada (Meléndez, 2018).

Resolución de Conflictos: Es la capacidad de manejar y resolver disputas de manera constructiva, utilizando técnicas como la negociación y la mediación para alcanzar soluciones que sean satisfactorias para todas las partes involucradas (Roca, 2014).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo descriptivo - correlacional. Este tipo de estudio permite valorar el grado de relación existente entre dos variables, con la finalidad de establecer patrones comunes de comportamiento y comprender cómo se interrelacionan en un contexto específico (Guillen et al., 2020). La investigación descriptiva se enfoca en describir las características de un fenómeno o grupo de interés, proporcionando una imagen detallada de la situación actual sin manipular variables. Por su parte, la investigación correlacional se centra en determinar la relación entre dos o más variables, evaluando la fuerza y dirección de dicha relación sin implicar causalidad.

El enfoque descriptivo - correlacional es particularmente útil en estudios como el presente, donde se busca no solo identificar y describir niveles de autoestima en niños de nivel primario, sino también explorar cómo esta variable se relaciona con otras, como las habilidades sociales. Este enfoque permite desarrollar una comprensión más profunda y matizada del fenómeno, aportando datos empíricos que pueden ser utilizados para diseñar intervenciones y estrategias educativas.

3.1.2. Diseño de investigación

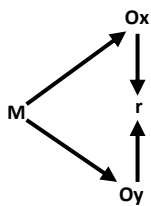
Se empleó un diseño no experimental, transversal y correlacional en esta investigación. El diseño de investigación se relaciona con el método que se proyecta para obtener la información necesaria con el objetivo de responder a la formulación del problema (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Un diseño bien estructurado permite obtener datos fiables y válidos que faciliten la comprensión del fenómeno estudiado y contribuyan a la formulación de conclusiones sólidas y fundamentadas.

Este diseño es no experimental debido a su capacidad para observar y registrar fenómenos tal como se presentan en su contexto natural sin manipular las variables, proporcionando así datos válidos y representativos del estado actual de la autoestima en niños de nivel primario. La transversalidad del diseño implica la recolección de datos en un único momento en el tiempo, permitiendo obtener una

visión instantánea y precisa del fenómeno estudiado. Además, al ser correlacional, el diseño se centra en examinar la relación entre la autoestima y las habilidades sociales, sin implicar causalidad. Este diseño metodológico es particularmente útil para identificar patrones y tendencias en los datos, así como para determinar la fuerza y dirección de las relaciones entre las variables estudiadas, proporcionando una base sólida para la interpretación de los resultados y la formulación de conclusiones fundamentadas.

Figura 1

Diagrama del diseño



En donde:

M = Estudiantes del V ciclo de educación primaria

O_x = Habilidades sociales

O_y = Autoestima

r = Coeficiente de relación entre variables.

3.2. Variables y operacionalización

Según Tacillo (2016), la variable de investigación se vincula con el concepto científico, destacando su naturaleza cuantificable y su capacidad de ser medida con precisión. Esto permite a los investigadores recolectar y analizar datos de manera sistemática, facilitando la comparación y evaluación de fenómenos en distintos contextos y tiempos. El autor señala que los resultados pueden variar según la población y el momento de la medición, subrayando la necesidad de considerar la representatividad de la muestra y la temporalidad de los datos. La operacionalización de las variables, que define los indicadores y métodos de medición, es esencial para asegurar que los hallazgos sean aplicables y reflejen con precisión el fenómeno estudiado.

Tabla 1*Operacionalización de la variable 1*

Variable	Dimensiones	Indicadores
Habilidades Sociales	Primeras habilidades básicas	Escuchar. Iniciar una conversación. Mantener una conversación. Formular una pregunta. Dar las gracias. Presentarse. Presentarse a otras personas. Hacer un elogio
	Habilidades sociales avanzadas	Pedir ayuda. Participar. Dar instrucciones. Seguir instrucciones. Disculparse. Convencer a los demás.
	Habilidades relacionadas con el sentimiento	Conocer los propios sentimientos. Expresar los sentimientos. Comprender los sentimientos de los demás. Enfrentarse con el enfado de otro. Expresar afecto. Resolver el miedo. Auto-recompensarse
	Habilidades alternativas a la agresión	Pedir permiso. Compartir algo. Ayudar a los demás. Negociar. Empezar el auto-control. Defender los propios derechos. Responder a las bromas. Evitar los problemas con los demás. No entrar en peleas
	Habilidades para hacer frente al estrés.	Formular una queja. Responder a una queja. Demostrar deportividad después de un juego. Resolver la vergüenza. Arreglárselas cuando le dejan de lado. Defender a un amigo. Responder a la persuasión. Responder al fracaso. Enfrentarse a los mensajes contradictorios. Responder a una acusación. Prepararse para una conversación difícil. Hacer frente a las presiones del grupo.
	Habilidades de planificación	Tomar decisiones realistas. Discernir la causa de un problema. Establecer un objetivo. Determinar las propias habilidades. Recoger información. Resolver los problemas según su importancia. Tomar una decisión eficaz. Concentrarse en una tarea

Tabla 2*Operacionalización de la variable 2*

Variable	Dimensiones	Indicadores
Autoestima	Componente cognitivo	Muestra seguridad académica, en todo momento. Cumple sus tareas, con responsabilidad. Domina todas las áreas académicas con facilidad
	Componente afectivo	Muestra seguridad frente a sus amigos. Es sincero con sus actitudes en todo momento. Se siente complacido por la confianza que le brindan sus amigos.
	Componente físico	Reconoce sus dimensiones físicas sin sentirse más o menos. Practica deportes de manera sana y divertida. Valora su condición física y emocional

3.3. Población y muestra**3.3.1. Población: criterios de inclusión- exclusión**

Según Carrasco (2005), la población se define como el conjunto de todos los individuos que habitan en un espacio territorial específico relacionado con el problema de investigación, y presentan características más concretas que el universo general. Desde esta perspectiva, la población incluye a todos los habitantes de un área particular, quienes pueden ser objeto de estudio y formar parte de un grupo investigativo. Es fundamental identificar y delimitar claramente la población para asegurar que los resultados de la investigación sean relevantes y aplicables al contexto específico del estudio. Además, reconocer las particularidades y atributos específicos de la población facilita la implementación de técnicas de muestreo adecuadas y la obtención de datos precisos y representativos.

La población del estudio está constituida por 67 estudiantes del quinto ciclo de educación primaria de la Institución Educativa Particular Grupo Mega. Este grupo fue seleccionado por su relevancia para el problema de investigación, permitiendo obtener datos específicos que reflejen sus características y necesidades educativas. La delimitación precisa de esta población facilita un análisis detallado y contextualizado, contribuyendo a la validez de los hallazgos.

Tabla 3*Distribución de la población*

Grado	Cantidad de estudiantes
5° U	28
6° A	19
6° B	20
Total	67

Tabla 4*Criterios de inclusión*

Criterios	Condición
Edad	10 a 12 años
Sexo	Femenino y masculino
Situación	Matriculado

Tabla 5*Criterio de exclusión*

Criterio	Condición
Edad	Menores de 10 años
Educación inclusiva	Niños con necesidades educativas especiales.

3.3.2. Muestra: unidad de análisis

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la muestra se define como un subconjunto específico de una población de interés, del cual se obtiene información relevante y oportuna. Esta muestra debe ser representativa para asegurar la validez de los resultados del estudio. En este caso, se ha optado por una muestra censal, lo que implica que se incluirá a toda la población en el estudio. Esta elección garantiza que todas las características y variaciones dentro del grupo poblacional se reflejen en los datos recolectados, proporcionando una visión integral y detallada del fenómeno investigado, eliminando posibles sesgos y fortaleciendo así la fiabilidad y precisión de los hallazgos del estudio.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica: Se empleó la técnica de la encuesta para la recolección de datos. Según Tacillo (2016), las encuestas son más rápidas y menos demandantes en términos de recursos y tiempo. Esta técnica es eficiente para recopilar información de un gran número de personas simultáneamente, y puede ser administrada sin la presencia física del investigador. A pesar de sus ventajas, es importante reconocer que los datos obtenidos no siempre son precisos, por lo que se debe actuar con cautela al interpretar los resultados. En este estudio, la técnica de la encuesta permitió obtener información valiosa sobre las percepciones de los estudiantes respecto a sus habilidades sociales y autoestima. Además, la encuesta facilita la estandarización de las respuestas, lo que contribuye a la consistencia y comparabilidad de los datos entre diferentes subgrupos dentro de la población estudiada.

Instrumentos: Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario. Según Carrasco (2005), el cuestionario es una herramienta fundamental en la investigación social, diseñada para obtener respuestas directas de una gran cantidad de individuos a través de un conjunto de preguntas estandarizadas.

Para medir la variable de habilidades sociales, se empleó el Cuestionario de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein, compuesto por 50 ítems que evalúan seis dimensiones: habilidades sociales básicas, habilidades sociales avanzadas, habilidades afectivas, agresión local, manejo del estrés y planificación. En cuanto a la variable de autoestima, se utilizó el Cuestionario de Autoestima de Henry Jove, que contiene 21 ítems destinados a evaluar tres dimensiones: componente afectivo, componente cognitivo y componente físico.

Ambos instrumentos han sido cuidadosamente seleccionados de investigaciones previas, asegurando que sean adecuados para la realidad de la investigación que se está realizando. La elección de estos cuestionarios se llevó a cabo considerando meticulosamente las características específicas de la población objetivo, garantizando que los instrumentos utilizados no solo sean estandarizados, sino que también cuenten con la validez y confiabilidad necesarias para su aplicación. El Cuestionario de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein y el Cuestionario de Autoestima de Henry Jove han demostrado ser herramientas

efectivas en diversos estudios, proporcionando datos consistentes y precisos. Esta selección rigurosa asegura que los instrumentos sean capaces de captar de manera adecuada las variables de interés, reflejando con precisión las habilidades sociales y la autoestima de los estudiantes. La estandarización de estos cuestionarios, junto con su comprobada validez y confiabilidad, refuerza la robustez metodológica del estudio, permitiendo obtener resultados relevantes y aplicables al contexto específico de la investigación.

Tabla 6

Ficha técnica del instrumento para medir la variable habilidades sociales

Ficha técnica del instrumento 1	
Nombre del instrumento	Escala de habilidades sociales
Autor	Arnold Goldstein
Procedencia	Estados Unidos
Año	1978
Adaptado	Khaterine Zanabria Ubaldo
Procedencia	Perú
Objetivo del instrumento	Evaluar las habilidades sociales de los individuos en diversas dimensiones, incluyendo habilidades sociales básicas, avanzadas, afectivas, manejo de la agresión, manejo del estrés y planificación social, con el fin de identificar fortalezas y áreas de mejora en su competencia social.
Usuarios	Estudiantes de 11 y 12 años
Estructura	El cuestionario contiene 50 ítems, divididos en 6 dimensiones: Primeras habilidades básicas (8), habilidades sociales avanzadas (6), habilidades relacionadas con el sentimiento (7), habilidades alternativas a la agresión (9), habilidades para hacer frente al estrés (12) y habilidades de planificación (8). Cada ítem tiene cinco alternativas de respuestas múltiples en escala de Likert: Siempre (5), A menudo (4), Alguna vez (3), Muy pocas veces (2) Nunca (1).
Duración	El tiempo para completar el instrumento oscila entre 20 a 30 minutos.
Niveles y rangos	Excelente [184 – 250] Normal [117 - 183] Deficiente [50 - 116]

Tabla 7*Ficha técnica del instrumento para medir la variable autoestima*

Ficha técnica del instrumento 2	
Nombre del instrumento	Cuestionario de autoestima
Autor	Henry Jove Aleman
Procedencia	Perú
Año	2022
Objetivo del instrumento	Evaluar el nivel de autoestima de los individuos a través de las dimensiones afectiva, cognitiva y física, con el fin de identificar percepciones personales y valorar su impacto en el bienestar emocional y psicológico.
Usuarios	Estudiantes de 11 y 12 años
Estructura	El cuestionario contiene 21 ítems, divididos en 3 dimensiones: Componente cognitivo (7), componente afectivo (7), componente físico (7). Cada ítem tiene tres alternativas de respuestas múltiples en escala de Likert: Siempre (3), A veces (2), Nunca (1).
Duración	El tiempo para completar el instrumento oscila entre 20 a 30 minutos.
Niveles y rangos	<p>De la variable</p> <p>Alto [50-63]</p> <p>Medio [36-49]</p> <p>Bajo [21-35]</p> <p>Por dimensión</p> <p>Alto [17-21]</p> <p>Medio [12-16]</p> <p>Bajo [7-11]</p>

Validez: Los instrumentos utilizados en este estudio, tanto la Escala de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein como el Cuestionario de Autoestima de Henry Jove Alemán, han sido extraídos de investigaciones previas y, por lo tanto, cuentan con validación. Según Carrasco (2005), la validación de un instrumento se refiere al proceso mediante el cual se determina la capacidad del instrumento para medir de manera precisa y consistente las variables que se propone evaluar.

La validación de la Escala de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein se sustenta en el análisis realizado por Tomás (1995). Este análisis de ítems del instrumento mostró correlaciones significativas ($p < .05$, $.01$ y $.001$), manteniendo

intacto el instrumento sin necesidad de eliminar ítems. Además, cada una de las escalas componentes obtuvo una correlación positiva y altamente significativa con la Escala Total de Habilidades Sociales a un nivel de $p < .001$. Esto indica que todas las escalas contribuyen de manera altamente significativa a la medición de las habilidades sociales, validando así su eficacia y fiabilidad.

Por otro lado, el Cuestionario de Autoestima de Henry Jove Alemán fue sometido a un proceso de validación por parte de tres expertos en la materia, cada uno con grado de maestro registrado en la SUNEDU. Este proceso resultó en una puntuación promedio de 38 puntos, lo cual indica un alto nivel de validez. La evaluación por expertos asegura que el cuestionario mide de manera precisa las dimensiones de autoestima que pretende evaluar, garantizando su aplicabilidad en el contexto de esta investigación.

Confiabilidad: La confiabilidad de un instrumento se refiere a la consistencia y estabilidad con la que mide una variable a lo largo del tiempo y diferentes situaciones. Según Carrasco (2005), un instrumento es confiable cuando produce resultados consistentes y repetibles bajo condiciones similares. En este estudio, tanto la Escala de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein como el Cuestionario de Autoestima de Henry Jove Alemán han demostrado altos niveles de confiabilidad, según lo establecido en investigaciones previas.

Para la Escala de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein, se realizaron varias pruebas en estudios previos para determinar su confiabilidad. La prueba test-retest, calculada mediante el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson, arrojó una " r " = 0.6137 y una " t " = 3.011, siendo muy significativa al $p < .01$, con un intervalo de cuatro meses entre ambas pruebas. Adicionalmente, se calculó el Coeficiente Alpha de Cronbach para evaluar la consistencia interna del instrumento, obteniendo un Alpha Total " r_{tt} " = 0.9244. Estos valores, obtenidos de estudios previos, demuestran la alta precisión y estabilidad del instrumento, confirmando su confiabilidad para medir las habilidades sociales de manera consistente.

En el caso del Cuestionario de Autoestima de Henry Jove Alemán, se aplicó el Coeficiente Alpha de Cronbach en investigaciones anteriores, obteniendo un valor de 0.702. Este resultado se sitúa en un nivel aceptable de confiabilidad,

indicando que el instrumento mide de manera consistente las dimensiones de autoestima que se propone evaluar. La consistencia interna del cuestionario asegura que los ítems están alineados y son coherentes entre sí, proporcionando datos fiables y precisos.

3.5. Procedimientos

La presente investigación se desarrolló siguiendo una secuencia estructurada de pasos:

Se elaboró una matriz de consistencia y se operacionalizaron las variables de estudio, lo cual permitió la selección adecuada de los instrumentos de recolección de datos: la escala de habilidades sociales y el cuestionario de autoestima. Este proceso implicó definir claramente cada variable y sus dimensiones, asegurando que los instrumentos seleccionados fueran capaces de medir con precisión los aspectos relevantes del estudio.

Se verificó que ambos instrumentos hubieran sido aplicados en investigaciones anteriores y que contaran con la validez y confiabilidad respectivas. Se revisaron estudios previos y se confirmaron los niveles de validación y confiabilidad reportados, garantizando que los instrumentos fueran adecuados para la población objetivo y que los datos obtenidos fueran fiables.

Se gestionó, por parte de la jefatura de investigación de la EESP La Inmaculada, un oficio formal para solicitar la aplicación de los instrumentos en la Institución Educativa Particular Grupo Mega. Este proceso incluyó la coordinación con las autoridades educativas y los docentes de quinto y sexto grado de educación primaria para asegurar la colaboración y el apoyo necesarios para la implementación del estudio.

Se estableció un cronograma detallado para la aplicación de los cuestionarios, asegurando que se asignaran tiempos específicos para cada grupo de estudiantes y evitando la interrupción de sus actividades escolares regulares.

Antes de la aplicación de los cuestionarios, se preparó un entorno adecuado y controlado para garantizar que los estudiantes pudieran concentrarse y responder de manera efectiva. Se seleccionaron aulas tranquilas y se dispusieron los

espacios para minimizar las distracciones, asegurando que cada estudiante tuviera el espacio necesario para completar el cuestionario en condiciones óptimas.

Los cuestionarios se administraron según el cronograma establecido. Se proporcionaron instrucciones claras y detalladas a los estudiantes para asegurar la correcta comprensión de las preguntas. Los investigadores estuvieron presentes para resolver cualquier duda y asegurar que el proceso se llevara a cabo de manera fluida y organizada.

Después de la aplicación, se procedió a la valoración de cada cuestionario para calcular el puntaje obtenido en cada instrumento. Los datos fueron codificados y registrados de manera sistemática, utilizando un sistema de codificación que permitió la organización y el análisis eficiente de los datos.

Se construyó una base de datos en Microsoft Excel, donde se trasladaron los datos de los cuestionarios de manera digital. Este proceso incluyó la verificación de la precisión de los datos ingresados y la organización de la información para facilitar su análisis estadístico posterior.

3.6. Método de análisis de datos

La presente investigación siguió una estructura metódica y rigurosa para el análisis de datos. Se utilizó el programa SPSS versión 25 para diseñar y construir la base de datos con los resultados organizados de cada variable, permitiendo así realizar un análisis estadístico detallado y preciso.

Primero, se llevaron a cabo pruebas de normalidad para determinar si los datos seguían una distribución normal, lo cual fue crucial para decidir si se debían emplear métodos paramétricos o no paramétricos en el análisis estadístico. Estas pruebas incluyeron el test de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados guiaron la selección del estadígrafo más adecuado para el análisis.

Para la estadística descriptiva, se elaboraron tablas de frecuencia y gráficos que permitieron presentar los resultados de la investigación de manera clara y comprensible. Estos gráficos y tablas se utilizaron tanto para mostrar los resultados generales de la investigación como para desglosar los datos por cada variable y, de manera específica, por las dimensiones de la variable autoestima.

En cuanto a la estadística inferencial, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson. Este estadígrafo fue seleccionado debido a su capacidad para medir la relación entre variables ordinales y su aplicabilidad en condiciones no paramétricas. La utilización del coeficiente de correlación de Pearson permitió comprobar las hipótesis planteadas, proporcionando evidencia estadística sobre las relaciones entre las habilidades sociales y la autoestima de los estudiantes.

Finalmente, se procedió a interpretar los resultados obtenidos del análisis estadístico. Esta interpretación incluyó una discusión detallada de los hallazgos, comparándolos con estudios previos y teorías relevantes en la literatura. Se formularon conclusiones basadas en los resultados del análisis y se ofrecieron recomendaciones prácticas y teóricas para futuras investigaciones y aplicaciones en el campo educativo. Este proceso integral garantizó que los resultados de la investigación fueran presentados de manera coherente y significativa, aportando valor al conocimiento existente sobre el tema.

3.7. Aspectos éticos

Se tomaron en cuenta diversas consideraciones éticas a lo largo de la investigación:

Se emplearon correctamente las citas, referencias, y el formato para tablas y gráficos conforme a las normas APA séptima edición. Esto aseguró el respeto a los derechos de autor y la emisión de juicios críticos basados en la ética académica. Cada fuente utilizada fue debidamente citada, garantizando la integridad y credibilidad del trabajo.

El trabajo se ejecutó respetando las estructuras y formalidades académicas establecidas por la EESP La Inmaculada. Este enfoque riguroso aseguró que el proceso de investigación se siguiera de manera ordenada y sistemática, obteniendo resultados fidedignos que no fueron objeto de manipulación o alteración alguna. La adherencia a estos estándares académicos contribuyó a la validez y confiabilidad de los hallazgos.

Se preservó la identidad de los estudiantes del quinto y sexto grado de educación primaria, participantes en la investigación, garantizando la confidencialidad de sus datos personales. Se adoptaron medidas estrictas para asegurar que la información recogida se manejara con la máxima discreción y se

utilizara únicamente con fines de investigación. Los datos se almacenaron de forma segura y se eliminaron los identificadores personales para proteger la privacidad de los participantes.

Se obtuvo el permiso de las autoridades educativas de la Institución Educativa Particular Grupo Mega para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Además, se aseguró que los resultados obtenidos fueran utilizados exclusivamente con fines académicos, respetando así la integridad del propósito educativo de la investigación.

Los resultados de la investigación fueron presentados de manera íntegra y transparente, evitando cualquier forma de sesgo o falsificación de datos. Se mantuvo un compromiso con la honestidad científica, asegurando que los hallazgos reflejaran fielmente los datos recogidos y se interpretaran de manera objetiva.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis e interpretación de los resultados descriptivos

Tabla 8

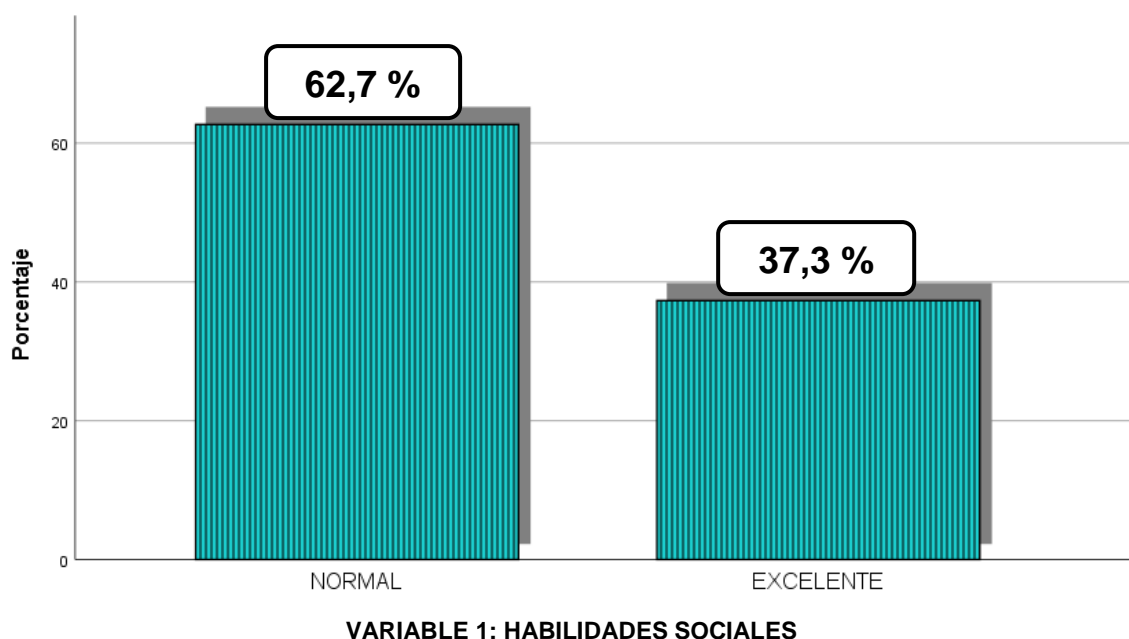
Niveles de las habilidades sociales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Normal	42	62,7	62,7	62,7
Excelente	25	37,3	37,3	100,0
Total	67	100,0	100,0	

Nota: Los datos obtenidos han sido procesados mediante SPSS 25.

Figura 2

Niveles de las habilidades sociales



Interpretación:

En la tabla 8 y figura 2, se observa que, de los 67 estudiantes encuestados, 42, que equivalen al 62,7%, perciben que sus habilidades sociales se ubican en un nivel "Normal". Asimismo, 25 estudiantes, que representan el 37,3%, consideran que sus habilidades sociales están en el nivel "Excelente". Se concluye que, según la percepción de los estudiantes, la mayoría evalúa sus habilidades sociales como adecuadas, mientras que una proporción significativa se considera a sí misma como poseedora de habilidades sociales sobresalientes.

Tabla 9

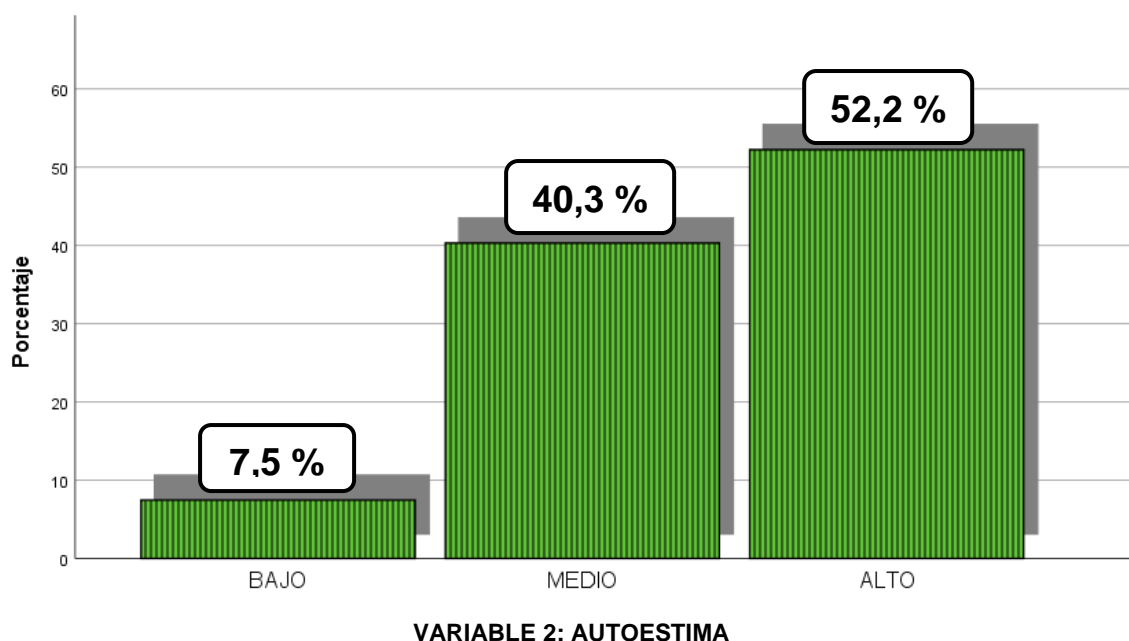
Niveles de la autoestima

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	5	7,5	7,5	7,5
Medio	27	40,3	40,3	47,8
Alto	35	52,2	52,2	100,0
Total	67	100,0	100,0	

Nota: Los datos obtenidos han sido procesados mediante SPSS 25.

Figura 3

Niveles de la autoestima



Interpretación:

En la tabla 9 y figura 3, se observa que, de los 67 estudiantes encuestados, 5, que equivalen al 7,5%, perciben que su autoestima se encuentra en un nivel "Bajo". Asimismo, 27 estudiantes, que representan el 40,3%, consideran que su autoestima está en un nivel "Medio". Finalmente, 35 estudiantes, que constituyen el 52,2%, reportan un nivel de autoestima "Alto". Se concluye que, según la percepción de los estudiantes, la mayoría evalúa su autoestima como alta, mientras que una proporción considerable la percibe en un nivel medio, y solo un pequeño porcentaje siente que su autoestima es baja.

Tabla 10

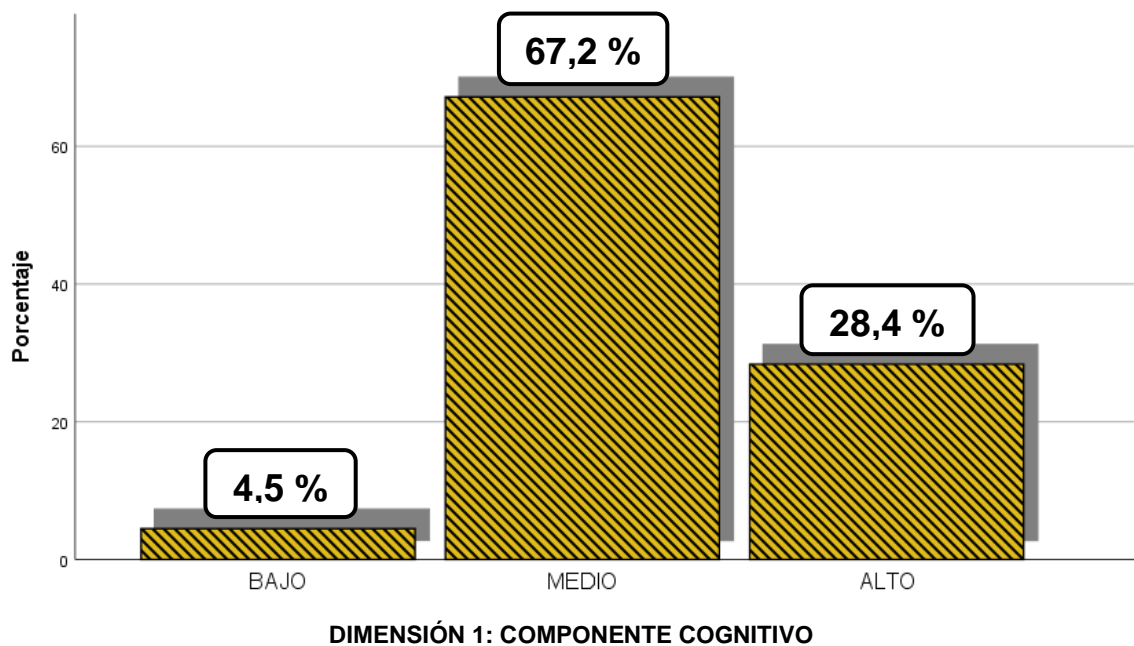
Niveles del componente cognitivo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	3	4,5	4,5	4,5
Medio	45	67,2	67,2	71,6
Alto	19	28,4	28,4	100,0
Total	67	100,0	100,0	

Nota: Los datos obtenidos han sido procesados mediante SPS 25.

Figura 4

Niveles del componente cognitivo



Interpretación:

En la tabla 10 y figura 4, se observa que, de los 67 estudiantes encuestados, 3, que equivalen al 4,5%, perciben que su componente cognitivo de la autoestima se encuentra en un nivel "Bajo". Asimismo, 45 estudiantes, que representan el 67,2%, consideran que su componente cognitivo de la autoestima está en un nivel "Medio". Finalmente, 19 estudiantes, que constituyen el 28,4%, reportan un nivel "Alto" en esta dimensión. Se concluye que, según la percepción de los estudiantes, la mayoría evalúa su componente cognitivo de la autoestima como medio, mientras que una proporción considerable lo percibe en un nivel alto y solo una pequeña fracción lo ve en un nivel bajo.

Tabla 11

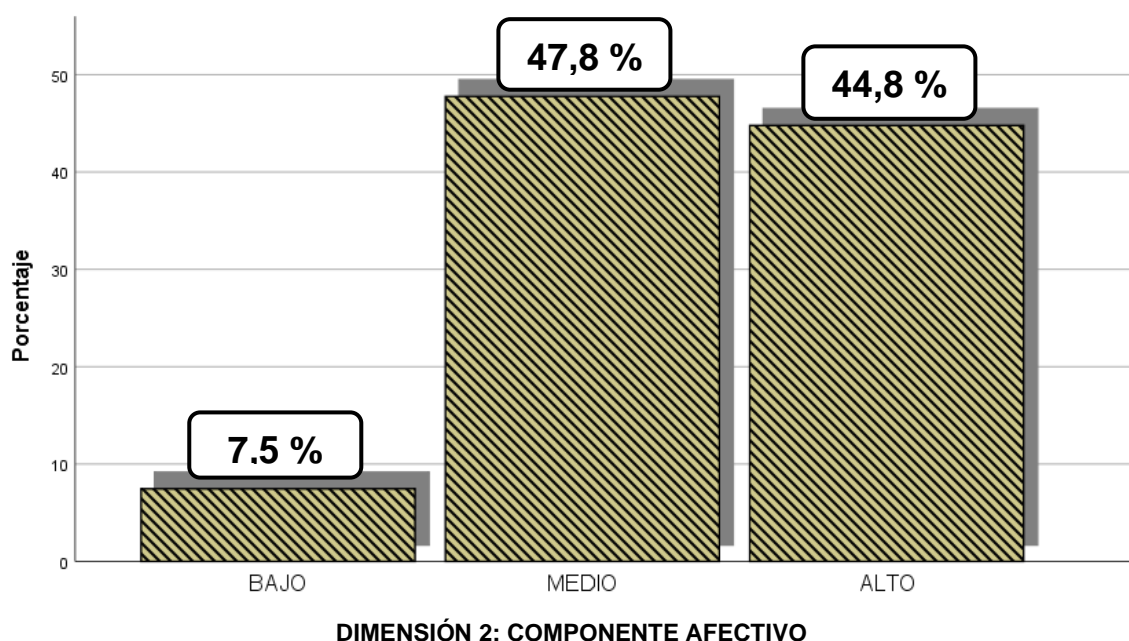
Niveles del componente afectivo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	5	7,5	7,5	7,5
Medio	32	47,8	47,8	55,2
Alto	30	44,8	44,8	100,0
Total	67	100,0	100,0	

Nota: Los datos obtenidos han sido procesados mediante SPS 25.

Figura 5

Niveles del componente afectivo



Interpretación:

En la tabla 11 y figura 5, se observa que, de los 67 estudiantes encuestados, 5, que equivalen al 7,5%, perciben que su componente afectivo de la autoestima se encuentra en un nivel "Bajo". Asimismo, 32 estudiantes, que representan el 47,8%, consideran que su componente afectivo de la autoestima está en un nivel "Medio". Finalmente, 30 estudiantes, que constituyen el 44,8%, reportan un nivel "Alto" en esta dimensión. Se concluye que, según la percepción de los estudiantes, la mayoría evalúa su componente afectivo de la autoestima como medio o alto, mientras que solo una pequeña proporción percibe este componente en un nivel bajo.

Tabla 12

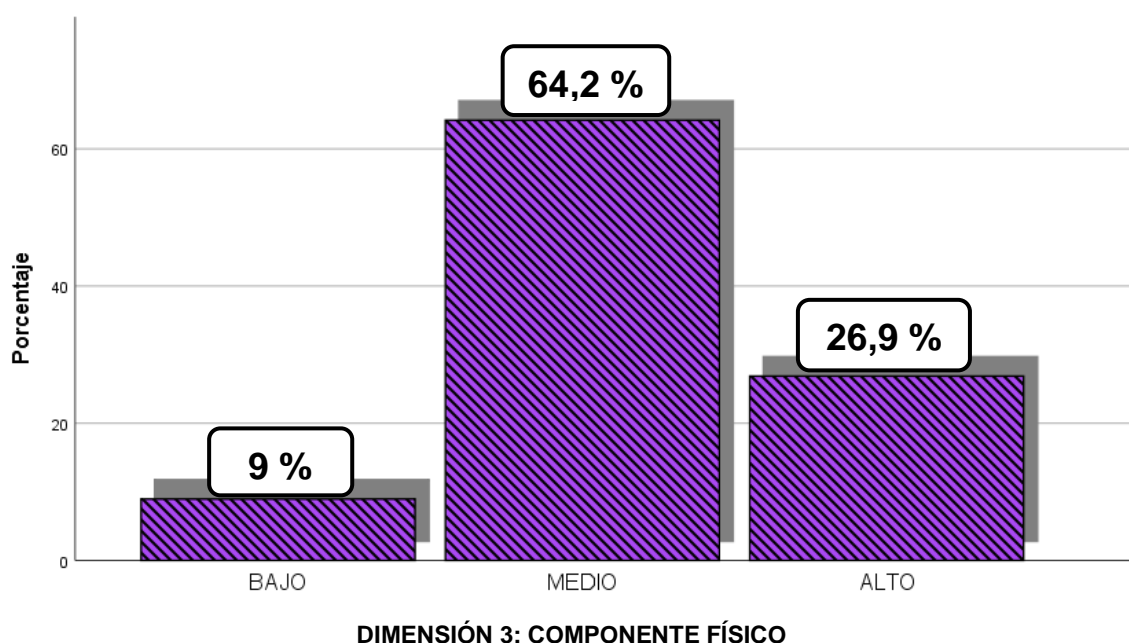
Niveles del componente físico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	6	9,0	9,0	9,0
Medio	43	64,2	64,2	73,1
Alto	18	26,9	26,9	100,0
Total	67	100,0	100,0	

Nota: Los datos obtenidos han sido procesados mediante SPS 25.

Figura 6

Niveles del componente físico



Interpretación:

En la tabla 12 y figura 6, se observa que, de los 67 estudiantes encuestados, 6, que equivalen al 9,0%, perciben que su componente físico de la autoestima se encuentra en un nivel "Bajo". Asimismo, 43 estudiantes, que representan el 64,2%, consideran que su componente físico de la autoestima está en un nivel "Medio". Finalmente, 18 estudiantes, que constituyen el 26,9%, reportan un nivel "Alto" en esta dimensión. Se concluye que, según la percepción de los estudiantes, la mayoría evalúa su componente físico de la autoestima como medio, mientras que una proporción considerable lo percibe en un nivel alto y solo una pequeña fracción lo ve en un nivel bajo.

4.2. Análisis e interpretación de los resultados inferenciales

Prueba de normalidad de la variable habilidades sociales

H_a : Las habilidades sociales tienen distribución normal.

H_0 : Las habilidades sociales no tienen distribución normal.

Regla de decisión:

Si el valor $p > 0,05$, se acepta la hipótesis alterna (H_a).

Si el valor $p < 0,05$, se rechaza la hipótesis alterna (H_a) y se acepta la hipótesis nula (H_0).

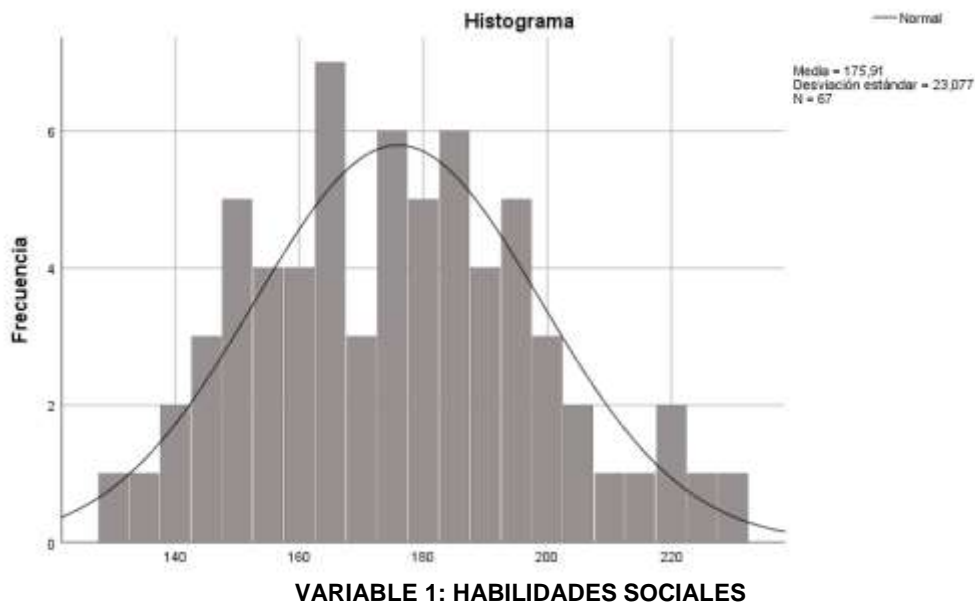
Tabla 13

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov de las habilidades sociales

Kolmogorov-Smirnov			
	Estadístico	gl	Sig.
Habilidades Sociales	0,067	67	0,200

Figura 7

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov de las habilidades sociales



Interpretación:

Como se evidencia en la tabla 13 y figura 7, para evaluar si la variable habilidades sociales sigue una distribución normal, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov a la muestra de 67 estudiantes. Los resultados mostraron un estadístico de 0,067 y un valor de significancia (Sig.) de 0,200. Dado que el valor p es mayor que 0,05, se acepta la hipótesis alterna (H_a) de que las habilidades sociales tienen una

distribución normal. Por lo tanto, se concluye que los datos de habilidades sociales de los estudiantes se distribuyen de manera aproximadamente normal, lo que permite utilizar métodos estadísticos paramétricos en el análisis posterior.

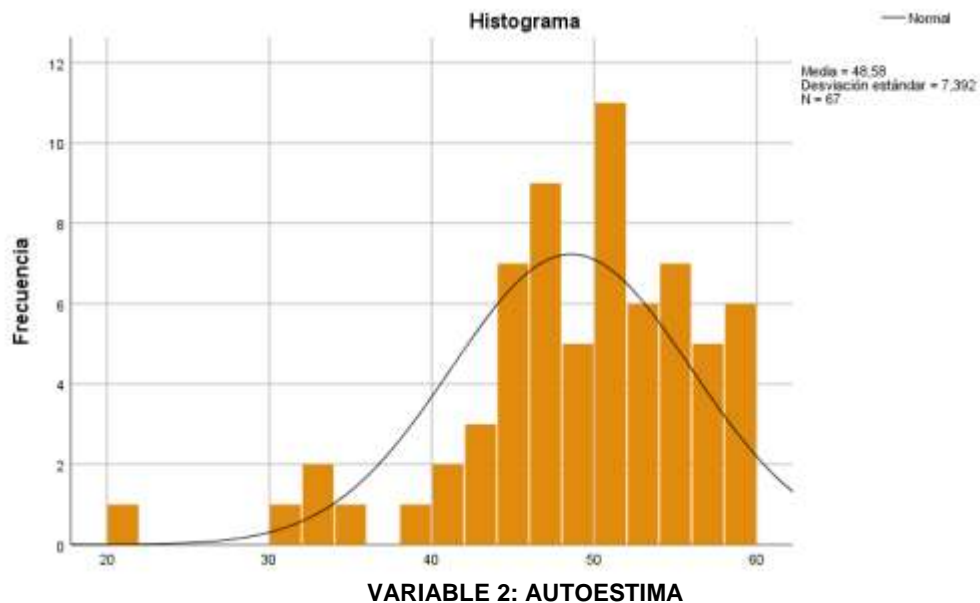
Tabla 14

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov de la autoestima

Kolmogorov-Smirnov			
	Estadístico	gl	Sig.
Autoestima	0,106	67	0,060

Figura 8

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov de la autoestima



Interpretación:

Para determinar si la variable autoestima sigue una distribución normal, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov a una muestra de 67 estudiantes. Los resultados indicaron un estadístico de 0,106 y un valor de significancia (Sig.) de 0,060. Dado que el valor p es mayor que 0,05, se acepta la hipótesis alterna (Ha) de que la variable autoestima tiene una distribución normal. Por consiguiente, se concluye que los datos de autoestima de los estudiantes se distribuyen de manera aproximadamente normal, lo que valida el uso de métodos estadísticos paramétricos en el análisis posterior.

ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

De acuerdo con las pruebas de normalidad realizadas, tanto la variable habilidades sociales como la variable autoestima siguen una distribución normal, con valores de significancia (Sig.) de 0,200 y 0,060 respectivamente, ambos mayores que 0,05. Por lo tanto, el estadígrafo más adecuado para correlacionar estas variables es el coeficiente de correlación de Pearson. Este estadígrafo paramétrico es apropiado cuando ambas variables presentan una distribución normal, permitiendo medir la fuerza y la dirección de la relación lineal entre habilidades sociales y autoestima en esta investigación.

Tabla 15

Coefficiente de correlación de Pearson

Valor del coeficiente r	Significado
-0.90	Correlación negativa muy fuerte.
-0.75	Correlación negativa considerable.
-0.50	Correlación negativa media,
-0.25	Correlación negativa débil.
-0.10	Correlación negativa muy débil.
0.00	No existe correlación alguna entre las variables.
+0,10	Correlación positiva muy débil.
+0.25	Correlación positiva débil.
+0.50	Correlación positiva media.
+0.75	Correlación positiva considerable.
+0,90	Correlación positiva muy fuerte.
1.00	Correlación positiva perfecta.

Nivel de confianza

95%($\alpha=0,05$)

Regla de decisión

SI $SIG < 0,05$ se acepta la hipótesis propuesta.

SI $SIG > 0,05$ se acepta la hipótesis nula.

Análisis Correlacional de las Habilidades Sociales y la Autoestima

Objetivo general: Determinar el grado de relación de las habilidades sociales y autoestima desde la percepción de los estudiantes.

Prueba de hipótesis general

Hipótesis propuesta (H₁): Las habilidades sociales se relacionan directamente con la autoestima desde la percepción de los estudiantes.

Hipótesis nula (H₀): Las habilidades sociales no se relacionan directamente con la autoestima desde la percepción de los estudiantes.

Tabla 16

Correlación entre las habilidades sociales y la autoestima

		Habilidades Sociales	Autoestima
Habilidades Sociales	Correlación de Pearson	1,000	,284*
	Sig. (bilateral)	.	,020
	N	67	67
Autoestima	Correlación de Pearson	,284*	1,000
	Sig. (bilateral)	,020	.
	N	67	67

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

Interpretación:

En la tabla 16, se presentan los resultados de la correlación de Pearson entre las variables habilidades sociales y autoestima, mostrando una correlación de 0,284* con un nivel de significancia (Sig.) de 0,020, significativa al nivel 0,05 (bilateral). Según el coeficiente de Pearson, un valor de 0,284 se clasifica como una correlación positiva débil. Esto implica que existe una relación positiva pero débil entre las habilidades sociales y la autoestima de los estudiantes, lo que significa que a medida que las habilidades sociales de los estudiantes mejoran, su autoestima tiende a aumentar ligeramente, y viceversa. Aunque esta correlación es estadísticamente significativa, su magnitud indica que la relación entre las dos variables no es fuerte, sugiriendo que otros factores podrían estar influyendo en la autoestima de los estudiantes y merecen ser investigados en estudios futuros.

Análisis Correlacional de las Habilidades Sociales y la dimensión Componente Cognitivo

Objetivo específico 1: Establecer el grado de relación que existe entre la dimensión componente cognitivo y las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes.

Prueba de hipótesis específica 1:

Hipótesis específica (H₁): La dimensión componente cognitivo se relaciona directamente con las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes.

Hipótesis nula (H₀): La dimensión componente cognitivo no se relaciona directamente con las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes.

Tabla 17

Correlación entre las habilidades sociales y el componente cognitivo

		Habilidades Sociales	Componente Cognitivo
Habilidades Sociales	Correlación de Pearson	1,000	,322**
	Sig. (bilateral)	.	,008
	N	67	67
Componente Cognitivo	Correlación de Pearson	,322**	1,000
	Sig. (bilateral)	,008	.
	N	67	67

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

Interpretación:

En la tabla 17, los resultados indican una correlación de 0,322** entre las habilidades sociales y el componente cognitivo de la autoestima, con una significancia de 0,008. Dado que el valor de p es menor que 0,05, esta correlación es significativa. Esto implica una relación positiva y débil entre las habilidades sociales y la percepción de las capacidades cognitivas de los estudiantes. A medida que mejoran sus habilidades sociales, los estudiantes tienden a valorar más positivamente sus capacidades cognitivas. Estos hallazgos sugieren que las habilidades sociales influyen en la autoestima cognitiva, lo que podría ser investigado más a fondo en estudios futuros para comprender mejor esta relación.

Análisis Correlacional de las Habilidades Sociales y el Componente Afectivo

Objetivo específico 2: Establecer el grado de relación que existe entre la dimensión componente afectivo y las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes.

Prueba de hipótesis específica 2

Hipótesis específica (H₁): La dimensión componente afectivo se relaciona directamente con las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes.

Hipótesis nula (H₀): La dimensión componente afectivo no se relaciona directamente con las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes.

Tabla 18

Correlación entre las habilidades sociales y el componente afectivo

		Habilidades Sociales	Componente Afectivo
Habilidades Sociales	Correlación de Pearson	1,000	,126
	Sig. (bilateral)	.	,310
	N	67	67
Componente Afectivo	Correlación de Pearson	,126	1,000
	Sig. (bilateral)	,310	.
	N	67	67

Interpretación:

En la tabla 19, los resultados muestran una correlación de Pearson de 0,126 entre las habilidades sociales y el componente afectivo de la autoestima, con un nivel de significancia (Sig.) de 0,310. Dado que el valor de p es mayor que 0,05, esta correlación no es significativa. Un valor de 0,126 indica una correlación positiva muy débil. Esto implica que no existe una relación significativa entre las habilidades sociales y el componente afectivo de la autoestima en los estudiantes. En otras palabras, las habilidades sociales de los estudiantes no están significativamente asociadas con cómo perciben y gestionan sus emociones. Estos resultados sugieren que otros factores podrían influir más en el componente afectivo de la autoestima, y futuras investigaciones podrían explorar estas influencias adicionales.

Análisis Correlacional de las Habilidades Sociales y el Componente Físico

Objetivo específico 3: Establecer el grado de relación que existe entre la dimensión componente físico y las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes.

Prueba de hipótesis específica 3:

Hipótesis específica (H₁): La dimensión componente físico se relaciona directamente con las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes.

Hipótesis nula (H₀): La dimensión componente físico no se relaciona directamente con las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes.

Tabla 19

Correlación entre las habilidades sociales y el componente físico

		Habilidades Sociales	Componente Físico
Habilidades Sociales	Correlación de Pearson	1,000	,271*
	Sig. (bilateral)	.	,027
	N	67	67
Componente Físico	Correlación de Pearson	,271*	1,000
	Sig. (bilateral)	,027	.
	N	67	67

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

Interpretación:

En la tabla 19, los resultados muestran una correlación de Pearson de 0,271 entre las habilidades sociales y el componente físico de la autoestima, con un nivel de significancia (Sig.) de 0,027. Dado que el valor de p es menor que 0,05, esta correlación es significativa. Un valor de 0,271 indica una correlación positiva débil. Esto sugiere que a medida que las habilidades sociales mejoran, los estudiantes tienden a tener una percepción más positiva de su apariencia y bienestar físico. Estos resultados indican que las habilidades sociales influyen en el componente físico de la autoestima, lo que podría ser explorado más a fondo en investigaciones futuras para entender mejor esta relación.

4.3. Discusión

En esta sección, se busca contrastar los resultados obtenidos con los hallazgos de otros investigadores nacionales e internacionales que realizan estudios correlacionales sobre habilidades sociales y autoestima en los últimos cinco años. Este contraste permite identificar similitudes y diferencias entre los estudios, enriqueciendo la comprensión de las variables investigadas. Se realiza una comparativa detallada de los resultados descriptivos e inferenciales, y se contextualizan dentro de las bases teóricas existentes. De esta manera, se evalúa la relevancia y el impacto de los hallazgos de esta investigación en el marco del conocimiento actual.

El objetivo general de esta investigación es determinar el grado de relación entre las habilidades sociales y la autoestima desde la percepción de los estudiantes. Para la variable habilidades sociales, los resultados descriptivos obtenidos muestran que el 62,7% de los estudiantes perciben sus habilidades sociales como "Normales", mientras que el 37,3% las considera "Excelentes". En cuanto a la variable autoestima, los resultados indican que el 7,5% de los estudiantes tiene una autoestima "Baja", el 40,3% una autoestima "Media", y el 52,2% una autoestima "Alta".

Comparando estos resultados con los obtenidos por investigadores nacionales, como Chaupis (2021), se observan algunas similitudes y discrepancias. El investigador encontró que el 61,5% de los estudiantes tenía habilidades sociales en un nivel "Muy alto", el 34,6% en un nivel "Alto", y solo el 3,8% en un nivel "Promedio", sin reportar ningún estudiante en nivel "Bajo". En contraste, Zanabria (2023) reportó que el 90% de los estudiantes percibían sus habilidades sociales como "Excelentes" y el 10% como "Normales", sin casos de habilidades sociales "Deficientes". Quispe y Ulloa (2021) informaron que el 10,9% de los estudiantes tenía habilidades sociales "Bajas", el 73,9% "Moderadas" y el 15,2% "Altas".

Estas comparaciones revelan que, aunque en esta investigación una mayoría significativa de estudiantes percibe sus habilidades sociales como "Normales" y "Excelentes", los resultados de Chaupis (2021) muestran una tendencia hacia niveles más altos de habilidades sociales, con una mayor proporción de estudiantes en los niveles "Muy alto" y "Alto". Por otro lado, los

resultados de Zanabria (2023) destacan una mayor proporción de estudiantes en el nivel "Excelente", lo que podría indicar diferencias en los contextos educativos o en las metodologías utilizadas para evaluar las habilidades sociales. En contraste, los resultados de Quispe y Ulloa (2021) sugieren una distribución más moderada, con una mayoría de estudiantes en el nivel "Moderado" y una proporción menor en el nivel "Alto".

En cuanto a la autoestima, los resultados de esta investigación muestran que la mayoría de los estudiantes se encuentra en niveles "Medios" y "Altos" de autoestima. Estos hallazgos son comparables con los de Chaupis (2021), quien reportó que el 50% de los estudiantes tenía autoestima "Alta", el 38,4% "Media" y el 7,7% "Muy alta". Sin embargo, los resultados de Zanabria (2023) indican una predominancia del nivel "Medio" de autoestima, con un 92,8% de los estudiantes ubicados en esta categoría y solo un 2,9% en el nivel "Alto". Esta discrepancia podría sugerir que los estudiantes en el estudio de Zanabria (2023) tienden a percibir su autoestima en un nivel más uniformemente medio. Los resultados de Quispe y Ulloa (2021) muestran una mayor variedad, con un 17,4% de estudiantes con autoestima "Alta", un 56,5% con tendencia a autoestima "Alta", y un 2,2% con autoestima en "Riesgo".

En paralelo, en un estudio internacional, León y Arboleda (2019), encontraron que el 36% de los estudiantes tenía habilidades sociales "Bajas", el 28% "Medias" y el 36% "Altas". Estos resultados presentan una distribución diferente a la observada en esta investigación, donde una mayoría significativa percibe sus habilidades sociales como "Normales" y "Excelentes". En cuanto a la autoestima, León y Arboleda (2019) reportaron que el 17,4% de los estudiantes tenía una autoestima "Muy baja", el 80,2% una autoestima "Saludable" y el 2,3% una autoestima "Muy fuerte". Esta distribución es similar a la observada en esta investigación, con una mayoría de estudiantes ubicados en niveles "Medios" y "Altos" de autoestima.

En los estudios comparados, tanto en esta investigación como en la de Zanabria (2023), se observa una alta prevalencia de niveles "Excelentes" en habilidades sociales, y en ambos estudios, los niveles bajos o deficientes son inexistentes. Esto indica una tendencia general positiva en habilidades sociales

entre los estudiantes. Sin embargo, Chaupis (2021) presenta una distribución diferente, con una mayor proporción de estudiantes en los niveles "Muy alto" y "Alto", lo que sugiere diferencias contextuales o metodológicas. Los resultados de Quispe y Ulloa (2021) muestran una mayoría de estudiantes en el nivel "Moderado", contrastando con la predominancia de niveles "Normales" y "Excelentes" observada en esta investigación. Además, León y Arboleda (2019) encontraron una distribución más equilibrada entre los niveles "Bajos" y "Altos" de habilidades sociales, lo que difiere de la tendencia hacia niveles más altos observada en esta investigación y en la de Zanabria (2023).

En cuanto a la autoestima, en los tres estudios nacionales y en el estudio internacional, la mayoría de los estudiantes se encuentra en niveles medios a altos de autoestima, indicando una percepción generalmente positiva de la autoestima entre los estudiantes. Sin embargo, Zanabria (2023) muestra un porcentaje muy alto de estudiantes con autoestima media, significativamente mayor que en este estudio y en los de Chaupis (2021) y Quispe y Ulloa (2021). Los resultados de Quispe y Ulloa (2021) indican una mayor diversidad en los niveles de autoestima, con categorías adicionales como "Tendencia a alta autoestima" y "Autoestima en riesgo".

La ausencia de niveles bajos o deficientes en habilidades sociales tanto en esta investigación como en la de Zanabria (2023) podría indicar la efectividad de los programas educativos en mejorar estas habilidades. La alta proporción de autoestima alta en esta investigación y en el estudio de Chaupis (2021) sugiere que, a pesar de las diferencias en habilidades sociales, la percepción de autoestima se mantiene relativamente positiva en distintos contextos. Además, la diversidad en los niveles de autoestima observada en los resultados de Quispe y Ulloa (2021) y León y Arboleda (2019) podría reflejar variaciones en factores culturales, socioeconómicos y educativos que influyen en la percepción de la autoestima.

En cuanto a los resultados inferenciales de esta investigación, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar la relación entre habilidades sociales y autoestima. Los resultados mostraron un coeficiente de 0,284, este valor se clasifica como una correlación positiva débil, con un nivel de significancia (Sig.)

de 0,020. lo que indica que, aunque existe una relación entre habilidades sociales y autoestima, esta relación no es muy fuerte.

Comparando estos resultados con los obtenidos por Chaupis (2021), también se utilizó el coeficiente de Pearson para evaluar la relación entre las mismas variables. En su estudio, el coeficiente fue de 0,529 con un nivel de significancia de 0,005. Este valor representa una correlación positiva moderada, sugiriendo una relación más fuerte entre habilidades sociales y autoestima en su muestra. La diferencia en la magnitud de los coeficientes podría deberse a varios factores, incluyendo diferencias en las características de las muestras, el contexto educativo, o incluso las metodologías específicas utilizadas en cada estudio.

El estudio de Zanabria (2023) empleó el coeficiente de correlación de Spearman, obteniendo un coeficiente de 0,522 con una significancia de 0,001. Aunque Spearman y Pearson son diferentes tipos de coeficientes de correlación, ambos pueden compararse en términos de la fuerza y dirección de la relación que indican. Un coeficiente de 0,522 según Spearman también sugiere una correlación positiva moderada, similar a los resultados de Chaupis (2021). La alta significancia en el estudio de Zanabria (2023) refuerza la confianza en la existencia de una relación notable entre las habilidades sociales y la autoestima.

En el estudio de Quispe y Ulloa (2021), se empleó el coeficiente de correlación de Pearson, obteniendo un coeficiente de 0,471 con una significancia de 0,001. Este valor indica una correlación positiva moderada, similar a los hallazgos de Chaupis (2021) y Zanabria (2023). La consistencia en la magnitud de los coeficientes en estos estudios sugiere que, en diversos contextos educativos, existe una relación significativa entre habilidades sociales y autoestima entre los estudiantes de nivel primario.

Finalmente, en el estudio de León y Arboleda (2019), se empleó también el coeficiente de correlación de Pearson, obteniendo un coeficiente de 0,230 con una significancia de 0,034. Este valor indica una correlación positiva débil, similar a los resultados obtenidos en esta investigación. La menor magnitud del coeficiente en comparación con otros estudios podría reflejar diferencias culturales o contextuales que afectan la relación entre habilidades sociales y autoestima en su muestra.

Los resultados inferenciales de esta investigación, que muestran una correlación positiva débil entre habilidades sociales y autoestima, son consistentes con los hallazgos de León y Arboleda (2019). Sin embargo, estudios como los de Chaupis (2021), Zanabria (2023) y Quispe y Ulloa (2021) presentan correlaciones más fuertes, sugiriendo que en ciertos contextos la relación entre estas variables puede ser más pronunciada. Estas discrepancias pueden deberse a diversos factores que influyen en cómo se perciben y desarrollan las habilidades sociales y la autoestima entre los estudiantes de nivel primario.

Aunque la relación entre habilidades sociales y autoestima varía en magnitud según los diferentes estudios, todos coinciden en que existe una relación positiva entre estas variables. Este hallazgo resalta la importancia de fomentar habilidades sociales en los estudiantes como un medio para mejorar su autoestima.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Se determinó estadísticamente que existe una relación positiva y significativa entre las habilidades sociales y la autoestima de los estudiantes del V ciclo del nivel primario, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0,284 y un nivel de significancia (Sig.) de 0,020. Este resultado, aunque clasificado como una correlación positiva débil, permite aceptar la hipótesis planteada, confirmando que las habilidades sociales se relacionan con la autoestima desde la percepción de los estudiantes.

SEGUNDA: Se estableció estadísticamente que existe una relación positiva y significativa entre las habilidades sociales y el componente cognitivo de la autoestima, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0,322 y un nivel de significancia (Sig.) de 0,008. Este hallazgo, que revela una correlación positiva débil, permite aceptar la hipótesis planteada, evidenciando una relación significativa entre variable y dimensión.

TERCERA: Se estableció estadísticamente que la relación entre las habilidades sociales y el componente afectivo de la autoestima no es significativa, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0,126 y un nivel de significancia (Sig.) de 0,310. Este resultado, que indica una correlación positiva muy débil, permite rechazar la hipótesis planteada en la investigación. En otras palabras, las habilidades sociales de los estudiantes no están significativamente asociadas con cómo perciben y gestionan sus emociones.

CUARTA: Se estableció estadísticamente que existe una relación positiva y significativa entre las habilidades sociales y el componente físico de la autoestima, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0,271 y un nivel de significancia (Sig.) de 0,027. Este hallazgo, que indica una correlación positiva débil, permite aceptar la hipótesis planteada.

RECOMENDACIONES

- PRIMERA:** Se recomienda que las instituciones educativas implementen programas específicos para el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes del nivel primario. Estos programas deben incluir actividades que fomenten la comunicación, la colaboración y la resolución de conflictos, ya que se ha demostrado que las habilidades sociales tienen una relación positiva con la autoestima.
- SEGUNDA:** Dado que no se encontró una relación significativa entre las habilidades sociales y el componente afectivo de la autoestima, se sugiere que las instituciones educativas desarrollen estrategias específicas para abordar la educación emocional. Esto podría incluir talleres sobre gestión de emociones, sesiones de mindfulness y actividades que promuevan la inteligencia emocional, para mejorar cómo los estudiantes perciben y gestionan sus emociones.
- TERCERA:** Los resultados indican que hay una relación positiva entre las habilidades sociales y el componente cognitivo de la autoestima. Por lo tanto, se recomienda que las instituciones educativas integren actividades que fortalezcan tanto las habilidades sociales como las capacidades cognitivas, tales como proyectos grupales, debates y juegos de roles que desafíen y desarrollen las habilidades de pensamiento crítico y la autovaloración cognitiva.
- CUARTA:** Dado que existe una relación positiva entre las habilidades sociales y el componente físico de la autoestima, se sugiere que las escuelas incluyan programas que no solo promuevan la actividad física, sino que también fomenten una autoimagen positiva y saludable. Esto podría involucrar actividades deportivas en equipo, clases de educación física centradas en la autoestima corporal y programas de salud y nutrición que integren el desarrollo de habilidades sociales.

QUINTA: Se recomienda realizar investigaciones adicionales que exploren cómo los factores contextuales y culturales modulan la relación entre habilidades sociales y autoestima. Estudios comparativos en diferentes contextos educativos y socioeconómicos pueden proporcionar una comprensión más profunda y detallada, permitiendo desarrollar intervenciones educativas más efectivas y adaptadas a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes.

REFERENCIAS

- Acevedo, J. A., & Carrillo, M. d. (2010). Adaptación, Ansiedad y Autoestima en Niños de 9 a 12 años: una Comparación entre Escuela Tradicional y Montessori. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 19-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936003>
- Acosta, R., & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83601104.pdf>
- Almaraz, D., Coeto, G., & Camacho, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial. http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personalidad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf
- Branden, N. (2022). *Los seis pilares de la autoestima*. Editorial Paidós. https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxius/50/49324_Los_seis_pilares_de_la_autoestima.pdf
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales (7ª edición)*. Editorial Siglo XXI de España Editores S.A. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/manual-de-evaluacion-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-vicente-e-caballo.pdf>
- Carrasco, S. (2005). *Metodología de la investigación científica (1ª ed.)*. San Marcos. https://kupdf.net/download/metodologia-de-la-investigacion-cientifica-carrasco-diaz_59065f94dc0d60a122959e9d_pdf
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *EDUCERE Revista Venezolana de Educación*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

- Chaupis, M. O. (2021). *La autoestima y las habilidades sociales de los niños del segundo grado de primaria de la institución educativa 32391 "Guillermo Herrada Céspedes"- El Porvenir, Huamalíes, Huánuco - 2021* [tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/23644>
- Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Revista Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*(9), 45-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645279>
- Estrada, L. (2020). *Teoría de la personalidad de Carl Rogers*. Universidad San Marcos. <https://repositorio.usam.ac.cr/xmlui/bitstream/handle/11506/1445/LEC%20PSIC%200076%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fragoso, C. M., Guevara-Benítez, Y., Figueroa, N., Ortiz, A. I., & Cruz, R. (2020). Habilidades Sociales y Autoestima en Niños Escolarizados Mexicanos. Su Relación con Prácticas Parentales. *European Scientific Journal*, 16(34), 144-165. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n34p144>
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Ediciones Martinez Roca. https://www.academia.edu/36322793/Habilidades_sociales_y_autocontrol_en_la_adolescencia_Goldstein_Sprafkin_Gershaw_y_Klein
- Gualda, G. L., & Lacunza, A. B. (2020). Autoestima y habilidades sociales en niños y niñas del Gran San Miguel de Tucumán, Argentina. *Revista Argentina Salud Pública*, 11(42), 22-31. <http://www.scielo.org.ar/pdf/rasp/v11n42/1853-810X-rasp-11-42-22.pdf>
- Guillen, O., Sánchez, J. M., & Begazo, L. (2020). *Pasos para elaborar una tesis de tipo correlacional* (1ª ed.). https://cliic.org/2020/Taller-Normas-APA-2020/libro-elaborar-tesis-tipo-correlacional-octubre-19_c.pdf

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Herrero, A. (2022). *Las habilidades sociales: Aprendizaje de la asertividad y autogestión emocional* [tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UVA. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54249/TFG-B.%201815.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jove, H. (2022). *Inteligencia emocional y autoestima: Desde la perspectiva de los estudiantes de la Institución Educativa Primaria N° 70185 Qollini - Pomata* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional UNA. <https://tesis.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/18543>
- Ledesma-Ayora, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Universidad Católica de Cuenca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/127738>
- León, J. G., & Arboleda, A. L. (2019). *Autoestima y habilidades sociales de escolares de la zona rural (Caso Naranjito)* [tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio Institucional UNEMI. <https://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/4754>
- Melendez, G. M. (2018). *Programa de autoestima para mejorar el desarrollo personal de los alumnos de 5to de educación primaria de la institución educativa Galo Peruana Arequipa - 2018* [tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio Institucional UNSA. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f5e2b994-ae5d-40d4-b6c5-8689640a0175/content>
- Ministerio de Educación. (2024). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes ENLA 2023. Resultados de Aprendizaje*. MINEDU. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion-de-logros-de-aprendizaje-ENLA-2023.pdf>

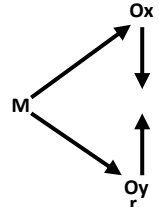
- Mori, J. (2017). *Estrategias vivenciales para elevar el nivel de autoestima de los Estudiantes del III ciclo de educación primaria de la Institución Educativa N° 16004, Morro Solar, Jaén* [tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional UNPRG. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6439>
- O'Neill, P. (2020). *Eres una estrella: Una guía para que los niños aumenten su autoestima*. Editorial: La esfera de los libros. <https://www.esferalibros.com/uploads/ficheros/libros/primeras-paginas/201912/primeras-paginas-primeras-paginas-eres-una-estrella-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- Organización Mundial de la Salud. (20 de febrero de 2024). *El poder de la autoestima en la infancia*. Sitio Web: El Economista. <https://www.economista.com.mx/opinion/El-poder-de-la-autoestima-en-la-infancia-20240220-0053.html>
- Panesso, K., & Arango, M. J. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psiconex*, 9(14), 1-9. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507/20785325>
- Quispe, M., & Ulloa, L. A. (2021). *Autoestima y habilidades sociales de los niños y niñas de la Institución Educativa Particular Heinsberg - Huancavelica* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional UNH. <https://repositorio.unh.edu.pe/items/341bea34-c4c4-4be8-97e8-7368af75443d>
- Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1), 29-34. <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>

- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales (4° edición)*. ACDE Ediciones.
<https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>
- Tacillo, E. F. (2016). *Metodología de la investigación científica* [tesis de posgrado, Universidad Jaime Bausate y Meza]. Repositorio Institucional UJBM.
<https://repositorio.bausate.edu.pe/handle/20.500.14229/36>
- Tomás, A. (1995). *Escala y manual de Goldstein de Habilidades Sociales*. [PDF]:
<https://es.scribd.com/document/495465362/ESCALA-Y-MANUAL-DE-GOLDSTEIN-Habilidades-Sociales>
- Villagómez-Cabezas, A. V., Bonilla-Andrango, L. J., Bonilla-González, G. P., & Torres-García, T. D. (2023). El aprendizaje social de Albert Bandura como estrategia de enseñanza de educación para la ciudadanía. *Revista Polo del Conocimiento*, 8(5), 1286-1307.
<https://mail.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5644/14016>
- Villareal, M. E., Sánchez, J. C., & Musitu, G. (2010). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías.
<https://www.uv.es/lisis/sosa/libro-habilid-soc.pdf>
- Zanabria, K. J. (2023). *Autoestima y habilidades sociales en estudiantes del nivel primaria en una institución educativa pública de Huaycán – Ate, 2023* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/123849>

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: HABILIDADES SOCIALES Y AUTOESTIMA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL V CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GRUPO MEGA, CAMANÁ - 2024

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
INTERROGANTE GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	Habilidades sociales	Primeras Habilidades Básicas	TIPO: Descriptivo correlacional DISEÑO Y ESQUEMA: No experimental, transversal correlacional 	Población: 67 estudiantes del V ciclo de educación primaria Muestra: 67 estudiantes del V ciclo de educación primaria Muestreo: No probabilístico Censal	Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein Cuestionario de Autoestima de Henry Jove
¿Cuál es el grado de relación que existe entre las habilidades sociales y autoestima desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024?	Determinar el grado de relación de las habilidades sociales y autoestima desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024.	Las habilidades sociales se relacionan directamente con la autoestima desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024.		Habilidades sociales avanzadas			
				Habilidades relacionadas con el sentimiento			
				Habilidades alternativas a la agresión			
				Habilidades para hacer frente al estrés.			
				Habilidades de planificación			
INTERROGANTES ESPECIFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECIFICAS	Autoestima	Componente cognitivo	M: Estudiantes del sexto grado de educación primaria. V1: Habilidades sociales V2: Autoestima R: Coeficiente de relación entre variables.		
¿Cuál es el grado de relación que existe entre la dimensión componente cognitivo y las habilidades sociales desde la	Establecer el grado de relación que existe entre la dimensión componente cognitivo y las habilidades sociales	La dimensión componente cognitivo se relaciona directamente con las habilidades sociales desde la		Componente afectivo			

<p>percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024?</p>	<p>desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024.</p>	<p>percepción de los estudiantes del V Ciclo de educación primaria del Grupo Mega Corporación Educativa, Camaná 2024.</p>		<p>Componente físico</p>			
<p>¿Cuál es el grado de relación que existe entre la dimensión componente afectivo y las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024?</p>	<p>Establecer el grado de relación que existe entre la dimensión componente afectivo y las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024.</p>	<p>La dimensión componente afectivo se relaciona directamente con las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024.</p>					
<p>¿Cuál es el grado de relación que existe entre la dimensión componente físico y las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024?</p>	<p>Establecer el grado de relación que existe entre la dimensión componente físico y las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024.</p>	<p>La dimensión componente físico se relaciona directamente con las habilidades sociales desde la percepción de los estudiantes del V Ciclo de la Institución Educativa Grupo Mega, Camaná 2024.</p>					

ANEXO 2: OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

HABILIDADES SOCIALES Y AUTOESTIMA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL V CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GRUPO MEGA, CAMANÁ - 2024

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE VALORACIÓN	NIVELES Y BAREMO
AUTOESTIMA	Meléndez (2018) plantea que la autoestima es un constructo dinámico y multidimensional que abarca no solo la percepción de competencias y habilidades propias, sino también el sentido de valía personal y emocional. Además, enfatiza que la autoestima no es estática, sino que fluctúa a lo largo del tiempo y en función de diversas experiencias y contextos sociales.	La autoestima se define como la percepción que tienen los estudiantes sobre su propio valor y capacidades. En este estudio, la autoestima se mide a través del cuestionario de Henry Jove, el cual evalúa tres dimensiones específicas: el componente cognitivo, afectivo y físico. Cada uno de estos componentes es evaluado mediante un conjunto de ítems estandarizados en el cuestionario, con respuestas en una escala Likert que varía de 1 (nunca) a 3 (siempre). Los puntajes obtenidos en cada ítem se suman para obtener un puntaje total en cada componente, así como un puntaje global de autoestima. Baremado en los niveles de alto, medio y bajo.	Componente cognitivo	Muestra seguridad académica, en todo momento. Cumple sus tareas, con responsabilidad. Domina todas las áreas académicas con facilidad.	1,2,3,4,5,6,7	Ordinal. 1 = Nunca 2 = A Veces 3 = Siempre	De la variable Alto [50-63] Medio [36-49] Bajo [21-35] Por dimensión Alto [17-21] Medio [12-16] Bajo [7-11]
			Componente afectivo	Muestra seguridad frente a sus amigos. Es sincero con sus actitudes en todo momento. Se siente complacido por la confianza que le brindan sus amigos.	8,9,10,11,12,13,14		
			Componente físico	Reconoce sus dimensiones físicas sin sentirse más o menos. Practica deportes de manera sana y divertida. Valora su condición física y emocional	15,16,17,18,19,20,21		

HABILIDADES SOCIALES	<p>Herrero (2022) define las habilidades sociales como el conjunto de destrezas y comportamientos aprendidos que permiten a las personas interactuar de manera adaptativa y efectiva en diversos contextos sociales, abarcando no solo la capacidad de comunicarse y relacionarse con los demás, sino también la empatía, la asertividad y la capacidad de gestionar emociones en situaciones sociales complejas.</p>	<p>Las habilidades sociales se definen operacionalmente como el conjunto de comportamientos y competencias interpersonales que permiten a los estudiantes interactuar de manera efectiva y adecuada en diversas situaciones sociales. En este estudio, las habilidades sociales se miden a través del cuestionario de Arnold Goldstein, el cual evalúa seis dimensiones específicas, cada una es evaluada mediante un conjunto de ítems estandarizados en el cuestionario, con respuestas en una escala Likert que varía de 1 (nunca) a 5 (siempre). Los puntajes obtenidos en cada ítem se suman para obtener un puntaje global de habilidades sociales. Los puntajes altos indican habilidades sociales bien desarrolladas, mientras que los puntajes bajos indican áreas que pueden necesitar mejora.</p>	<p>Primeras habilidades básicas</p>	<p>Escuchar. Iniciar una conversación. Mantener una conversación. Formular una pregunta. Dar las gracias. Presentarse. Presentarse a otras personas. Hacer un elogio.</p>	<p>1,2,3,4, 5,6,7,8</p>	<p>Ordinal, policotómica 1=Nunca 2=Casi Nunca 3=A veces 4=Casi Siempre 5=Siempre</p>	<p>Excelente [184 – 250]</p>
			<p>Habilidades sociales avanzadas</p>	<p>Pedir ayuda. Participar. Dar instrucciones. Seguir instrucciones. Disculparse. Convencer a los demás.</p>	<p>9,10,11 12,13, 14</p>		<p>Normal [117 - 183]</p>
			<p>Habilidades relacionadas con el sentimiento</p>	<p>Conocer los propios sentimientos. Expresar los sentimientos. Comprender los sentimientos de los demás. Enfrentarse con el enfado de otro. Expresar afecto. Resolver el miedo. Auto-recompensarse</p>	<p>15,16, 17,18, 19,20, 21</p>		<p>Deficiente [50 - 116]</p>

			<p>Habilidades alternativas a la agresión</p>	<p>Pedir permiso. Compartir algo. Ayudar a los demás. Negociar. Empezar el auto-control. Defender los propios derechos. Responder a las bromas. Evitar los problemas con los demás. No entrar en peleas</p>	<p>22,23, 24,25, 26,27, 28,29, 30</p>		
			<p>Habilidades para hacer frente al estrés.</p>	<p>Formular una queja. Responder a una queja. Demostrar deportividad después de un juego. Resolver la vergüenza. Arreglárselas cuando le dejan de lado. Defender a un amigo. Responder a la persuasión. Responder al fracaso. Enfrentarse a los mensajes contradictorios. Responder a una acusación. Prepararse para una conversación difícil.</p>	<p>31,32, 33 34,35, 36 37,38, 39 40,41, 42</p>		

				Hacer frente a las presiones del grupo.			
			Habilidades de planificación	Tomar decisiones realistas. Discernir la causa de un problema. Establecer un objetivo. Determinar las propias habilidades. Recoger información. Resolver los problemas según su importancia. Tomar una decisión eficaz. Concentrarse en una tarea	43,44, 45 46,47, 48 49,50		

ANEXO 3: CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES

Nombre: **Edad:**

Año de estudio: **Código:**

INSTRUCCIONES

Las proposiciones de la presente lista se refieren a experiencias de la vida diaria, de tal modo que describan como Ud. se comporta, siente, piensa y actúa. No es un test clásico, dado que no hay respuestas correctas ni incorrectas, todas las respuestas son válidas.

Encierra en un círculo la respuesta que más crea conveniente:

Marque 1 si su respuesta es NUNCA.

Marque 2 si su respuesta es MUY POCAS VECES.

Marque 3 si su respuesta es ALGUNA VEZ.

Marque 4 si su respuesta es A MENUDO.

Marque 5 si su respuesta es SIEMPRE.

Responda rápidamente y recuerde de contestar todas las preguntas.

N°	Ítems	Nunca	Muy pocas veces	Alguna vez	A menudo	Siempre
DIM	Primeras habilidades básicas					
1	¿Presto atención a la persona que me está hablando y hago un esfuerzo para comprender lo que me están diciendo?	1	2	3	4	5
2	¿Hablo con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes?	1	2	3	4	5
3	¿Hablo con otras personas sobre cosas que le interesan a los demás?	1	2	3	4	5
4	¿Determino la información que necesito y se la pido a la persona adecuada?	1	2	3	4	5
5	¿Permito que los demás sepan que agradezco los favores, etc.?	1	2	3	4	5
6	¿Me doy a conocer a los demás por propia iniciativa?	1	2	3	4	5
7	¿Ayudo a que los demás se conozcan entre sí?	1	2	3	4	5
8	¿Te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza?	1	2	3	4	5
DIM	Habilidades sociales avanzadas					
9	¿Pido ayuda cuando tengo alguna dificultad?	1	2	3	4	5
10	¿Elijo la mejor forma para integrarme en un grupo o para participar en una determinada actividad?	1	2	3	4	5
11	¿Explico con claridad a los demás como hacer una tarea específica?	1	2	3	4	5

12	¿Presto atención a las instrucciones, pido explicaciones, llevo adelante las instrucciones correctamente?	1	2	3	4	5
13	¿Pido disculpas a los demás por haber hecho algo mal?	1	2	3	4	5
14	¿Intento persuadir a los demás de que sus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona?	1	2	3	4	5
DIM.	Habilidades relacionadas con el sentimiento					
15	¿Intento reconocer las emociones que experimento?	1	2	3	4	5
16	¿Permito que los demás conozcan lo que siento?	1	2	3	4	5
17	¿Intento comprender lo que sienten los demás?	1	2	3	4	5
18	¿Intento comprender el enfado de la otra persona?	1	2	3	4	5
19	¿Permito que los demás sepan que me interesa o me preocupo por ellos?	1	2	3	4	5
20	¿Pienso por qué estoy asustado y hago algo para disminuir el miedo?	1	2	3	4	5
21	¿Me digo a mí mismo o hago cosas agradables cuando merezco una recompensa?	1	2	3	4	5
DIM.	Habilidades alternativas a la agresión					
22	¿Reconozco cuando es necesario pido permiso para hacer algo y luego le pido a la persona indicada?	1	2	3	4	5
23	¿Me ofrezco para compartir algo que es apreciado por los demás?	1	2	3	4	5
24	¿Ayudo a quien lo necesita?	1	2	3	4	5
25	¿Llego a establecer un sistema que me satisfaga tanto como a quienes sostienen posturas diferentes?	1	2	3	4	5
26	¿Controlo mi carácter de modo que no se me "escapan las cosas de la mano"?	1	2	3	4	5
27	¿Defiendo mis derechos dando a conocer a los demás cuál es mi postura?	1	2	3	4	5
28	¿Me las arreglo sin perder el control cuando los demás me hacen bromas?	1	2	3	4	5
29	¿Me mantengo al margen de situaciones que me puedan ocasionar problemas?	1	2	3	4	5
30	¿Encuentro otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearme?	1	2	3	4	5
DIM.	Habilidades para hacer frente al estrés					
31	¿Les digo a los demás cuando han sido ellos los responsables de originar un determinado problema e intento encontrar solución?	1	2	3	4	5
32	¿Intento llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien?	1	2	3	4	5
33	¿Expreso un cumplido sincero a los demás por la forma en que han jugado?	1	2	3	4	5
34	¿Hago algo que me ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido?	1	2	3	4	5
35	¿Determino si me han dejado de lado en alguna actividad y, luego, hago algo para sentirme mejor en esa situación?	1	2	3	4	5

36	¿Manifiesto a los demás que han tratado injustamente a un amigo?	1	2	3	4	5
37	¿Considero con cuidado la posición de la otra persona, comparando la propia, antes de decidir lo que haré?	1	2	3	4	5
38	¿Comprendo la razón por la cual he fracasado en una determinada situación y que puedo hacer para tener más éxito en el futuro?	1	2	3	4	5
39	¿Reconozco y resuelvo la confusión que se produce cuando los demás me explican una cosa, pero dicen o hacen otras que se contradicen?	1	2	3	4	5
40	¿Comprendo lo que significa una acusación y por qué me la han hecho y, luego pienso en la mejor forma de relacionarme con la persona que me ha hecho la acusación?	1	2	3	4	5
41	¿Planifico la mejor forma para exponer mi punto de vista antes de una conversación problemática?	1	2	3	4	5
42	¿Decido lo que quiero hacer cuando los demás quieren que haga otra cosa distinta?	1	2	3	4	5
DIM.	Habilidades de planificación					
43	¿Resuelvo la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante?	1	2	3	4	5
44	¿Reconozco si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo mi control?	1	2	3	4	5
45	¿Tomo decisiones realistas sobre lo que soy capaz de realizar antes de comenzar una tarea?	1	2	3	4	5
46	¿Soy realista cuando debo explicar cómo puedo desenvolverme en una determinada tarea?	1	2	3	4	5
47	¿Resuelvo lo que necesito saber y como conseguir la información?	1	2	3	4	5
48	¿Determino de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que debería solucionar primero?	1	2	3	4	5
49	¿Considero las posibilidades y elijo la que me hará sentir mejor?	1	2	3	4	5
50	¿Me organizo y me preparo para facilitar la ejecución de mi trabajo?	1	2	3	4	5

ANEXO 4: CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE AUTOESTIMA

GÉNERO:		EDAD:		GRADO:	
CÓDIGO:				SECCIÓN:	

Estimado estudiante dínos cómo te sientes, piensas o actúas la mayor parte del tiempo en la mayoría de los lugares. Elige una respuesta para cada cuestión y coloca un aspa “X” donde corresponde a tu respuesta.

Marcar solo una respuesta a cada ítem:

1	Nunca
2	A veces
3	Siempre

N°	ÍTEMS			
DIM.	Componente cognitivo	Nunca	A veces	Siempre
		1	2	3
1.	Soy bastante bueno (a) en matemáticas			
2.	Estoy contento con mis notas			
3.	La mayoría de las asignaturas son fáciles para mi			
4.	Se leer bien y me gusta bastante			
5.	Me siento contento al hacer mis tareas			
6.	Considero que soy buen deportista			
7.	Demuestro buena capacidad en mis estudios			
DIM.	Componente afectivo	Nunca	A veces	Siempre
		1	2	3
8.	Soy feliz dentro y fuera de mi Escuela			
9.	Me llevo bien con mis compañeros			
10.	Me gusta ser como soy			
11.	Recibo afecto de parte de mis compañeros			
12.	Mis compañeros de clase me respetan como soy			
13.	Pienso que yo sirvo bastante			
14.	Mis compañeros me eligen para los juegos y deportes			
DIM.	Componente físico	Nunca	A veces	Siempre
		1	2	3
15.	Pienso que soy guapo (a)			
16.	Practico la mayoría de los deportes y me siento bien			
17.	Siento ágil a mi cuerpo			
18.	No me quejo si tengo alguna dificultad física			
19.	Me identifico con mi cuerpo			
20.	Pienso mantener la forma de mi cuerpo			
21.	Estoy a gusto con la forma de mi presencia corporal			

ANEXO 5: BASE DE DATOS DE LA VARIABLE HABILIDADES SOCIALES

BASE DE DATOS.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 81 de 81 variables

	V1_D1_P 1	V1_D1_P 2	V1_D1_P 3	V1_D1_P 4	V1_D1_P 5	V1_D1_P 6	V1_D1_P 7	V1_D1_P 8	V1_D2_P 9	V1_D2_P 10	V1_D2_P 11	V1_D2_P 12	V1_D2_P 13	V1_D2_P 14	V1_D3_P 15	V
1	5	4	2	2	4	5	5	3	2	5	5	4	5	2	2	
2	5	1	4	5	1	3	5	2	3	5	4	4	3	4	5	
3	5	3	1	1	5	3	5	5	5	3	4	5	5	4	5	
4	5	2	4	4	5	2	4	3	1	4	3	5	5	3	3	
5	4	3	4	3	5	1	5	2	5	4	5	5	5	4	3	
6	4	2	3	3	3	2	4	3	3	2	3	3	4	2	2	
7	4	1	1	4	2	3	1	4	4	4	2	4	2	3	2	
8	4	2	3	4	5	3	2	4	5	4	3	4	5	2	3	
9	2	1	3	2	5	3	4	3	3	2	3	3	1	1	4	
10	3	2	2	3	3	2	5	1	4	1	3	2	2	2	2	
11	3	2	2	3	3	2	3	5	5	3	4	3	4	3	1	
12	5	4	1	4	3	5	1	4	2	4	5	1	5	2	2	
13	5	4	4	1	1	2	4	4	4	4	3	5	5	4	4	
14	5	1	4	3	5	4	5	4	1	2	4	5	5	4	2	
15	3	2	1	5	2	1	2	1	5	1	1	2	5	3	5	
16	2	1	2	2	2	3	5	4	3	4	2	5	5	3	2	
17	5	5	4	2	2	1	4	3	5	5	5	5	5	5	3	
18	5	5	4	2	5	5	5	5	5	4	2	2	5	5	5	
19	4	1	3	5	4	2	4	4	2	5	5	5	5	4	4	
20	2	1	5	3	2	3	4	5	2	1	3	2	3	2	2	
21	2	1	3	2	5	3	3	1	5	2	3	2	5	1	2	
22	2	2	1	5	3	3	4	1	3	3	4	3	1	1	4	

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ON

ANEXO 6: BASE DE DATOS DE LA VARIABLE AUTOESTIMA

BASE DE DATOS.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 81 de 81 variables

	V2_D1_P 1	V2_D1_P 2	V2_D1_P 3	V2_D1_P 4	V2_D1_P 5	V2_D1_P 6	V2_D1_P 7	V2_D2_P 8	V2_D2_P 9	V2_D2_P 10	V2_D2_P 11	V2_D2_P 12	V2_D2_P 13	V2_D2_P 14	V2_D3_P 15	\
1	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	1
3	2	2	2	2	3	1	2	3	2	3	1	1	2	2	1	
4	2	1	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	
5	2	2	2	2	3	1	2	2	3	3	3	1	2	2	2	
6	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
7	2	2	1	2	3	1	3	3	3	3	1	2	1	2	2	
8	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	
9	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	
10	2	2	2	3	3	2	2	1	2	3	2	3	2	2	2	
11	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	
12	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	1	
13	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	1	
14	3	3	2	2	1	2	2	3	2	3	2	3	3	2	1	
15	2	2	1	1	2	3	1	3	2	3	1	1	3	3	1	
16	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	
17	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	
18	3	2	3	3	2	1	3	2	2	2	1	2	2	3	1	
19	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
20	2	2	2	2	2	3	1	3	2	3	2	3	2	3	3	
21	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	
22	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ON

ANEXO 7: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA DE LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS



ANEXO 8: OFICIO PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA "LA INMACULADA" - CAMANÁ

D.S. de Creación N° 004-92-ED R.M. de Licenciamiento N° 324-2020-MINEDU
Gestionada, dirigida, conducida y administrada por la Congregación de Religiosas Franciscanas de la Inmaculada Concepción en
Convenio con la Gerencia Regional de Educación de Arequipa RGR N° 1294-2020-GREA

*"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra independencia, y de la
conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"*

Camaná, 06 de junio del 2024

OFICIO N° 177- 2024-DG-EESP"LI"-C

Sr.:

Prof. René Chullo Cruz

Director de la Institución Educativa "Grupo Mega Corporación Educativa"
Camaná. -

ASUNTO: SOLICITO APOYO PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Es muy grato dirigirme a Ud. para hacerle llegar un saludo de Paz y Bien a nombre de la comunidad educativa de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "La Inmaculada" de Camaná. El presente es para solicitar su apoyo para la aplicación de instrumentos a los estudiantes del **6to grado de Educación Primaria** como parte del desarrollo del trabajo de investigación denominado: **"HABILIDADES SOCIALES Y AUTOESTIMA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL GRUPO MEGA CORPORACIÓN EDUCATIVA CAMANÁ - 2024"**, presentado por las bachilleres del Programa de estudios de Educación Primaria, Ursula Fiorela Herrera Rojas y Sayda Beatriz Ninahuan Silloca, motivo por el cual requerimos brinde las facilidades para la aplicación de los siguientes instrumentos:

Instrumento N°1: Cuestionario sobre el nivel de autoestima.

Instrumento N°2: Cuestionario de habilidades sociales.

Conocedores de su alto espíritu de colaboración y compromiso con la educación de nuestro país, aprovecho la oportunidad para expresar los sentimientos de mi más alta estima.

Atentamente.



DÑA. ROSA MERCEDES VILARDEGUIZ ROSNICAS
DIRECTORA GENERAL
ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
LA INMACULADA
CAMANÁ

Dirección: Av. Samuel Pastor N° 1201 - Samuel Pastor - Camaná
Teléfono: 054-571591 | Email: mesadepartes@eespli.edu.pe