

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES



TESIS

**LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES QUE PARTICIPAN EN
LOS TALLERES DE MÚSICA DEL COLEGIO EMBLEMÁTICO GLORIOSO
NACIONAL DE SAN CARLOS DE LA CIUDAD DE PUNO 2018**

PRESENTADA POR:

ERICH FELICIANO MORALES QUISPE

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGISTER SCIENTIAE EN ARTE Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

PUNO, PERÚ

2018

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES



TESIS

LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES QUE PARTICIPAN EN
LOS TALLERES DE MÚSICA DEL COLEGIO EMBLEMÁTICO
GLORIOSO NACIONAL DE SAN CARLOS DE LA CIUDAD DE PUNO 2018

PRESENTADA POR:

ERICH FELICIANO MORALES QUISPE

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAGISTER SCIENTIAE EN ARTE Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

APROBADA POR EL SIGUIENTE JURADO:

PRESIDENTE

Dr. GEORGE VELAZCO AGRAMONTE

PRIMER MIEMBRO

Dr. WILBER CESAR CALSINA PONCE

SEGUNDO MIEMBRO

M.Sc. ADDERLY MAMANI FLORES

ASESOR DE TESIS

Mg. BENJAMÍN VELAZCO REYES

Puno 03 de enero 2019

ÁREA: Área de expresión artística

TEMA: habilidades sociales de la música

LÍNEA: Música e interpretación artística

DEDICATORIA

Dedico esta investigación a mis padres porque desde un principio, cuando tomé la decisión de estudiar la carrera de Música, estuvieron conmigo en cada etapa y su aliento siempre es para mí la motivación que necesito para alcanzar mis metas.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, a Dios por darme la vida y permitirme estudiar y ejercer lo que más amo: El arte de la Música. En segundo lugar, a mis padres, quienes estuvieron y están conmigo en todas las decisiones que he tomado, y que a pesar de todo, están orgullosos de mí. Por último, a las personas que me apoyaron incondicionalmente, y estuvieron al pendiente de mí y de mis resultados.

ÍNDICE GENERAL

| | Pág. |
|-------------------|-------------|
| DEDICATORIA | iii |
| AGRADECIMIENTOS | ii |
| ÍNDICE GENERAL | iii |
| ÍNDICE DE TABLAS | v |
| ÍNDICE DE FIGURAS | vi |
| ÍNDICE DE ANEXOS | vii |
| RESUMEN | viii |
| ABSTRACT | ix |
| INTRODUCCIÓN | 1 |

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

| | |
|---|-----|
| 1.1 Marco Teórico. | 2 |
| 1.1.1 Aprendizaje musical en adolescentes y la relación con las habilidades sociales. | 2 |
| 1.1.1.1 Del aprendizaje verbal significativo al aprendizaje musical significativo | 4 |
| 1.1.1.2 Evaluación de la significatividad de la asimilación de conceptos musicales | 8 |
| 1.1.1.3 Evaluación de la significatividad de la asimilación de conceptos musicales | 10 |
| 1.1.1.4 Lenguaje Musical | 20 |
| 1.1.2 Habilidades Sociales | 22 |
| 1.1.2.1 Concepto | 22 |
| 1.1.2.2 Componentes cognitivos | 23 |
| 1.1.2.3 Componentes fisiológicos | 24 |
| 1.1.2.4 Áreas de las habilidades sociales según las EHS de Elena Gismero | 26 |
| 1.1.2.5 Asertividad | 28 |
| 1.1.2.6 Empatía | 28 |
| 1.1.2.7 Liderazgo | 29 |
| 1.1.2.8 Autocontrol | 29 |
| 1.1.2.9 Comunicación | 30 |
| | iii |

| | | |
|-----------------------------------|---|----|
| 1.2 | Antecedentes | 30 |
| CAPÍTULO II | | |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | | |
| 2.1 | Identificación Del Problema | 36 |
| 2.2 | Enunciado del problema | 37 |
| 2.3 | Justificación | 37 |
| 2.4 | Objetivos | 38 |
| 2.4.1 | Objetivo general | 38 |
| 2.4.2 | Objetivos específicos | 38 |
| 2.5 | Hipótesis | 38 |
| 2.5.1 | Hipótesis general | 38 |
| 2.5.2 | Hipótesis específica | 39 |
| CAPÍTULO III | | |
| MATERIALES Y MÉTODOS | | |
| 3.1 | Lugar de estudio. | 40 |
| 3.1.1 | Colegio Emblemático Glorioso Colegio Nacional San Carlos. | 40 |
| 3.1.1.1 | Misión, Visión, Lema y Valores | 41 |
| 3.2 | Población | 42 |
| 3.3 | Muestra | 42 |
| 3.3.1 | Instrumento | 43 |
| 3.4 | Método de investigación | 46 |
| 3.5 | 3.5. Variables de estudio: | 47 |
| 3.6 | Operacionalización de variables | 48 |
| CAPÍTULO IV | | |
| RESULTADOS Y DISCUSIÓN | | |
| 4.1 | Análisis de resultados | 49 |
| CONCLUSIONES | | 66 |
| RECOMENDACIONES | | 67 |
| BIBLIOGRAFÍA | | 68 |
| ANEXOS | | 71 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | Pág. |
|--|-------------|
| 1. Datos Generales: Genero de los estudiantes | 42 |
| 2. Datos Generales: Edad de los estudiantes | 42 |
| 3. Años de pertenecer al taller de música | 43 |
| 4. Autoexpresión en situaciones sociales | 49 |
| 5. Prueba chi-cuadrado A | 50 |
| 6. Defensa de los propios derechos como consumidor | 52 |
| 7. Pruebas de chi-cuadrado B | 52 |
| 8. Expresión de enfado o disconformidad | 54 |
| 9. Pruebas del chi-cuadrado C | 54 |
| 10. Decir no y cortar interacciones | 56 |
| 11. Prueba del chi-cuadrado D | 57 |
| 12. Hacer peticiones | 59 |
| 13. Prueba del chi-cuadrado E | 59 |
| 14. Iniciar interacciones positivas | 61 |
| 15. Prueba del chi-cuadrado F | 62 |
| 16. Habilidades Sociales | 64 |
| 17. Pruebas de chi-cuadrado G | 64 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | Pág. |
|--|-------------|
| 1. Identificación de sonidos rítmicos | 15 |
| 2. Memoria de contorno melódico: | 16 |
| 3. Autoexpresión en situaciones sociales | 50 |
| 4. Por edades A | 51 |
| 5. Defensa de los propios derechos como consumidor | 52 |
| 6. Por edades B | 53 |
| 7. Expresión de enfado o disconformidad | 55 |
| 8. Por edades C | 55 |
| 9. Decir no y cortar interacciones | 57 |
| 10. Por edades D | 58 |
| 11. Hacer peticiones | 60 |
| 12. Por edades E | 60 |
| 13. Iniciar interacciones positivas | 62 |
| 14. Por edades F | 63 |
| 15. Habilidades Sociales | 64 |
| 16. Por edades G | 65 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | Pág. |
|---|-------------|
| 1. Prueba Escala | 72 |
| 2. Baremo de Escala de | 73 |
| 3. Rangos de Interpretación de Habilidades Sociales | 74 |

RESUMEN

La presente investigación que lleva por título “Las habilidades sociales básicas en estudiantes que participan en el taller de música del colegios Emblemáticos Glorioso Colegio Nacional de San Carlos de la ciudad de Puno 2018”, tiene como objetivo principal determinar las habilidades sociales de los estudiantes que participan del taller de música. Para tal estudio, se seleccionó a 48 estudiantes de secundaria entre los 12 y los 17 años de ambas jornadas escolares, que estuvieran inscritos en el taller de música en el 2018 y que tuvieran no menos de 2 años de pertenecer al grupo. La investigación fue descriptiva de tipo cuantitativa, no experimental, de acuerdo con (Hernández, Fernandez y Baptista, 2010) y para la evaluación se utilizó el instrumento estandarizado, Escala de Habilidades Sociales (EHS) de (Gismero, 2000). En los resultados que se obtuvieron, se aprecia diferencia en las Habilidades Sociales según el género Masculino donde se obtuvo un buen resultado. Con relación a las habilidades sociales de los estudiantes que participan en el taller de Música, según los años de pertenecer al mismo, se encontró que los sujetos con mayor edad de permanencia, obtienen mejores resultados que aquellos que recién se incorporan al taller. Además, los jóvenes de 15 y 17 años fueron aquellos que obtuvieron mejores habilidades sociales. El estudio recomendó continuar realizando una investigación lineal para determinar el comportamiento de los sujetos encuestados, así como la comparación de los mismos con otros jóvenes que se encuentren en condiciones similares.

Palabras clave: Aprendizaje musical, colegios emblemáticos, desarrollo, habilidades sociales básicas y talleres de música.

ABSTRACT

The research entitled “Basic social skills in students participating in the music workshop of the Glorious Schools Glorious School National School of San Carlos of the city of Puno 2018, had as its main objective to determine the social skills of the students participating in the music Workshop. For such study, 48 high school students were selected between 12 and 17 years of both school days, who were enrolled in the music workshop in 2018 and who had not less than 2 years of belonging to the group. The investigation was descriptive of quantitative type, not experimental, according to (Hernández, Fernandez and Baptista, 2010) and for the evaluation was used the standardized instrument scale of social skills (EHS) of (Gismero, 2000). In the results that were obtained, difference in the social skills according to the male gender is appreciated where a good result was obtained. In relation to the social skills of the students participating in the Music workshop, according to the years of belonging to it, it was found that the subjects with the highest age of permanence obtain better results than those who have just joined the workshop. In addition, young people aged 15 and 17 were those who obtained better social skills. The study recommended continuing to perform a linear investigation to determine the behavior of the subjects surveyed, as well as comparing them with other young people who are in similar conditions

Keywords: development, emblematic schools, music learning, music workshops and social skill.

INTRODUCCIÓN

La práctica de las habilidades sociales en los estudiantes que participan de los talleres de música en los colegios emblemáticos, es una actividad muy importante en el proceso educativo de los alumnos del Glorioso Colegio Nacional de San Carlos de la Ciudad de Puno; esto se verá favorecido con el pasar del tiempo cuando se manifieste en el cambio de la sociedad en la que vivimos por la misma practica de los educadores. Como una necesidad, la Música ha demostrado ser una herramienta que ayuda al desarrollo de las habilidades sociales, ya que sin esfuerzo facilita el desarrollo de las mismas en las relaciones interpersonales de forma exitosa en todos los estatus, es por eso que en nuestro medio a buena hora contamos con una serie de talleres y/o academias de música en los diferentes ámbitos eh instituciones educativas como también en los institutos y universidades públicas y privadas, pero a peas de eso no hay muchos estudios que delimiten los cambios en sus habilidades sociales de los participantes de los talleres de música.

Por tanto tenemos como objetivo principal determinar las habilidades sociales que expresan los alumnos del nivel secundario que participan de los talleres de música del Glorioso Colegio Nacional de San Carlos, y como específicos, determinar el nivel de las habilidades sociales positivas o negativas que presentan los alumnos participantes de los talleres de música, como también establecer si existe un cambio de habilidades sociales según la edad y tiempo de permanencia de los alumnos que participan de los talleres de música. Para los cual se empleara el método de investigación de tipo descriptivo de tipo cuantitativo no experimental de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010).

Esta investigación consta de cuatro capítulos, En el capítulo I se encuentra la revisión bibliográfica y marco teórico, en el capítulo II el planteamiento del problema, en el capítulo III los materiales empleados y el tipo de método de investigación culminado con el capítulo IV con los resultados y discusión final.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Marco Teórico.

1.1.1 Aprendizaje musical en adolescentes y la relación con las habilidades sociales.

Según Rusinek (2004) el aprendizaje musical es un proceso sumamente complejo, que exige el desarrollo de habilidades específicas: auditivas, de ejecución y de creación en tiempo real o diferido. A la vez, se apoya en la asimilación de contenidos conceptos, hechos, proposiciones, sistemas teóricos y el fomento de actitudes, propios de cada praxis musical. El desarrollo de las capacidades musicales es necesario tanto para el aprendizaje “de base” de la escolarización obligatoria como para el aprendizaje vocacional, en las escuelas de música, y el profesional, en los conservatorios. Aunque el currículum oficial debería recoger esta complejidad y de hecho la reforma de 1990 lo intentaba, en la actualidad tiende a reducirse a un mero listado de hechos y conceptos sobre la música, en una visión más propia de la escolástica medieval que de la postmodernidad en que vivimos. Esta visión resulta particularmente inapropiada en la educación general, porque mientras el desarrollo de habilidades musicales capacita a niños y adolescentes para mantener durante sus vidas una relación activa con la música, la mera transmisión de información verbal favorece una pasividad consumista que sólo interesa a la industria discográfica. Además, resulta conflictiva en la educación secundaria, porque los adolescentes españoles de principios del siglo XXI no están motivados para memorizar la información compartimentada que se les ofrece, y se resisten muy bien a hacerlo. De hecho, lo más habitual es

comprobar lamentablemente, en todas las asignaturas— que, pasado un tiempo, la mayoría de los alumnos recuerda poco de lo dicho por los profesores, y menos aún de lo impreso en los libros de texto que cargan día a día en sus mochilas.

El aprendizaje musical es un proceso sumamente complejo, que exige el desarrollo de habilidades específicas: auditivas, de ejecución y de creación en tiempo real o diferido. A la vez, se apoya en la asimilación de contenidos conceptos, hechos, proposiciones, sistemas teóricos y el fomento de actitudes, propios de cada praxis musical. El desarrollo de las capacidades musicales es necesario tanto para el aprendizaje “de base” de la escolarización obligatoria como para el aprendizaje vocacional, en las escuelas de música, y el profesional, en los conservatorios. Aunque el currículum oficial debería recoger esta complejidad y de hecho la reforma de 1990 lo intentaba, en la actualidad tiende a reducirse a un mero listado de hechos y conceptos *sobre* la música, en una visión más propia de la escolástica medieval que de la postmodernidad en que vivimos. Esta visión resulta particularmente inapropiada en la educación general, porque mientras el desarrollo de habilidades musicales capacita a niños y adolescentes para mantener durante sus vidas una relación activa con la música, la mera transmisión de información verbal favorece una pasividad consumista que sólo interesa a la industria discográfica. Además, resulta conflictiva en la educación secundaria, porque los adolescentes españoles de principios del siglo XXI no están motivados para memorizar la información compartimentada que se les ofrece, y se resisten muy bien a hacerlo. De hecho, lo más habitual es comprobar lamentablemente, en todas las asignaturas— que, pasado un tiempo, la mayoría de los alumnos recuerda poco de lo dicho por los profesores, y menos aún de lo impreso en los libros de texto que cargan día a día en sus mochilas.

Reducir el currículum al conocimiento declarativo va contra toda la investigación científica, ya que *saber* música implica, más que hablar sobre ella, poder cantar o tocar, discriminar auditivamente y crear música. Sin embargo, dejaré momentáneamente de lado la discusión entre el conocimiento declarativo y el procedimental que Dowling (1993) aclara, la discusión sobre la naturaleza no proposicional del conocimiento musical planteada por Stublely (1992) y la propuesta más radical de definir la música como “una clase de acción humana intencional” que Elliot (1994) lleva al centro del debate internacional en

educación musical. En cambio, me centraré en primer lugar en lo que el currículum oficial nos propone en la actualidad. Si se trata de que los alumnos aprendan ciertos contenidos es necesario averiguar: 1) qué es posible asimilar conceptualmente a cada edad; 2) de qué manera se relacionan esos conceptos con los eventos musicales que denotan; y 3) en qué medida esa información no será olvidada. En este artículo mostraré, en primer lugar, una forma de evaluar la significatividad de la asimilación de conceptos musicales, y propondré una profundización en esa línea de investigación.

Sin embargo, para mejorar la forma en que enseñamos no es suficiente constatar que el aprendizaje ha tenido lugar, como se supone que hacemos regularmente en los centros escolares. Si entendemos que quien aprende es el aprendiz y que sólo él es quien *decide* realizar el esfuerzo necesario para aprender, tenemos que entender las motivaciones que le llevan a tomar tal decisión. La motivación difícilmente puede entenderse como una relación causa-efecto entre un modelo didáctico y los resultados de los exámenes, ya que la multiplicidad de hipótesis alternativas en cualquier situación social torna pueril esa reducción. Por el contrario, la motivación tiene que ver con los significados que se van construyendo en un aula, es decir, con la significatividad que tienen las experiencias musicales para los propios alumnos. En este artículo mostraré, en segundo lugar, algunos ejemplos de cómo registrar cualitativamente esos significados, y propondré una profundización en esa línea, tanto desde un modelo de investigación externo como desde el modelo del profesor-investigador.

1.1.1.1 Del aprendizaje verbal significativo al aprendizaje musical significativo

Algunas formas de enseñanza posibilitan mejores aprendizajes que otras, y esa constatación ha dado lugar a distintos enfoques a lo largo de la historia de la educación. La escuela “clásica”, por ejemplo, se basa en un aprendizaje verbal por recepción, en el que el alumno debe memorizar los contenidos presentados por el docente en su forma final. Como reacción, la escuela “activa” sostiene que los alumnos necesitan *construir* el conocimiento, mediante un aprendizaje por descubrimiento. La controversia entre ambos modelos sigue vigente décadas después de que

Ausubel, Novak y Hanesian (1978) llamaran la atención acerca de que no necesariamente la enseñanza por descubrimiento produce un aprendizaje – cuando la inducción es incompleta– y no necesariamente la enseñanza por recepción verbal es memorística –cuando se produce una deducción completa. Estos autores pusieron en evidencia la existencia de un eje adicional: el aprendizaje puede ser “significativo” o “por repetición”. Según su teoría, independientemente de que sea por recepción o por descubrimiento, el aprendizaje verbal resulta significativo cuando el aprendiz relaciona la nueva información con lo que ya sabe. Esto puede suceder cuando:

- La nueva información es relevante;
- Se puede relacionar de manera no trivial;
- Hay una decisión deliberada de establecer esa relación.

Por el contrario, el aprendizaje es “memorístico” cuando los datos no se relacionan o cuando se relacionan de manera trivial con los conocimientos previos. Esto puede suceder porque esos conocimientos previos son insuficientes o porque el aprendiz adopta la actitud o es inducido a hacerlo– de repetir la nueva información al pie de la letra, independientemente de la significatividad potencial de la tarea. Esa información se olvida fácilmente a menos que se realice un sobre aprendizaje por repetición, y esto sólo es recomendable cuando la arbitrariedad de la información nos deja ese único procedimiento: por ejemplo, para aprender un número de teléfono.

La importancia de este eje adicional es que nos muestra que ni el aprendizaje por descubrimiento es forzosamente significativo, ni el aprendizaje por recepción forzosamente memorístico. En el campo de la pedagogía musical, por otro lado, aclara confusiones como las creadas por quienes malinterpretan el constructivismo y, por ejemplo, critican la enseñanza la lectoescritura antes de que el niño invente sistemas notacionales propios. Ausubel, Novak y Hanesian (1978) afirman que en ninguna etapa del desarrollo los alumnos necesitan descubrir independientemente los principios para ser capaces de entenderlos y

usarlos con sentido, y no parece sensato pretender que reinventen solos un sistema que a la civilización occidental le ha llevado un milenio de desarrollo.

¿Cómo se aprenden los conceptos musicales? Si se combinan los ejes recepción -descubrimiento y significativo-memorístico surgen distintas posibilidades. El aprendizaje memorístico puede resultar de un procedimiento:

- **Repetitivo por recepción:** una vez asimilada la idea de la multiplicación y sus procedimientos, las tablas de multiplicar deben ser aprendidas “de memoria” para su rápida disponibilidad en operaciones más complicadas. De igual manera, para la lectoescritura musical es necesario aprender los valores relativos de las figuras rítmicas. Ese aprendizaje es memorístico como ha sido tradicional en la enseñanza del solfeo si sólo se aprenden relaciones entre símbolos notacionales: cuando se sabe que una negra equivale a dos corcheas antes de lograr discriminar auditivamente una regularidad rítmica de dos sonidos por pulso. Sin embargo, el aprendizaje puede tornarse significativo cuando esas etiquetas simbólicas ayudan a identificar la regularidad percibida.
- **Repetitivo por descubrimiento guiado:** se observa en la aplicación mecánica de fórmulas para resolver problemas de matemáticas o de física. En educación musical se observa en los procedimientos “activos” que persiguen como único fin didáctico “que los niños amen la música”. El aprendizaje puede resultar incompleto, en última instancia, porque al no relacionar la experiencia musical con sus esquemas conceptuales, los alumnos no construyen una base para ulteriores aprendizajes autónomos.
- **Repetitivo por descubrimiento autónomo:** en los procedimientos por ensayo y error no se produce necesariamente un aprendizaje, a pesar de que eventualmente lleguemos a solucionar el problema, como sucede con un rompecabezas. Esta limitación puede sucederle a quienes tocan exclusivamente “de oído” en una cultura musical alfabetizada: pese a estar desarrollando la memoria interválica y las destrezas

instrumentales, el analfabetismo musical les impide relacionar sus logros con los desarrollos de su cultura musical como base para aprendizajes posteriores.

Por su parte, el aprendizaje significativo presenta tres posibilidades:

- **Significativo-por recepción:** las grandes cantidades de conceptos necesarios en la cultura occidental sólo pueden ser aprendidas por recepción verbal porque los niños, en su paso por la escuela, no pueden redescubrir en unos pocos años lo que a la ciencia le ha costado siglos. Sin embargo, esta posibilidad sólo funciona cuando los conceptos llegan a ser relacionados de manera no arbitraria. En la enseñanza de la música sucede cuando un profesor, aun presentando un concepto musical verbalmente, logra con sus estrategias didácticas que los alumnos lo verifiquen posteriormente en el análisis de interpretación escolar o de una audición.
- **Significativo-por descubrimiento guiado:** es un aprendizaje que va de los hechos a los conceptos, con una guía presente o virtual. Se trata un procedimiento difícil de lograr en el aula por la gran cantidad de tiempo necesaria para que se produzca una inducción correcta. La inducción incompleta, por ejemplo, es frecuente en los laboratorios escolares cuando los alumnos siguen las instrucciones del experimento sin voluntad de entender las relaciones entre lo que hacen y los conceptos relacionados, y finalmente sólo recuerdan como anécdota algún fenómeno aislado que les llama la atención. Los procedimientos de composición cooperativa pueden llevar a una inducción completa, cuando los descubrimientos realizados por los alumnos de acuerdo a una consigna creativa son relacionados con los conceptos pertinentes.
- **Significativo-por descubrimiento autónomo:** es el caso de la investigación científica y la creación artística, en que el sujeto tiene un plano mental que le permite descubrir autónomamente un principio científico o crear una composición musical con lenguajes o estructuras originales.

1.1.1.2 Evaluación de la significatividad de la asimilación de conceptos musicales

La pregunta por la significatividad de la asimilación de conceptos musicales no implica considerar que el conocimiento declarativo *sobre* música sea más importante que el conocimiento procedimental. Para aclarar esta dualidad del conocimiento musical, pensemos si es más importante saber andar en bicicleta o poder describir verbalmente su mecanismo. Es de suponer que para la experiencia vital de cualquier persona el conocimiento procedimental de andar en bicicleta es más útil, aun-que innegablemente entender su mecanismo pueda servir para volver a montar una cadena que se ha salido o para cambiar un neumático pinchado. Sin embargo, puede ser más importante entender el concepto de “raíz cuadrada” que el conocimiento procedimental para obtener sin ayuda de una calculadora electrónica la raíz cuadrada de un número cualquiera, porque aunque propedéuticamente sea un buen ejercicio mental dominar el algoritmo, sin duda la rapidez de esas máquinas aconsejaría acentuar el saber *declarar* cuándo debe aplicarse esa operación. El conocimiento procedimental y el declarativo no son necesariamente antagónicos sino complementarios, porque implican distintas formas de representación de la realidad.

El antagonismo, en realidad, no surge de la codificación en sí sino de los planteamientos didácticos que enfatizan un tipo con exclusividad. Como he comentado antes, al modelo pedagógico “clásico” sólo le importa el conocimiento verbal *acerca de* hechos, conceptos, proposiciones y teorías. Así entró la música al sistema educativo español. Como respuesta, el modelo pedagógico activista prima el *saber hacer*, pero a menudo se desentiende de los contenidos. Sin embargo, ni un modelo ni otro desarrolla la inteligencia musical lo suficiente como para garantizar la autonomía del aprendiz. ¿De qué le sirve a un adolescente memorizar que Johann Sebastián Bach murió en 1750 si no es capaz de distinguir auditivamente el estilo de Bach del de Mozart? ¿De qué sirve enseñar el orden del ciclo de quintas como siguen haciendo muchos profesores de lenguaje musical en los conservatorios cuando los niños aún no pueden

tocar una escala con una sola alteración? Por otro lado, ¿hasta dónde puede llegar un guitarrista que aprende de oído, por su desarrollo auditivo espontáneo, que no pueda ampliar su repertorio de acordes mediante el análisis de algún tipo de codificación, verbal o escrita? ¿Qué puede llegar a componer un grupo de rock adolescente que no distinga los diferentes elementos de la música como para debatir si desean modificar la extensión, el volumen, el timbre o la textura de su obra?

La única forma de adquirir un conocimiento musical declarativo que no esté basado en la experiencia musical es mediante un aprendizaje memorístico. Este tipo de adquisición de conocimiento requiere un gran esfuerzo de sobre aprendizaje –que los alumnos denominan “empollar”–, ya que de otra manera se olvida rápidamente. No parece ser muy motivador:

–Antes la odiaba –me cuenta una alumna de secundaria en una entrevista, sobre su experiencia musical en primaria.

–¿Por qué?

–Porque no la entendía. No la entendía para nada. Porque nos metieron eso de do y no sé qué, medio punto...

–¿Los semitonos?

–Sí, eso. Y no me enteraba de nada.

No resulta difícil adivinar que su profesora –como muchos libros de texto– se empeñaba en que entendiera la organización interválica de la escala mayor cuando aún no podía distinguir auditiva-mente un tono de un semitono y ni siquiera había tenido la experiencia de tocar una escala cromática en un instrumento de láminas o en un teclado para comprobar, al menos visualmente, la ubicación de las alteraciones. Esta obcecación de algunos profesores, redactores de currículos y editoriales es común no sólo en la enseñanza obligatoria, sino también en la enseñanza tradicional de los conservatorios, y genera un rechazo no siempre fácil de revertir.

¿Cómo se puede evaluar que un grupo de alumnos ha asimilado significativamente ciertos conceptos musicales? En esta comentaré el diseño de una prueba –utilizada para mi tesis de doctorado (Rusinek,

2003a) que pretende verificar si la conexión entre los conceptos declarados y la realidad

1.1.1.3 Evaluación de la significatividad de la asimilación de conceptos musicales

La pregunta por la significatividad de la asimilación de conceptos musicales no implica considerar que el conocimiento declarativo *sobre* música sea más importante que el conocimiento procedimental. Para aclarar esta dualidad del conocimiento musical, pensemos si es más importante saber andar en bicicleta o poder describir verbalmente su mecanismo. Es de suponer que para la experiencia vital de cualquier persona el conocimiento procedimental de andar en bicicleta es más útil, aun-que innegablemente entender su mecanismo pueda servir para volver a montar una cadena que se ha salido o para cambiar un neumático pinchado. Sin embargo, puede ser más importante entender el concepto de “raíz cuadrada” que el conocimiento procedimental para obtener sin ayuda de una calculadora electrónica la raíz cuadrada de un número cualquiera, porque aunque propedéuticamente sea un buen ejercicio mental dominar el algoritmo, sin duda la rapidez de esas máquinas aconsejaría acentuar el saber *declarar* cuándo debe aplicarse esa operación. El conocimiento procedimental y el declarativo no son necesariamente antagónicos sino complementarios, porque implican distintas formas de representación de la realidad.

El antagonismo, en realidad, no surge de la codificación en sí sino de los planteamientos didácticos que enfatizan un tipo con exclusividad. Como he comentado antes, al modelo pedagógico “clásico” sólo le importa el conocimiento verbal *acerca de* hechos, conceptos, proposiciones y teorías. Así entró la música al sistema educativo español. Como respuesta, el modelo pedagógico activista prima el *saber hacer*, pero a menudo se desentiende de los contenidos. Sin embargo, ni un modelo ni otro desarrolla la inteligencia musical lo suficiente como para garantizar la autonomía del aprendiz. ¿De qué le sirve a un adolescente memorizar que Johann Sebastián Bach murió en 1750 si no es capaz de distinguir

auditivamente el estilo de Bach del de Mozart? ¿De qué sirve enseñar el orden del ciclo de quintas –como siguen haciendo muchos profesores de lenguaje musical en los conservatorios– cuando los niños aún no pueden tocar una escala con una sola alteración? Por otro lado, ¿hasta dónde puede llegar un guitarrista que aprende de oído, por su desarrollo auditivo espontáneo, que no pueda ampliar su repertorio de acordes mediante el análisis de algún tipo de codificación, verbal o escrita? ¿Qué puede llegar a componer un grupo de rock adolescente que no distinga los diferentes elementos de la música como para debatir si desean modificar la extensión, el volumen, el timbre o la textura de su obra?

La única forma de adquirir un conocimiento musical declarativo que no esté basado en la experiencia musical es mediante un aprendizaje memorístico. Este tipo de adquisición de conocimiento requiere un gran esfuerzo de sobre aprendizaje –que los alumnos denominan “empollar”–, ya que de otra manera se olvida rápidamente. No parece ser muy motivador:

–Antes la odiaba –me cuenta una alumna de secundaria en una entrevista, sobre su experiencia musical en primaria.

–¿Por qué?

–Porque no la entendía. No la entendía para nada. Porque nos metieron eso de do y no sé qué, medio punto...

–¿Los semitonos?

–Sí, eso. Y no me enteraba de nada.

No resulta difícil adivinar que su profesora –como muchos libros de texto– se empeñaba en que entendiera la organización interválica de la escala mayor cuando aún no podía distinguir auditivamente un tono de un semitono y ni siquiera había tenido la experiencia de tocar una escala cromática en un instrumento de láminas o en un teclado para comprobar, al menos visualmente, la ubicación de las alteraciones. Esta obcecación de algunos profesores, redactores de currículos y editoriales es común no sólo en la enseñanza obligatoria, sino también en la enseñanza tradicional de los conservatorios, y genera un rechazo no siempre fácil de revertir.

¿Cómo se puede evaluar que un grupo de alumnos ha asimilado significativamente ciertos conceptos musicales? En esta comentaré el diseño de una prueba –utilizada para mi tesis de doctorado (Rusinek, 2003a)– que pretende verificar si la conexión entre los conceptos declarados y la realidad musical denotada es no arbitraria, ya que a cada concepto subyace un proceso de cognición auditiva, que es indispensable para discriminar el fenómeno. La prueba sería clasificada por Shuter y Gabriel (1981) como “test de logro”: una prueba en la que se pretende medir el rendimiento de los sujetos después de un proceso de aprendizaje musical sistematizado. Desde la perspectiva de la “arquitectura del conocimiento” de Román y Díez (1999), por su parte, podría ser considerada como una “evaluación de contenidos por capacidades”, es decir, una prueba en la que se requiere utilizar una habilidad cognitiva para la devolución de un contenido. En cualquier caso, los alumnos no pueden apelar a una asociación memorística por tratarse siempre de ejemplos desconocidos para ellos: deben procesarlos auditivamente para poder denotarlos.

La prueba está compuesta por cincuenta ítems, agrupados según las habilidades de la cognición auditiva requeridas para la identificación. Los cinco últimos, excepcionalmente, requieren la aplicación del razonamiento pensamiento lógico a la notación musical. Los ítems están grabados secuencialmente en un disco compacto, junto con las instrucciones. Su administración dura 35 minutos.

Los cuatro primeros se refieren a los parámetros del sonido, y exigen del alumno discriminar e identificar cuál de ellos cambia en una serie de cinco sonidos:

| | |
|----|---|
| 01 | Cambia el timbre: se oyen cinco sonidos sintetizados de igual duración (tres segundos, con un hueco de un segundo entre ellos), intensidad y altura (do central), que imitan respectivamente sonidos de viola, flauta dulce, oboe, trompeta y órgano. |
| 02 | Cambia la intensidad: suenan cinco sonidos sintetizados con timbre de acordeón, de igual duración (aproximadamente un segundo, con un |

| | |
|----|--|
| | segundo de silencio entre ellos), igual altura (do central) pero intensidades forte – piano – forte – piano – forte, respectivamente. |
| 03 | Cambia la duración: suenan cinco sonidos sintetizados con timbre de flauta, de igual altura (do central) e intensidad, pero duraciones corto – largo – corto – largo – corto, respectivamente. |
| 04 | Cambia la altura: suenan cinco sonidos sintetizados con timbre de piano, de igual duración e intensidad pero distinta afinación. |

El quinto requiere identificar cómo cambia un determinado parámetro en un sonido prolongado:

| | |
|----|--|
| 05 | Se presenta un sonido sintetizado con timbre de acordeón (altura: do central) en el que la intensidad crece, y se pide al alumno que exprese ese cambio con la terminología o con el símbolo dinámico usuales en música. |
|----|--|

Los diez ítems siguientes activan los procesos cognitivos de la audición rítmica:

| | |
|----|---|
| 06 | Se presentan los treinta segundos iniciales del tercer movimiento del Concierto de Brandenburgo N° 3 en Sol Mayor BWV 1048, de Johann Sebastian Bach. Se debe evaluar la velocidad de la pulsación de manera subjetiva, poniendo en juego el proceso de discriminación de tempo, y aplicar el término relativo usual. |
| 07 | Se presentan los treinta segundos iniciales del movimiento Largo del Concierto para laúd en Re Mayor, de Antonio Vivaldi. Se debe discriminar el tempo y aplicar el término usual |
| 08 | Se presentan los cuarenta y cinco segundos iniciales del Menuetto de la Sinfonía N° 25, de Wolfgang Amadeus Mozart. Se debe indicar el compás en que se encuentra la pieza (compás de tres tiempos), poniendo en juego su sincronización sensoriomotora (la habilidad para mantener un pulso o representarlo mentalmente) y la discriminación métrica (mediante la que identifica una |

| | |
|----|--|
| | regularidad de acentuación o intención entre las pulsaciones oídas, como por ejemplo fuerte-débil-débil). |
| 09 | Se presentan los cuarenta y cinco segundos iniciales del primer movimiento (Allegro) del Concierto para dos mandolinas en Sol Mayor de Antonio Vivaldi, RV 532. Se debe identificar que se trata de un compás binario. |
| 10 | Se presentan los treinta segundos iniciales del Allegro inicial del Concierto para dos violines en Sol menor, de Antonio Vivaldi, RV 517. Se debe indicar si el comienzo de la obra es tético o anacrúsico. El movimiento tiene un comienzo fugado, en el que el mismo motivo es expuesto sucesivamente por violines primeros, violines segundos, violas (a la quinta) y bajo continuo (a la quinta), por lo que hay cuatro oportunidades de percibir su carácter anacrúsico). Este ítem pone en juego la memoria rítmica de corto plazo y la discriminación de ritmo en función de la discriminación métrica. |

Los ítems 11 a 15 activan el proceso cognitivo de *identificación de células rítmicas*, necesario para la lectoescritura rítmica. En general, el desarrollo de la *discriminación de ritmo* es mucho mayor que la habilidad de simbolizarlo, por lo que presupongo un nivel mínimo, necesario para poder participar en actividades musicales escolares: a) identificación de un sonido por pulso, dos sonidos por pulso, cuatro sonidos por pulso y sonido de dos pulsos de duración; y b) decodificación de negras, corcheas, semicorcheas y blancas. La tarea no consiste en un dictado rítmico, como los habituales en las clases de Lenguaje Musical de los conservatorios, sino en identificar cuál de los cuatro pulsos del ritmo escuchado no coincide con la notación presentada.

| | Notación presentada | Audición real |
|----|---------------------|---------------|
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |
| 14 | | |
| 15 | | |

Figura 1. Identificación de sonidos rítmicos

Los diez ítems siguientes activan la *audición tímbrica*, en particular los procesos de *discriminación de fuentes sonoras aisladas* y su denotación. Los cinco primeros son instrumentos orquestales de cuerda frotada y viento, que requieren haber escuchado en vivo o en grabaciones suficientes fragmentos solistas u orquestales en los que esos instrumentos aparecen y son identificados. Se oyen fragmentos de alrededor de quince segundos con instrumentos reales, que el alumno debe identificar:

| | |
|----|-------------|
| 16 | Violoncello |
| 17 | Oboe |
| 18 | Trompa |
| 19 | Clarinete |
| 20 | Trombón |

Los restantes son instrumentos de percusión similares a los instrumentos del aula con los que los alumnos tienen familiaridad, por lo que lo que se requiere haber oído o tocado estos instrumentos con atención a sus nombres.

| | |
|----|---|
| 21 | Vibráfono, similar al metalófono del aula |
| 22 | Caja |
| 23 | Glockenspiel, similar al carrillón del aula |
| 24 | Bombo |
| 25 | Xilófono |

Los siguientes cinco ítems activan procesos de la audición melódica y de la audición rítmica, y requieren una recuperación de lo que la teoría del análisis de la escena acústica de Bregman (1990) denomina “estructuras de conocimiento abstracto”. Se oyen determinadas estructuras grabadas con un sintetizador, de las que sólo se dice que pueden ser melódicas o rítmicas:

| | |
|----|--------------------|
| 26 | Escala diatónica |
| 27 | Ostinato rítmico |
| 28 | Ostinato melódico |
| 29 | Acorde |
| 30 | Intervalo melódico |

Los cinco siguientes no analizan los conocimientos de solfeo sino el entendimiento de sus analogías básicas de la lectoescritura en función de la *memoria de contorno melódico*: eje izquierda-derecha para representar el devenir temporal y eje abajo-arriba para representar la relación grave-agudo. También requieren la *discriminación de altura* para identificar cuál de los cinco sonidos es el que está mal simbolizado. Se trata de una habilidad que la perspectiva psicométrica denomina “discriminación auditivo-visual”: la habilidad para relacionar el contorno melódico percibido auditivamente con el que se *imagina* en base a la lectura de la notación:

| | Notación presentada | Audición real |
|----|---------------------|---------------|
| 31 | | |
| 32 | | |
| 33 | | |
| 34 | | |
| 35 | | |

Figura 2. Memoria de contorno melódico:

En los ítems 31 y 32 el alumno ve una misma nota pero percibe un cambio en una de las cinco. En el ítem 33 ve una línea que debería ser ascendente, pero oye un último sonido más grave. En el ítem 34 ve un salto pero escucha siempre el mismo sonido. En el ítem 35 ve una línea melódica descendente, pero oye un último sonido más agudo.

Los siguientes ítems activan la *discriminación polifónica*, es decir, la habilidad para procesar eventos melódicos simultáneos. El alumno debe identificarlos, entre una serie de opciones que se le presentan. Los ejemplos están grabados con un sintetizador:

| | |
|----|--|
| 36 | Melodía acompañada por bordón |
| 37 | Melodía acompañada por acordes, utilizando sonidos sintetizados contrastantes (la melodía con timbre de oboe, los acordes con timbre de guitarra). |
| 38 | Esquema armónico de blues, de doce compases (I-I-I-I, IV-IV-I-I, V-IV-I-I) tocado con timbre de piano. |
| 39 | Canon, tocado con timbre de piano a distancia de octava. |
| 40 | Melodía acompañada por un ostinato, tocada con dos timbres sintetizados contrastantes de trompeta y de bajo eléctrico. |

Para los últimos cuatro ejemplos sonoros del disco se pide la identificación de estructuras formales mediante el uso de letras, lo que exige el uso de la *memoria de contorno melódico* –con la que se retienen las características sobresalientes de las secciones– y la *discriminación polifónica*. Para facilitar el reconocimiento de las secciones se utilizaron los mismos motivos melódicos de los ítems 36 a 40, texturas y orquestaciones contrastantes:

| | |
|----|--|
| 41 | Estructura formal ABA, donde A tiene una obvia textura de melodía con bordón y B es un canon. |
| 42 | Se presenta una frase en ritmo de negras, con sonido sintetizado de guitarra, y luego dos frases que varían la primera en corcheas y semicorcheas, respectivamente, sobre el mismo acompañamiento en |

| | |
|----|--|
| | blancas: se requiere haber asimilado el concepto de “variación” en base a la experiencia auditiva o compositiva previa. |
| 43 | Estructura formal AABB, donde A utiliza la misma melodía del ítem 42, en compás binario, y B la misma del ítem 37, en compás ternario. |
| 44 | Rondó ABACA con secciones melódica, tímbrica y texturalmente contrastadas: A mantiene la melodía y el acompañamiento de bordón del ítem 36, B la melodía y el acompañamiento de ostinato del ítem 40, y C la melodía y el acompañamiento de acordes del ítem 37. |
| 45 | Se piden dos conceptos que no requieren el uso inmediato de la cognición auditiva, sino su aprendizaje por asimilación con respecto a otros: el conocimiento de la denominación “rondó” para una estructura de tipo ABACA, y el conocimiento de la denominación “estribillo” para la sección A recurrente. |

Los últimos cinco ítems de la prueba no requieren la *cognición auditiva* sino el conocimiento exclusivamente conceptual del sistema notacional, en el nivel básico necesario para la ejecución grupal en el aula:

| | |
|----|--|
| 46 | Requiere la utilización del razonamiento lógico (para el cálculo matemático de la duración de la pieza) y la comprensión de que la indicación metronómica propuesta significa una velocidad de un pulso por segundo, que los tres pentagramas de cada sistema son simultáneos, que la partitura consta de veinticuatro pulsos y que debido a las barras de repetición durará cuarenta y ocho segundos. |
| 47 | Requiere entender el código notacional, según el cual debe sonar simultáneamente todo lo que está superpuesto verticalmente. |
| 48 | Requiere entender las normas de escritura en compases de acentuación gradual, e identificar el error y el número de compás en que se encuentra. |
| 49 | Ídem. |
| 50 | Requiere un conocimiento conceptual básico de la ubicación en el pentagrama de las notas que suelen usarse en partituras escolares |

| | |
|--|--|
| | (pero sin la presión de la decodificación en tiempo real de la repentización). |
|--|--|

La prueba fue administrada en seis institutos de la Comunidad de Madrid, como evaluación inicial y final durante el curso lectivo 2001/02 para doscientos alumnos de tercer curso de enseñanza secundaria (14 a 16 años). No entraré en el análisis de sus resultados que pueden leerse en mi tesis (Rusinek, 2003a) pero sí en los problemas de administración constatados en los centros educativos. Estos problemas son motivo suficiente para descartar la tentación de utilizar pruebas de este tipo en planteamientos que busquen encontrar una relación causa-efecto generalizable –entre una metodología y un resultado de aprendizaje, por ejemplo– por medio de la comparación entre grupos experimentales y grupos de control no aleatorios. Las fuentes de invalidación de los diseños cuasi-experimentales que enumeran Campbell Y Stanley (1966) parecen afectar, más que a una administración en concreto, al propio diseño en los contextos escolares reales:

- Invalidación por historia (hechos ocurridos entre la primera y la segunda medición, que suceden siempre, como conflictos internos en los grupos, conflictos entre alumnos y profesores, o incluso una actividad extraescolar).
- Historia intrasesional (por ejemplo, que un grupo esté alterado por haber realizado un examen en la hora anterior, o que algunos alumnos intenten boicotear la evaluación).
- Invalidación por maduración (los procesos internos de los participantes por el paso del tiempo, que aunque teóricamente se compensan entre grupos, en algunos significa un proceso inverso hacia la desmotivación total y la entrega de la prueba en blanco).
- Invalidación por instrumentación (aunque se intenta homogeneizar la administración con una secuencia de ejemplos e instrucciones grabadas, y condiciones de audición similares, las situaciones

cambian entre la primera y la segunda prueba, y de centro en centro). Un ejemplo de esta invalidación es la gran habilidad desarrollada los alumnos de los institutos para *copiar* las res-puestas de sus compañeros en los exámenes sin que los profesores se den cuenta, y esta habilidad es difícil de controlar cuando no hay sitio suficiente en el aula para alejar las mesas. Esa tentación aumenta si se dice a los alumnos que su profesor será informado de los resultados de las pruebas, pero si se dice lo contrario es posible que presten menos atención y pongan menos empeño en su realización.

- Invalidación por mortalidad de la muestra (muchos alumnos no realizan las pruebas, faltan a una de las dos evaluaciones o abandonan sus estudios). Ésta es, quizás, la razón más crítica por la que cualquier causalidad atribuida a los resultados de un planteamiento cuasi experimental en las escuelas reales resulta falsa: aún si sólo intentáramos aplicar los resultados a una población constituida por la propia muestra de centros escolares, no sería posible obtener algún conocimiento válido por esta comparación cuando necesariamente tenemos que excluir a aquéllos cuya forma de aprendizaje más necesitamos entender. Por ejemplo, no podemos medir de esta manera la evolución de los conocimientos declarativos de los alumnos inmigrantes porque a veces ni siquiera entienden las instrucciones:

–No sé hacer nada. No entiendo nada de esto –dice Abdoulah al entregar en blanco su hoja, después de haber hablado, reído y hasta pateado a un compañero durante la realización de una evaluación inicial.

1.1.1.4 Lenguaje Musical

El Lenguaje Musical es como el abecedario de la música, todos conocemos las notas Do, Re, Mi, Fa, Sol, La y Si, y seguramente nos suenan algunas figuras como blanca, negra o corchea. Y es que el lenguaje musical es básico en el aprendizaje de nuestros alumnos, de hecho, es uno de los principales puntos de partida para aprender música. El lenguaje musical nos ayuda a comprender la música, a leerla e interpretarla, a escribirla y crearla, pero sobre todo, el lenguaje musical ayuda a transmitirla

fielmente a través del tiempo y compartirla con todos. En este post os presento recursos muy interesantes y prácticos para abordar el aprendizaje de este lenguaje universal.

Ahora que comienza un nuevo curso, debemos organizar nuestros materiales y contenidos musicales. Todas las programaciones educativas de los cursos de música cuentan con un bloque de contenidos relacionados con el lenguaje musical y toda la ayuda es poca para ofrecer en nuestras clases recursos para trabajar el lenguaje de la música. Las notas, las figuras, los silencios, la lectura musical, la melodía, el ritmo, etc. son contenidos que vamos a trabajar durante el curso con presentaciones, actividades, mapas conceptuales, vídeos, canciones, etc. Pero antes de ver algunos de los materiales que se comparten en la red, repasemos qué es el lenguaje musical y qué importancia tiene en las actividades del aula. (Camino, 2013, pág. 33)

¿Qué es el lenguaje musical?

El lenguaje musical estudia los signos y términos con los que se representa visualmente la música. El lenguaje musical es un lenguaje con el que podemos interpretar una partitura de cualquier procedencia o estilo musical. A través del lenguaje musical se plasma el ritmo, la melodía, la armonía y otros aspectos importantes de la composición musical. Es un lenguaje que ha permitido y permite a los compositores dejar por escrito sus ideas musicales y sus sentimientos en forma de música. Además, podemos conocer la evolución de la música y la sociedad a través de la notación musical de las partituras. El lenguaje musical evolucionó al ritmo que evolucionó la música occidental, la complejidad de esta música clásica no habría sido posible sin los elementos necesarios para reflejarla en una partitura. De hecho, la notación musical se desarrolló por la necesidad de escribir música, por la necesidad de compartirla y facilitar su comprensión e interpretación. (Camino, 2013).

1.1.2 Habilidades Sociales

1.1.2.1 Concepto

Las habilidades sociales son un conjunto de hábitos o estilos (que incluyen comportamientos, pensamientos y emociones), que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos.

También podemos definir las como la capacidad de relacionarnos con los demás en forma tal que consigamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto, como a largo plazo.

El concepto de habilidades sociales incluye temas afines como la asertividad, la autoestima y la inteligencia emocional. Destaca la importancia de los factores cognitivos (creencias, valores, formas de percibir y evaluar la realidad) y su importante influencia en la comunicación y las relaciones interpersonales. (Roca, 2016, pág. 23)

Caballo (2007) también se afirma que las habilidades sociales son:

“Conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, donde expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos del individuo de una manera adecuada a la situación, respetando las conductas de los demás, y resolviendo los problemas inmediatos y previniendo conflictos futuros”.

a. Componentes de las habilidades sociales

Basándose en diversos estudios, existen tres componentes de las habilidades sociales: Componentes conductuales, Componentes cognitivos y Componentes fisiológicos.

b. Componentes conductuales

Caballo (2007) expone que los que pertenecen a este componente son las que están relacionadas con el actuar y son de dos tipos:

No verbales

Según el anterior autor, los componentes conductuales no verbales son acciones visuales no audibles, que se observan a través de expresiones gestuales y movimientos.

Además, Caballo ejemplifica al menos 4 posturas: La *postura corporal*, se refiere principalmente a la posición del cuerpo y de los miembros del mismo, como la forma de sentarse, de caminar o de estar de pie, para expresar sentimientos y estados de ánimo de la persona y con relación a los demás; la *sonrisa* en donde a través de ella, se manifiestan emociones de felicidad, tristeza, aburrimiento, falsedad, etc.; el *contacto visual* para observar a otra persona a los ojos; y las *gesticulaciones* corporales que expresa el actor para que se interpreten las emociones, ideas o pensamientos que se desea transmitir.

Según Caballo (2007) la expresión gestual puede ser una forma de expresarse culturalmente; de la misma manera, el contacto corporal es la forma más básica e íntima de poder comunicarnos con los demás.

Verbales

Se refiere a la comunicación a través de diálogos y conversaciones para transmitir información, sentimientos, emociones, solución de problemas y el disfrute de relaciones sociales para favorecer la interrelación y comprensión de mensajes Caballo (2007)

1.1.2.2 Componentes cognitivos

Serrano y Peñafiel (2010) Indican que, dentro de estos componentes, se encuentran la percepción social, las atribuciones y el auto lenguaje. Además, también se toman en cuenta la capacidad para emplear y transformar la información de forma competente, tener el conocimiento de una conducta hábil apropiada, poseer conocimiento de las normas sociales correctas, la empatía, resolución de problemas, percepción del mundo exterior, las relaciones interpersonales y sociales adecuadas, y la capacidad de autorregularse.

1.1.2.3 Componentes fisiológicos

Hofstadt (2005) señala que los componentes fisiológicos se refieren a la “frecuencia cardiaca, presión y flujo sanguíneo a las respuestas electrodermales (reacciones nerviosas de la piel) y electromiografías (referente a el sistema nervioso en general) y a la frecuencia respiratoria”. Estos componente son de gran importancia en la habilidad social media vez los individuos son conscientes de sus reacciones fisiológicas.

Para Goldstein (como se citó en Peñafiel y Serrano, 2010) según el tipo de destrezas que se desarrollen, se pueden encontrar tres clases de habilidades sociales:

- **Cognitivas:** Aquellas que intervienen aspectos psicológicos relacionados con pensar.
- **Ejemplo:** La identificación de necesidades, preferencias, gustos y deseos en uno mismo y en los demás, la identificación y discriminación de conductas deseables socialmente. Se refiere a la habilidad de resolver problemas mediante el uso del pensamiento y razonamiento lógico, así como la autorregulación por medio del refuerzo y el autocastigo, y la identificación de estados de ánimo en uno mismo y en otros.
- **Emocionales:** Habilidades en donde se ve implicada la expresión y manifestación de diversos estados de ánimo y reacciones como la ira, el enfado, alegría, tristeza, asco y la vergüenza, todas estas se relacionan estrechamente con el sentir.
- **Instrumentales:** Son aquellas habilidades que se relacionan con el actuar, por ejemplo, las conductas verbales, como iniciar y mantener un diálogo, hacer preguntas y responder, rechazo de provocaciones, negociar conflictos, capacidad de resolución de problemas, el tono de voz al enfrentar un conflicto, etc. Además, también implica las conductas no verbales que se refieren a posturas corporales, gestos, y el contacto visual.

a. Relación de las habilidades sociales:

Ballenato (2013) afirma que cuando se habla de habilidades sociales, se hace referencia a un conjunto de competencias y conductas aprendidas que las personas ponen en práctica para relacionarse con sus semejantes. A través de conductas asertivas las personas expresan sus opiniones, actitudes, sentimientos y deseos apropiadamente a la situación y el lugar en que se presente, esto también implica escuchar y respetar los criterios de la otra persona para evitar entrar en conflictos.

Goldstein (1989) clasifica las habilidades sociales, según su tipología:

| Habilidades sociales básicas | Habilidades sociales avanzadas | Habilidades relacionadas con los sentimientos |
|---|---|---|
| Escuchar Iniciar una conversación Mantener una conversación Formular una pregunta Dar las gracias Presentarse Presentar a otras personas Hacer un elogio | Pedir ayuda Participar Dar instrucciones Disculparse Convencer a los demás | Conocer los propios sentimientos Expresar sentimientos Conocer los sentimientos de los demás Enfrentarse al enfado de otro Expresar afecto Resolver el miedo Auto recompensarse |
| Habilidades alternativas a la agresión | Habilidades para hacer frente al estrés. | Habilidades de planificación |
| Pedir permiso Compartir algo Ayudar a los demás Negociar Empezar el autocontrol | Formular una queja Responder a una queja Demostrar deportividad después de un juego Resolver una vergüenza | Tomar decisiones realistas Discernir sobre la causa de un problema. |



| | | |
|--------------------------------|--|---|
| Defender los propios derechos | Arreglárselas cuando te dejan a un lado | Establecer un objetivo |
| Responder a bromas | Defender a un amigo | Determinar las propias habilidades |
| Evitar problemas con los demás | Responder a la persuasión | Recoger información |
| No entrar en peleas | Responder al fracaso | Resolver los problemas según su importancia |
| | Enfrentarse a los mensajes contradictorios | Tomar una decisión eficaz |
| | Responder a la acusación | Concentrarse en una tarea |
| | Prepararse para una conversación difícil | |
| | Hacer frente a la presiones de grupo | |

1.1.2.4 Áreas de las habilidades sociales según las EHS de Elena Gismero

i. Autoexpresión de situaciones sociales

Este factor refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales, entrevistas laborales, tiendas, lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etc. Obtener una alta puntuación indica facilidad para las interacciones en tales contextos. Para expresar las propias opiniones y sentimientos, hacer preguntas.

ii. Defensa de los propios derechos como consumidor

Una alta puntuación refleja la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo (no dejar colarse a alguien en una fila o en una tienda, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, pedir descuentos, devolver un objeto defectuoso, etc.,

iii. Expresión de enfado o disconformidad

Una Alta puntuación en esta sub escala indica la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y / desacuerdos con otras personas. Una puntuación baja indicia la dificultad para expresar discrepancias y el preferir callarse lo que a uno le molesta con tal de evitar posibles conflictos con los demás (aunque se trate de amigos o familiares)

iv. Decir no y cortar interacciones

Refleja la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener (tanto con un vendedor como con amigos que quieren seguir charlando en un momento en que queremos interrumpir la conversación , o con personas con las que no se desea seguir saliendo o manteniendo la relación) así como el negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo. Se trata de un aspecto de la aserción en lo que lo crucial es poder decir no a otras personas y cortar las interacciones - a corto o largo plazo - que no se desean mantener por más tiempo

v. Hacer peticiones

Esta dimensión refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a un amigo (que nos devuelva algo que le prestamos que nos haga un favor) o en situaciones de consumo (en un restaurante no nos traen algo tal como lo pedimos y queremos cambiarlo, o en una tienda nos dieron mal el cambio) Una puntuación alta indicaría que la persona que la obtiene es capaz de hacer peticiones semejantes a estas sin excesiva dificultad mientras que una baja puntuación indicaría la dificultad para expresar peticiones de lo que queremos a otras personas.

vi. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto

El factor se define por la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto (una conversación, pedir una cita...) y de poder hacer espontáneamente un cumplido un halago, hablar con alguien que te

resulta atractivo. En esta ocasión se trata de intercambios positivos. Una puntuación alta indica facilidad para tales conductas, es decir tener iniciativa para comenzar interacciones con el sexo opuesto y para expresar espontáneamente lo que nos gusta del mismo. Una baja puntuación indicaría dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad tales conductas.

1.1.2.5 Asertividad

Es cuando en una interacción nos resulta satisfactoria depende de que nos sintamos valorados y respetados, y esto, a su vez, no depende tanto del otro, si no de que poseamos una serie de habilidades para responder correctamente y una serie de convicciones o esquemas mentales que nos hagan sentirnos bien con nosotros mismos. Por otro lado nos preguntaremos que es la falta de asertividad. Esto será muy importante que se tenga claro sobre todo a la hora de tener que explicárselo a un paciente en el caso de que este tenga déficit en algún aspecto de este campo. Falta de asertividad puede entenderse de dos formas; por un lado, serán poco asertivas aquellas personas consideradas tímidas, prestas a sentirse pisadas y no respetadas y por otro lado, también lo serán, las personas que se situarían en el otro polo opuesto: la persona agresiva, que pisa a los demás y no tiene en cuenta las necesidades del otro. Por tanto, tanto unos como otros tendrán déficit en habilidades sociales y será importante contemplar que solo quien posee una alta autoestima, quien se aprecia y valora así mismo, podrá relacionarse con los demás en el mismo plano, reconociendo a los que son mejores en alguna habilidad, pero no sintiéndose inferior ni superior a otros. La asertividad es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás. (Calvo, 2005)

1.1.2.6 Empatía

La empatía es la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona, conectar con ella, entenderla, escucharla de manera activa... Pero lo más importante de todo es que esa comprensión sea percibida y sentida por la otra persona.

En ese entender concluimos diciendo que la empatía es algo nato de una persona y le permite poder socializarse con otras personas entendiéndola desde cualquier punto de vista y sin que ello afecte su propia forma de pensar pero no sin ello deja de comprender a los demás porque no solo se trata de aceptar sus ideas si no es también demostrarlo, es muy importante pensar él porque del actuar de los demás para y no conflictualizar, esa es una actitud de empatía que algunas personas suelen tener frente a los demás. (García, s.f.)

1.1.2.7 Liderazgo

“La esencia misma de liderazgo es tener visión. Tiene que ser una visión que se debe expresar clara y vigorosamente en cada ocasión.”

(Theodore Hesburgh, presidente de la Universidad de Notre Dame)

Liderazgo convierte una visión en realidad. Para influir sobre los seguidores de modo que muestren disposición al cambio, los líderes necesitan una serie específica de aptitudes que guíen sus acciones. Estas aptitudes se pueden concebir como las herramientas interiores para motivar a los empleados, dirigir los sistemas y procesos, y guiar a la organización hacia metas comunes que le permitan alcanzar su misión. (Chacon, 2015)

1.1.2.8 Autocontrol

a. ¿Qué es el autocontrol?

Sencillamente podríamos describir el autocontrol como la capacidad que poseo para no perder el control en situaciones de malestar, malentendido o tensión.

b. ¿Cómo pierdo el control?

Existen dos formas extremas de perder el control:

Inhibida cuando se da una situación de tensión me bloqueo de tal forma que no soy capaz de expresar lo que opino o siento. Me encierro en mí mismo y no consigo resolver la situación. Este modo de perder el control baja mi autoestima por no ser capaz de resolver mis situaciones tensas y me impide defender mis derechos. Suelo guardar toda la tensión y frustración hasta que un día estallo y me reacción es tremendamente desproporcionada.

Explosiva cuando ante una situación de tensión me altero hasta tal punto que soy violento verbalmente y en ocasiones puede que físicamente. Entro en una erupción de insultos, gritos, faltas de respeto y es tal mi alteración que no consigo frenarme a tiempo. Con lo cual suelo acabar dando algún golpe, vociferando, (Montoya., 2005)

1.1.2.9 Comunicación

La comunicación es el fundamento de toda la vida social. Si se suprime en un grupo social, el grupo deja de existir. En efecto, desde el momento de su nacimiento hasta el de su muerte, la persona establecerá intercambios de ideas, sentimientos, emociones, entre otras. Se trata de una actividad compartida que, necesariamente, relaciona a dos o más personas. (Uribe, 2005)

1.2 Antecedentes

Sobre los antecedentes para nuestra investigación, debemos precisar lo siguiente. Hasta el momento hay varios trabajos de investigación de nivel mundial y nacional que han tratado de profundizar acerca de la relación del aprendizaje de la ejecución musical ente las habilidades sociales. Presentamos así los siguientes trabajos de investigación.

Herrera *et al.* (2014) arribaron a Sus resultados indicando que la educación musical formal continua puede mejorar en el desarrollo en la infancia temprana.

Chao *et al.* (2015) confirma, la hipótesis que a través de la música es posible mejorar el comportamiento, ya que tras emplear las estrategias adecuadas, puede utilizarse como potenciadora de conductas tolerantes. A través de la aplicación de nuevos test y de los resultados académicos se corrobora que el 100% dela muestra mejoro su autoestima, la

autoconfianza, sus habilidades sociales, se redujeron los conflictos y comenzaron a realizar trabajos en conjunto, así fueron modificando sus conductas disruptivas o antisociales.

Po su parte, Diaz (2011) la música ha tenido un papel más ritualista a lo largo de la historia; lo que quiere decir que la música tiene un papel muy influyente en todas las culturas, vale destacar que es donde se antepone la respuesta a la pregunta- ¿influye la música en el comportamiento de las personas?- claro que sí, ya que se muestra como un vestigio de lo que es el individuo, de lo que siente la persona, de lo que piensa o de sus vivencias; por lo cual se puede decir, que más que influir a la persona la muestra tal como es sin tabús, sin restricciones y sin ilusorias demostraciones de personalidad ,ya que es donde se muestra en verdad quien es la persona; del mismo modo la música tiene un papel social muy grande ya que lleva la ambientación de muchos de los ritos llevados por los seres humanos a lo largo de la historia ya sea universal o particularmente; *"la música tiene influencia en los sentimientos de los seres humanos pero no afecta la toma de decisiones de ningún modo"*

Por otra parte Rueda (2014) Cuando la música que se escucha es del agrado de la persona, se evocan en un 100% comportamientos positivos, lo que indica que la música preferida de las personas si influye en su comportamiento. Como se puede observar, el 80% de la población encuentra en la música un medio fácil para sentirse acompañado. A pesar de que la música si influye en el comportamiento de las personas, al parecer esta no tiene mucho que ver en la forma en que se desarrollan sus sentimientos. Puesto que, según los resultados arrojados, no hay una tendencia muy marcada en las respuestas a las preguntas relacionadas con este tema. Para que la personalidad se vea afectada, el sujeto que escucha debe además sentirse identificado, relacionar sus percepciones del mundo y de la realidad, sus formas de ser y actuar con los sentimientos generados por la música.

La investigación de Díez, Navarro, Ortega & Sanchez (2014) En definitiva, algunos aspectos influyentes en el comportamiento de compra no han de ser llamativos ni costosos para tener consecuencias favorables sobre las ventas y rentabilidades derivadas. La música, como variable, tiene en este sentido efectos notables sobre la percepción del establecimiento, su imagen y el tiempo que invierte el consumidor en la tienda, sobre la cantidad de dinero aplicado y el volumen de artículos adquiridos. La música se convierte así pues en un recurso que permite generar experiencias que vinculen al cliente con el

establecimiento, influenciando la formación de relaciones afectivas y emocionales, lazos de carácter subjetivo que suponen una vía de diferenciación con respecto a la competencia.

Respecto al teatro, Vasquez (2012) llevó a cabo un análisis literario, cuya investigación fue de tipo cualitativa, sobre la obra *El ángel caído* de Vicenta Laparra de la Cerda, en cual es drama funcional del teatro en Guatemala, teniendo como objetivo demostrar el carácter funcional de la obra en el teatro Guatemalteco, ya que fue la primera obra dramaturgia escrita y puesta en escena por artistas nacionales, luego que el expresidente Justo Rufino Barrios y Miguel García Granados autorizaran a las compañías de arte dramático nacional actuar en el escenario. Como recomendación Vásquez (2012) propuso promover un estudio de dramaturgas guatemaltecas para poder incentivar el sentido de pertinencia para poderse enorgullecer de la literatura producida por mujeres en Guatemala.

Con relación a las habilidades sociales, Ponce (2011) llevó a cabo una investigación de tipo descriptivo correlacional, con el objetivo de establecer si existía relación entre los factores sociales y las habilidades sociales de un grupo de adolescentes de un centro educativo privado de la ciudad de Guatemala. La población objeto de estudio se conformó por 129 estudiantes, de ambos géneros comprendidos entre los 13 y los 18 años de edad que pertenecían a la jornada matutina. La evaluación se hizo por medio de una hoja de datos sobre cuatro factores sociales y la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero. Los resultados reflejaron que sí existe una correlación entre *autoexpresión en situaciones sociales*, género, escolaridad de los padres, religión y las horas que ven televisión a la semana. La investigación determinó que el género y el estado civil de los padres, se correlacionan con la subárea de *expresión de enfado o disconformidad*, y con la subárea de *decir no y cortar interacciones*; también se determinó una correlación entre el género y la seguridad para *hacer peticiones*. Por otra parte la subárea de *iniciar interacciones positivas* con el sexo opuesto, sólo se correlacionó con la escolaridad de los padres. El autor concluyó que sí existe relación entre factores sociales y habilidades sociales de los adolescentes e identificó a las subáreas I, II, III, IV, V en un nivel *Bajo*, y a la subárea VI en un nivel de *Promedio bajo*.

En su investigación Cristina (2015) dando respuesta al objetivo general de la investigación, se encontró que un 61.43% % de la población de estudio presentan

habilidades sociales como desarrolladas o avanzadas, sin embargo un 38.57 en proceso aun no desarrolladas situación que demandan ser mejoradas a través de programas de intervención en habilidades sociales, para favorecer las buenas relaciones sociales y resolución de conflictos 2. En cuanto a las primeras habilidades sociales, el 38.57% se catalogan en proceso aun no desarrolladas. Realidad que amerita ser implementada con un taller donde se fortalezca las habilidades no verbales o de contacto, poniendo énfasis en temas como escuchar a los demás, iniciar una conversación, trabajando la comunicación asertiva. 3. En las habilidades sociales avanzadas, se encontró que el 42.86% las muestran como en proceso aun no desarrolladas. Por lo que se debe trabajar un taller en el cual los estudiantes puedan desarrollar actividades de trabajo en equipo. 4. En la dimensión habilidades relacionadas a los sentimientos, encontramos que el 54.29% de los estudiantes la evidencian como en proceso aún no desarrolladas mientras que el 45.71% las cataloga como avanzadas o desarrolladas. Situación que merece ser implementada con talleres de autoestima y empatía. 5. El 68.57% de adolescentes perciben las habilidades sociales alternativas a la agresión en proceso o aun no desarrolladas. Realidad que amerita ser ejecutada a través de talleres de control de emociones y resolución de conflictos, en donde se hará uso del rol playing. 6. El 32,86% de los estudiantes presentan habilidades para hacer frente al estrés como en proceso aun no desarrolladas. Siendo necesario implantar en sesiones, técnicas de relajación e imaginaria. 55 7. El 35.71% de los estudiantes la perciben como en proceso aun no desarrolladas con respecto a las habilidades de planificación. Resultados que deberían ser reforzados a través de talleres, en los que se involucren temas como proyecto de vida.

Por su parte, Urbina (2013), llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue dar a conocer las habilidades sociales en adolescentes que en su niñez practicaron, en su niñez, juegos tradicionales guatemaltecos. Para la investigación utilizó una muestra de 25 jóvenes de ambos géneros entre los 15 y los 18 años de edad, a quienes aplicó la Escala de Habilidades Sociales de Gismero. El autor concluyó que, en general, practicar juegos tradicionales guatemaltecos contribuye al desarrollo de habilidades sociales, principalmente en las subáreas de *iniciar interacciones positivas*, *decir no* y *cortar interacciones*. Sin embargo, señaló que las subáreas que presentaron mayor dificultad fueron *hacer peticiones*, y *expresión de enfado o disconformidad*. Respecto a las subáreas de *autoexpresión de situaciones sociales*, y *defensa de los propios derechos como consumidor*, éstas fueron ubicadas en niveles promedio en los dos géneros.

Por otra parte en Guayaquil, Ecuador Hernandez (2012), realizó un estudio sobre el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes de 15 a 18 años del centro de formación artesanal de la ciudad de Guayaquil, con un grupo de 10 estudiantes de sexo masculino. Para ello, utilizó la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein y el test de asertividad de Spencer Rathus. La investigación concluyó que existe una relación directa entre el nivel deficiente del desarrollo de habilidades, con el bajo nivel de asertividad que presentan los participantes de la muestra; específicamente, se determinaron bajos resultados en las habilidades sociales relacionadas con sentimientos, alternativas a la agresión, para manejar el estrés y de planificación. Además, se evidenció un menor nivel de desarrollo en habilidades que implican involucrarse activamente con los demás, el manejo de emociones, manejar conductas agresivas, tolerancia a las frustraciones y la autoimagen.

Por su parte, (Chajon, 2000), llevó a cabo un estudio para determinar si el teatro guatemalteco cumple una función comunicativa y catártica a través del género comedia. Se tomó una muestra de 300 estudiantes de sexto, octavo y decimo semestre de la escuela de comunicación de la USAC. La investigación de tipo cuantitativo se llevó a cabo por medio de encuestas realizadas a los estudiantes. El estudio concluyó que el teatro, en su género comedia, influye en el receptor y provoca catarsis, por lo que el teatro en Guatemala es un medio de diversión momentánea para personas. Por otra parte, el anterior autor concluyó que el teatro, a nivel psicológico, es importante porque dentro del género comedia lleva a la reflexión, persuasión, educación y formación.

Casquete (2016), realizó una investigación en Valencia, España, con el propósito de establecer la escasa relación que existe entre el teatro y los adolescentes en el tiempo libre y ocio. Para esta investigación, se recogieron datos cualitativos y cuantitativos por medio de un cuestionario elaborado y dirigido a estudiantes entre 14 y 16 años de los colegios públicos y privados, y a 6 profesores que impartían las asignaturas de lengua y literatura, talleres de dramatización, teatro y asignatura de arte escénicas. El estudio concluyó que la experiencia teatral mayoritaria la tienen los estudiantes en los centros educativos, y en muy pocas ocasiones la tiene en la familia. En los centros educativos privados, se ve mayor inclinación por el taller de dramatización. Por otra parte, también se indicó que en la práctica social, el teatro es una de las últimas opciones de ocio que los estudiantes eligen para pasar su tiempo libre. En cuanto a los profesores, los sujetos mostraron un

mayor interés en aquellos que imparten el taller de dramatización, teatro y artes escénicas, para su formación docente teatral.

En la misma línea Lorente (2014) realizó un estudio en el Centro de Día Romareda, en Zaragoza, España, sobre la experiencia terapéutica del uso del teatro en salud mental; el objetivo proporcionar un taller de teatro a pacientes con trastorno mental grave, para desarrollar en ellos habilidades sociales de convivencia y autoestima. Se tomó una muestra de 15 pacientes de ambos sexos a quienes se les pasó un cuestionario con 4 preguntas abiertas según modelo semiestructurado cualitativo. Se concluyó que el teatro es una actividad que estimula y favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. La autora propuso sistematizar la implementación del taller de teatro como herramienta de trabajo ocupacional y terapéutico.

Así mismo, en España, Garcia (2010), realizó un estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en alumnos de la clase de Educación Social, para así elaborar e implementar un programa de intervención transversal en dicha titulación a nivel de equipo docente. La muestra la conformaron 195 sujetos matriculados en la asignatura de Educación Social, sin importar el grado que cursaban, y a quienes se les aplicó la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000). El estudio determinó que la población encuestada obtuvo resultados en la media del constructo sobre habilidad social y asertividad. La investigación concluyó que los estudiantes que han recibido una adecuada formación en habilidades sociales, mejoraron sus relaciones interpersonales entre sus compañeros, asertividad, auto concepto y autoestima. Por otra parte, se evidenció correlación directa entre la edad del alumnado y los factores 1, 2, 4 de la prueba, y en la puntuación global en EHS.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Identificación Del Problema

En las instituciones educativas emblemáticas de la ciudad de Puno, aun no se ha implementado por completo los talleres de aprendizaje musical. Por tanto es indispensable que se dé un amplio apoyo a dichos talleres implementando los con material, instrumentos, etc. y motive la participación a los jóvenes estudiantes a participar de dichos talleres y apoyando la pedagogía educativa desde los diferentes campos organizacionales de una institución.

Las investigaciones evidencian que la música cumple un papel muy importante en el cambio de conducta de la persona en relación a cambios en sus habilidades sociales que son los elementos principales en la formación de la cultura y que muchas veces puede influir en emociones y costumbres de las personas y más en especial con los adolescentes.

Con el pasar de los años la música ha sufrido diversos cambios en su ritmo, armonía y de más cualidades, que van desde la música clásica pasando por la música disco, hasta llegar a la actual; por tanto, cada época se diferencia una de otra por un determinado estilo y gusto musical.

Los estudiantes en transición a la adolescencia, son los que más sufren de esta influencia de los nuevos estilos musicales y está en los educadores hacer que esta influencia tenga menos efectos en los adolescentes, haciendo que participen en talleres con una selección de música apropiada, donde se formen partiendo desde el aspecto de la sensibilidad y se logre un resultado positivo en su comportamiento ante la sociedad ya que los jóvenes forman grupos donde se van creando patrones de conducta que sigue el adolescente, se

establece un sistema de creencias y los miembros del grupo actúan siguiendo estas creencias.

2.2 Enunciado del problema

El hecho es que la mayor actividad que realizan los estudiantes del nivel secundario en las edades promedio de 12-1 años, es escuchar música, y la música une a los jóvenes de puntos muy diferentes de la sociedad, por tanto, la influencia de la música en los adolescentes si puede determinar o no el comportamiento de los jóvenes ante la sociedad. En consecuencia, el presente estudio busca responder a las siguientes interrogantes:

¿Cómo influye el aprendizaje musical en las habilidades sociales de los estudiantes del nivel secundario que participan en los talleres de música del Colegio emblemático Colegio Nacional de San Carlos de la Ciudad de Puno 2018?

¿Qué tipo de habilidades positivas tiene los estudiantes del nivel secundario que participan de los talleres de música en el colegio emblemático Colegio Nacional de San Carlos de la Ciudad de Puno 2018?

¿Cómo se expresan las habilidades sociales básicas de los estudiantes de nivel secundario que participan de los talleres de música del colegio emblemáticos Colegio Nacional de San Carlos de la Ciudad de Puno 2018?

2.3 Justificación

La presente tesis de investigación tiene la finalidad, dar a conocer mecanismos y nuevas técnicas de enseñanza a través de la ejecución instrumental y crear un nuevo camino que ayude a preservar y conservar una mejor sociedad partiendo de los jóvenes que son el pilar de una sociedad cada vez más desarrollada a través de su formación en base a la música.

Con el estudio del comportamiento de los jóvenes que participan de los talleres de ejecución musical, se descubrirá la verdadera influencia positiva o negativa de la música en el comportamiento y las habilidades sociales de los estudiantes.

Esta investigación tendrá un aporte muy importante para las instituciones educativas no solo emblemáticas, sino de cualquier índole ya que si la música es un factor importante en el desarrollo de las habilidades sociales debido a su poder de inclusión en todos los

aspectos, porque no dejar que se sigan implementando con más persistencia talleres de aprendizaje musical basados en la ejecución instrumental y de esa manera contribuir con una sociedad más digna.

La formación artística de los estudiantes de nivel secundario, se definirá en el proceso de enseñanza que reciban en los talleres de música de los colegios emblemáticos por tanto su uso y participación en dichos talleres es importante.

Por tanto ¿HAY UNA INFLUENCIA EN LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO QUE PARTICIPAN EN LOS TALLERES DE MÚSICA DEL COLEGIO EMBLEMÁTICO GLORIOSO COLEGIO NACIONAL DE SAN CARLOS DE LA CIUDAD DE PUNO 2018? la importancia de esta investigación radica en la búsqueda de esa influencia del aprendizaje musical con las habilidades sociales en los estudiantes del nivel secundario.

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo general

Determinar las habilidades sociales que expresan los estudiantes del nivel secundario que participan en los talleres de música del Colegio Emblemático Glorioso Colegio De San Carlos de la Ciudad de Puno 2018.

2.4.2 Objetivos específicos

- a. Determinar el nivel de las habilidades sociales positivas que presentan los alumnos participantes de los talleres de música del colegio emblemático Glorioso Colegio Nacional De San Carlos de Puno 2018.
- b. Establecer si existe un cambio de habilidades sociales según la edad y tiempo de permanencia de los alumnos, que participan en los talleres de música del colegio emblemático Glorioso Colegio Nacional De San Carlos de Puno 2018.

2.5 Hipótesis

2.5.1 Hipótesis general

Hi: La Practica musical en los talleres, tiene influencia directa con el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de nivel secundario a diferencia de

los que no participan de los talleres de música del colegio emblemático Glorioso Colegio Nacional de San Carlos de la Ciudad de Puno 2018.

Ho: La Practica musical en los talleres, no tiene influencia directa con el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de nivel secundario a diferencia de los que no participan de los talleres de música del colegio emblemático Glorioso Colegio Nacional de San Carlos de la Ciudad de Puno 2018.

2.5.2 Hipótesis específica

Hi: Se observa un buen nivel y positivo de habilidades sociales en los estudiantes que participan del taller de música del colegio emblemático Glorioso Colegio Nacional De San Carlos de la ciudad de Puno 2018.

Ho: No se observará un buen nivel y positivo de habilidades sociales en los estudiantes que participan del taller de música del colegio emblemático Glorioso Colegio Nacional De San Carlos de la ciudad de Puno 2018.

Hi: La calidad actitudinal a través del aprendizaje musical de los alumnos participantes en el taller de música del colegio emblemático Glorioso Colegio Nacional De San Carlos dela ciudad de Puno 2018, se ve mejorada según la edad y tiempo de permanencia en el taller de música.

Ho: La calidad actitudinal a través del aprendizaje musical de los alumnos participantes en el taller de música del colegio emblemático Glorioso Colegio Nacional De San Carlos dela ciudad de Puno 2018, No se ve mejorada según la edad y tiempo de permanencia en el taller de música.

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 Lugar de estudio.

El estudio de investigación se realizó en la institución educativa secundarias colegio emblemático Glorioso Colegio Nacional San Carlos de la ciudad de Puno.

3.1.1 Colegio Emblemático Glorioso Colegio Nacional San Carlos.

La IES. Glorioso de “San Carlos” fue creado el 7 de agosto de 1825 mediante el Decreto N° 311 por el Libertador Simón Bolívar y Palacios con la denominación de “Ciencias y Artes” y posteriormente su regularización se hizo mediante la R.D. N° 674-99-DREP; el Código Modular que le corresponde es el 0240184. Cabe mencionar que nuestra Institución cuenta con el Nivel Primario denominado IEP N° 70013 la misma fue creado mediante la R.D. N° 1099-77, cuyo Código Modular es el 0243972

a. Ubicación geográfica

| DATOS | IES. GLORIOSO “SAN CARLOS | ANEXO: IEP. 70013 e IEI 196 |
|-----------|---------------------------|-----------------------------|
| Lugar | Barrio Central | Barrio Bellavista |
| Distrito | Puno | Puno |
| Provincia | Puno | Puno |
| Región | Puno | Puno |
| Dirección | Jr. Arequipa N° 245 | Av. El sol N° 434 |
| Teléfono | 352301 | 365306 |

| | | |
|------------|----------|----------|
| Área Total | 3 690 m2 | 17 96 m2 |
|------------|----------|----------|

b. Límites:

| Datos | Local central Parque Pino | Local anexo av. el Sol |
|-------|--|---|
| NORTE | Jirón Oquendo | Jirón Talara |
| SUR | Jirón Fermín Arbulú | Local de la IPNP, Municipalidad Provincial de Puno, PERU RAIL Y Sra. Eufemia Málaga |
| ESTE | Jirón Teodoro Valcárcel | Av. El Sol |
| OESTE | Jirón Arequipa frente a la Plaza Manuel Pino | Propiedad de PERU RAIL Y PRONAA |

3.1.1.1 Misión, Visión, Lema y Valores

Visión: Institución líder en la formación científico humanista con identidad regional y bolivariana; autónoma, creativa, investigadora; capaz de enfrentar nuevos retos y solucionar problemas, promoviendo y practicando cambios éticos, sociales, políticos y culturales con elevada autoestima.

Misión: En el glorioso colegio nacional de “San Carlos”, estamos comprometidos en brindar un servicio educativo de calidad, en el área científico – humanista, con docentes capacitados e innovadores, para potenciar el desarrollo de las capacidades cognitivas y, formar alumnos creativos, inteligentes, participativos, críticos y reflexivos, practicando valores positivos, para fortalecer las relaciones humanas, con un elevado nivel de autoestima y resolver la problemática de su realidad; comprometiendo a la comunidad para garantizar el servicio educativo con una eficiente gestión, acorde a las expectativas y exigencias de la sociedad

Lema: UN CAROLINO, UN CABALLERO”

Valores: Identidad, respeto, responsabilidad, solidaridad, justicia, honradez.

3.2 Población

Para este proyecto de investigación se tomará en cuenta como población a 48 estudiantes del 1° de secundaria al 5° de secundaria del colegio emblemático COLEGIO NACIONAL GLORIOSO DE SAN CARLOS y cuyos participantes serán los alumnos comprendidos en las edades de 12 a 17 años, participantes de los talleres de música y también por ser una edad que marca mucho en su vida sus actividades en sus habilidades sociales.

3.3 Muestra

Los estudiantes que respondieron el cuestionario comprendieron a una población de 48 estudiantes, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 1

Datos Generales: Genero de los estudiantes

| Opciones | Numero | Porcentaje |
|--------------|-----------|-------------|
| Femenino | 0 | 0% |
| Masculino | 48 | 100% |
| Total | 48 | 100% |

Como se observa en la tabla anterior, el mayor porcentaje de estudiantes encuestados, perteneció al género Masculino, siendo un 100% como muestra general.

Tabla 2

Datos Generales: Edad de los estudiantes

| Edad | Numero | Porcentaje |
|--------------|-----------|-------------|
| 12 años | 9 | 19% |
| 13 años | 9 | 19% |
| 14 años | 6 | 12% |
| 15 años | 7 | 15% |
| 16 años | 15 | 31% |
| 17 años | 2 | 4% |
| Total | 48 | 100% |

En los datos anteriores, se puede observar, que la mayor parte de la población encuestada se encontró entre las edades de 12 a 16 años, representando el 96% de la población encuestada.

Únicamente 2 estudiante se ubicaron en el rango máximo de edad para ser tomados en cuenta al momento de la evaluación. Cabe mencionar que los estudiantes encuestados fueron únicamente del nivel Secundario comprendido de I al V grado de secundaria, por ello los rangos de edad oscilaron entre 12 y 17 años.

Tabla 3
Años de pertenecer al taller de música

| Años de permanencia | Numero | Porcentaje |
|----------------------------|---------------|-------------------|
| 2 – 3 | 14 | 29% |
| 3 – 4 | 8 | 17% |
| 4 – 5 | 6 | 12% |
| 5 – 6 | 11 | 23% |
| 6 – 7 | 9 | 19% |
| Total | 48 | 100% |

En el cuadro siguiente, se evidenciaron dos mayores tendencias respecto al número de años de pertenecer a los talleres de Música. Ambas tendencias se presentan en los extremos de la tabla. La mayor población de estudiantes se presenta en el rango de 2 – 3 años y de 5 – 6 años de permanencia, El primero con un 29% y el segundo con 23%, seguido por el de 6 – 7 años con un 19%, luego le sigue el de 3 – 4 años con un 17% para luego finalizar con 4 – 5 con un 12%. El 54% de la población ha permanecido más de 4 años en el taller de música. El porcentaje más bajo se presentan en el rango de 4 – 5 años de permanencia, donde solamente se encuentra un 12% de estudiantes.

3.3.1 Instrumento

Para conocer las habilidades sociales en los estudiantes, se aplicó la Escala Habilidades Sociales de (Gimero, 2000). Dicha escala mide seis habilidades sociales importantes para el desarrollo psicosocial del ser humano. A continuación, se describe el instrumento:

Nombre: Escala de Habilidades Sociales. EHS

Autora: Elena Gismero González.

Procedencia: Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.

Facultad de Filosofía y letras, sección Psicología.

Editorial: TEA Ediciones

Administración: Individual y colectiva.

Duración: Aproximadamente de 10 a 15 minutos.

Aplicación: Adolescentes y adultos

Significación: Evaluación de la aserción y las habilidades sociales

Tipificación: Baremos de población general (varones y mujeres, adultos y jóvenes).

Descripción: La EHS está compuesta por 33 ítems; 28 de los cuales están redactados de tal manera que se evidencia déficit de habilidades sociales; y 5 de ellos en sentido positivo. Consta de 4 alternativas de respuesta que van desde “No me identifico en absoluto la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría” a “Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos”.

Interpretación: A mayor puntuación global, el sujeto expresa mejores habilidades sociales y capacidad de aserción en distintos contextos.

Sub áreas: La prueba consta de 6 factores (Gismero, 2000, pp. 41)

I. Autoexpresión en situaciones sociales: “Capacidad de expresarse espontáneamente en diferentes actividades sociales”.

II. Defensa de los propios derechos como consumidor: “Expresión de conductas asertivas frente a desconocido para defender los propios derechos”.

III. Expresión de enfado o disconformidad: “Evitación de conflictos con otras personas”.

IV. Decir no y cortar interacciones: “Habilidad para cortar interacciones que no se desean conservar”.

V. Hacer peticiones: “Hacer peticiones de alguna situación que se quiere a otras personas”.

VI. Iniciar interacciones positivas: “Habilidad para iniciar una interacción con el sexo opuesto”.

Material: 1. Manual de aplicación

2. Hoja de respuestas

3. Hoja de perfil

Calificación: La corrección se realiza mediante un ejemplar auto corregible, siendo la puntuación mínima de 33 y una máxima de 132 puntos. A mayor puntuación, mayor es el desenvolvimiento de las habilidades sociales.

Interpretación: Para realizar una interpretación cualitativa de la prueba, se establecerá un rango de interpretación, el cual aparece en el ANEXO.

Procedimiento:

Para el estudio se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- Se solicitó la autorización de manera documentada a la institución educativa, para la realización de la investigación.
- Se seleccionó a los estudiantes de secundaria inscritos en el taller de Teatro Javier en el presente año, pero sí pertenecían al taller desde al menos el 2015.
- Se solicitó la autorización y la orientación del Departamento de Orientación del colegio, para llevar a cabo la aplicación de la prueba estandarizada.
- Se aplicó el Instrumento de Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2000)
- Se calificó el instrumento.
- Se analizaron y discutieron los resultados obtenidos
- Se elaboraron las conclusiones correspondientes
- Se elaboró el informe final

- Se dieron las respectivas conclusiones y recomendaciones.

3.4 Método de investigación

Esta Investigación es de tipo descriptiva de tipo cuantitativa, no experimental, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010).

La investigación fue cuantitativa de acuerdo al autor, para lo cual se realizó una recolección científica de datos para realizar una medición numérica y estadística que permitió establecer patrones de comportamiento. Investigación No experimental de tipo descriptivo, puesto que se recolectará datos en un único momento.

Para determinar las habilidades sociales en los estudiantes que participaron en el taller de música, se utilizó la Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero (2000); y Para el cálculo de la misma se utilizaron las medidas de tendencia central según Hernández et al. (2010, pp. 292-294) las cuales son definidas como:

Media o promedio: “es la medida de tendencia central más utilizada y puede definirse como el promedio”.

Moda: “es la categoría o puntuación que ocurre o se repite con mayor frecuencia en un conjunto de datos”.

Mediana: “es el valor que divide la distribución por la mitad de los datos caen por encima de la mediana y la otra mitad por debajo de ella”.

Desviación estándar: “es la medida de dispersión más común, que indican que tan dispersos están los datos con respecto de la media “.

Porcentaje: “Proporción que toma como referencia el número 100”.

Coefficiente de correlación de Pearson: “es el índice que mide el grado de covariancia entre distintas variables que se relacionan linealmente “. (Hernández, et. al. 2010 pp. 311)

Para el análisis estadístico se utilizó el programa de SPSS y el programa Microsoft Office Excel 2016.

Para la presentación y el análisis de los resultados, se utilizaron tablas que evidenciaron la estadística descriptiva, y se utilizaron gráficas de barra para presentar algunos porcentajes.

3.5 3.5. Variables de estudio:

a) Habilidades sociales

b) Taller de música

3.6 Operacionalización de variables

| Variable | Dimensión | Indicadores | Instrumentos |
|----------------------|---|---|--------------------------------|
| Habilidades sociales | I. Autoexpresión en situaciones sociales | Capacidad de expresarse espontáneamente en diferentes actividades sociales | Escala de habilidades sociales |
| | II. Defensa de los propios derechos como consumidor | Expresión de conductas asertivas frente a desconocido para defender los propios derechos | Escala de habilidades sociales |
| | III. Expresión de enfado o disconformidad | Evitación de conflictos con otras personas | Escala de habilidades sociales |
| | IV. Decir no y cortar interacciones | Habilidad para cortar interacciones que no se desean conservar | Escala de habilidades sociales |
| | V. Hacer peticiones | Hacer peticiones de alguna situación que se quiere a otras personas | Escala de habilidades sociales |
| | VI. Iniciar interacciones positivas | Habilidad para iniciar una interacción con el sexo opuesto | Escala de habilidades sociales |
| Taller de música | Aprendizaje musical | Desarrollo de habilidades específicas: auditivas, de ejecución y de creación en tiempo real o diferido. A la vez, se apoya en la asimilación de contenidos conceptos, hechos, proposiciones, sistemas teóricos y el fomento de actitudes, propios de cada praxis musical. | Guía de observación |
| | Lenguaje musical | Uso de técnicas musicales correctas. Ritmo musical. Audio perceptiva musical. | Guía de observación |

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presente investigación se realizó con el fin de determinar las habilidades sociales de los estudiantes de secundaria que participan en el taller de música del Colegio Nacional De San Carlos.

Para lograr dicho estudio, se aplicó el instrumento *Escala De Habilidades Sociales* de Elena Gismero (2000) a todos los estudiantes de secundaria que pertenecían al taller de música del Colegio Nacional De San Carlos de la Jornada Matutina y de la Jornada Vespertina, y que oscilaban entre los 12 y los 17 años, con no menos de 2 años de pertenecer al taller. De los resultados obtenidos, se realizaron cálculos estadísticos que permitieron considerar ciertos criterios para analizar los resultados, para luego establecer las conclusiones y proponer recomendaciones a dicha investigación.

4.1 Análisis de resultados

Tabla 4
Autoexpresión en situaciones sociales

| | Frecuencia | Porcentaje | |
|--------|---------------------|------------|--------|
| Válido | Muy bajo | 9 | 18,75% |
| | Bajo | 23 | 47,92% |
| | Abajo del promedio | 4 | 8,33% |
| | Promedio | 6 | 12,50% |
| | Arriba del promedio | 5 | 10,42% |
| | Superior | 1 | 2,08% |
| | Total | 48 | 100% |

Tabla 5
Prueba chi-cuadrado A

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 13,248 ^a | 25 | ,973 |
| Razón de verosimilitud | 14,011 | 25 | ,962 |
| Asociación lineal por lineal | ,036 | 1 | ,851 |
| N de casos válidos | 48 | | |

a. 35 casillas (97,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,04.

A la prueba de chic cuadrado, no existe significancia en las variables.

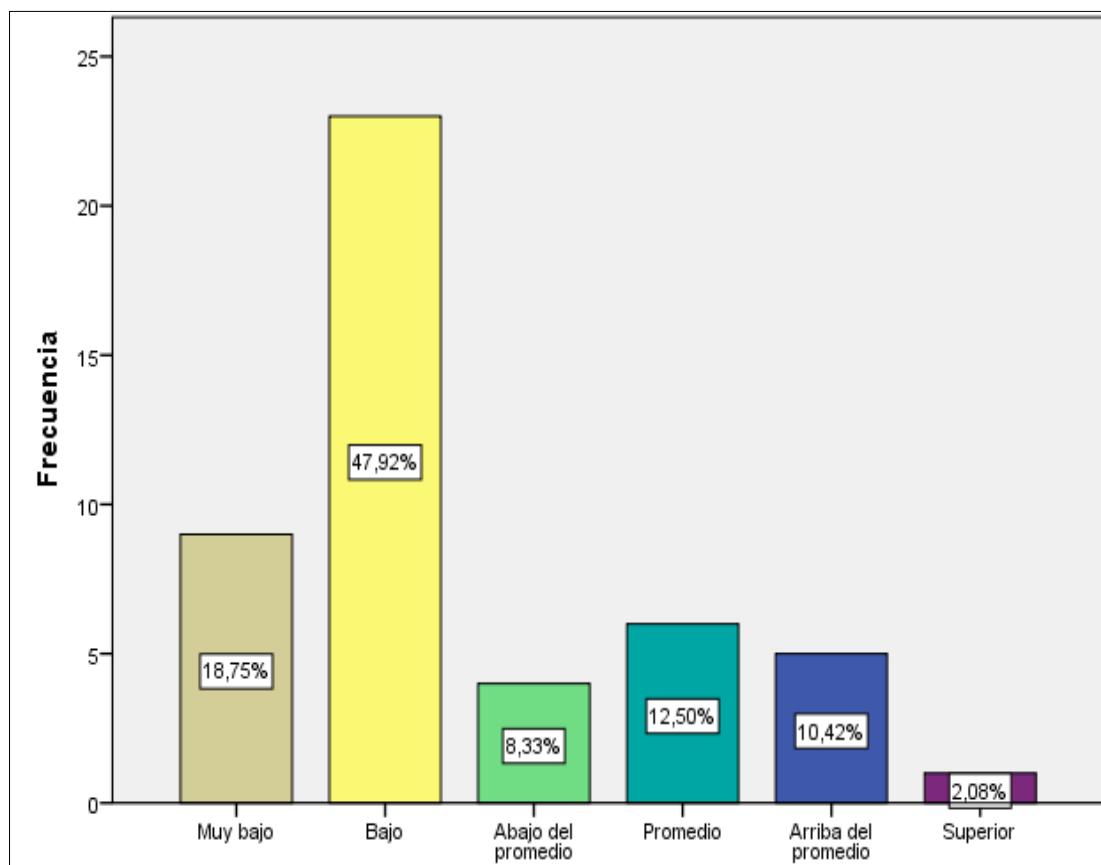


Figura 3. Autoexpresión en situaciones sociales

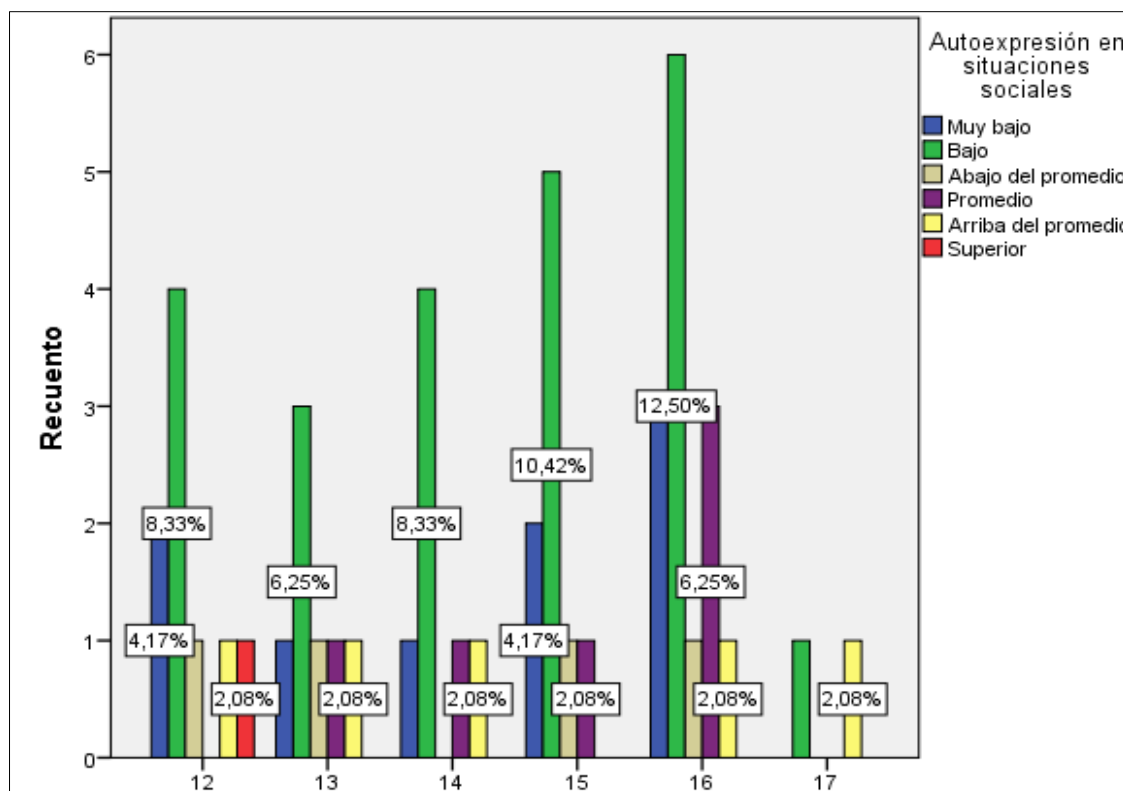


Figura 4. Por edades A

Autoexpresión en situaciones sociales.

De 48 estudiantes encuestados que representan al 100% de nuestra población, se ha encontrado que 23 estudiantes encuestados que representan al 47,92% presentan una baja autoexpresión en situaciones sociales, de 9 estudiantes encuestados que representan al 18,75% presentan una muy baja autoexpresión en situaciones sociales, de 6 estudiantes encuestados que representan al 12,50% presentan una puntuación promedio de su autoexpresión en situaciones sociales, de 5 estudiantes encuestados que representan al 10,42% presentan una puntuación arriba del promedio autoexpresión en situaciones sociales, de 4 estudiantes encuestados que representan al 8,33% presentan una puntuación por debajo del promedio de su autoexpresión en situaciones sociales y finalmente 1 estudiante encuestado que representan al 2,08% presenta una puntuación superior de su autoexpresión en situaciones sociales.

Podemos concluir que la mayoría de los estudiantes tiene una baja y muy baja autoexpresión en situaciones sociales que es la capacidad uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales entrevistas laborales, tiendas, lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etc.

Tabla 6
Defensa de los propios derechos como consumidor

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|-------------|
| Muy bajo | 16 | 33,33% |
| Bajo | 12 | 25% |
| Abajo del promedio | 10 | 20,83% |
| Promedio | 5 | 10,42% |
| Arriba del promedio | 4 | 8,33% |
| Alto | 1 | 2,08% |
| Total | 48 | 100% |

Tabla 7
Pruebas de chi-cuadrado B

| Pruebas de chi-cuadrado | | | |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson | 24,322 ^a | 25 | ,501 |
| Razón de verosimilitud | 24,203 | 25 | ,508 |
| Asociación lineal por lineal | ,924 | 1 | ,336 |
| N de casos válidos | 48 | | |

a. 36 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,04.

A la prueba de chic cuadrado no existe significancia en las variables

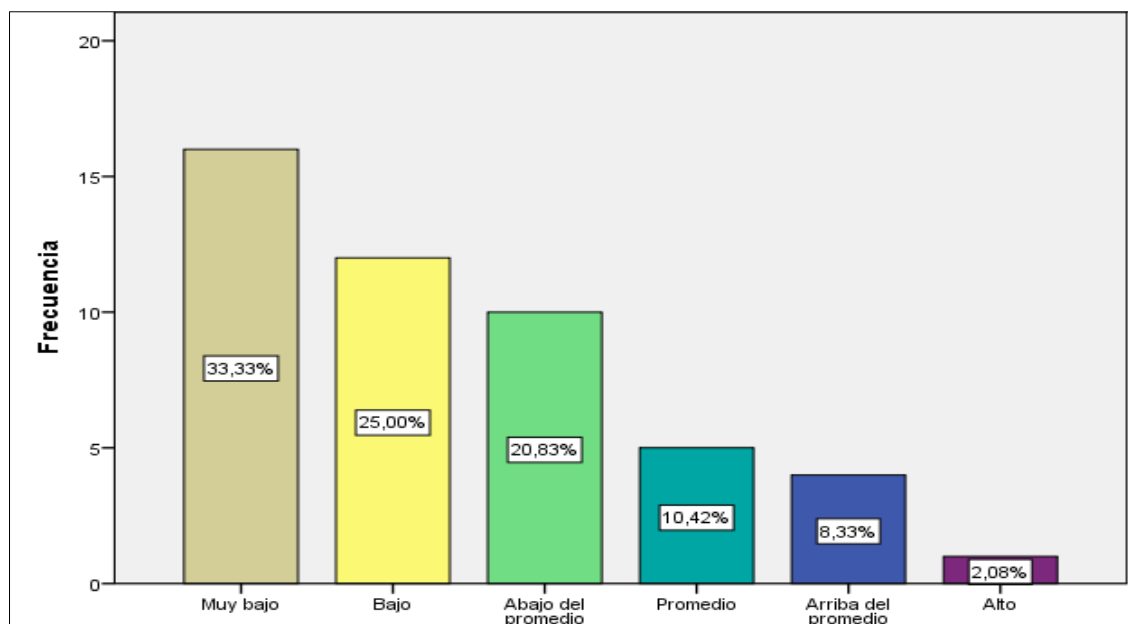


Figura 5. Defensa de los propios derechos como consumidor

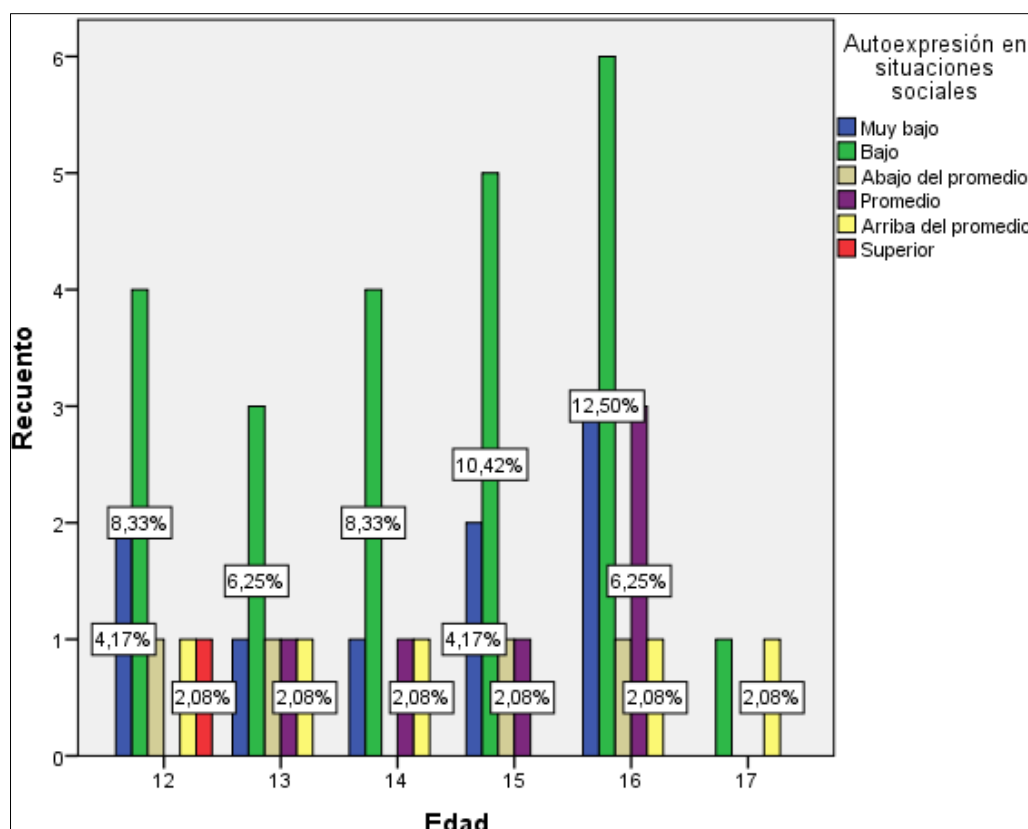


Figura 6. Por edades B

Defensa de los propios derechos como consumidor.

De 48 estudiantes encuestados que representan al 100% de nuestra población, se ha encontrado que 16 estudiantes encuestados que representan al 33,33% presentan una muy baja defensa de los propios derechos como consumidor, de 12 estudiantes encuestados que representan al 25% presentan una baja defensa de los propios derechos como consumidor, de 10 estudiantes encuestados que representan al 20,83% presentan una puntuación abajo del promedio en defensa de los propios derechos como consumidor, de 5 estudiantes encuestados que representan al 10,42% presentan una puntuación promedio en defensa de los propios derechos como consumidor, de 4 estudiantes encuestados que representan al 8,33% presentan una puntuación por arriba del promedio en defensa de los propios derechos como consumidor y finalmente 1 estudiante encuestado que representan al 2,08% presenta una puntuación alta en defensa de los propios derechos como consumidor.

Podemos concluir que la mayoría de los estudiantes tiene una muy baja y baja defensa de los propios derechos como consumidor que refleja la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo (no dejar colarse a alguien en una fija o en una tienda, pedir a alguien que habla en el cine que se calle, pedir descuentos, devolver un objeto defectuoso, etc.).

Tabla 8
Expresión de enfado o disconformidad

| | Frecuencia | Porcentaje | |
|--------|---------------------|------------|--------|
| Válido | Muy bajo | 6 | 12,50% |
| | Bajo | 10 | 20,83% |
| | Abajo del promedio | 9 | 18,75% |
| | Promedio | 5 | 10,42% |
| | Arriba del promedio | 7 | 14,58% |
| | Alto | 7 | 14,58% |
| | Superior | 4 | 8,33% |
| | Total | 48 | 100% |

Tabla 9
Pruebas del chi-cuadrado C

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--|
| Chi-cuadrado de Pearson | 24,322 ^a | 25 | ,501 |
| Razón de verosimilitud | 24,203 | 25 | ,508 |
| Asociación lineal por lineal | ,924 | 1 | ,336 |
| N de casos válidos | 48 | | |

a. 36 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,04.

A la prueba de chic cuadrado no existe significancia en las variables

|

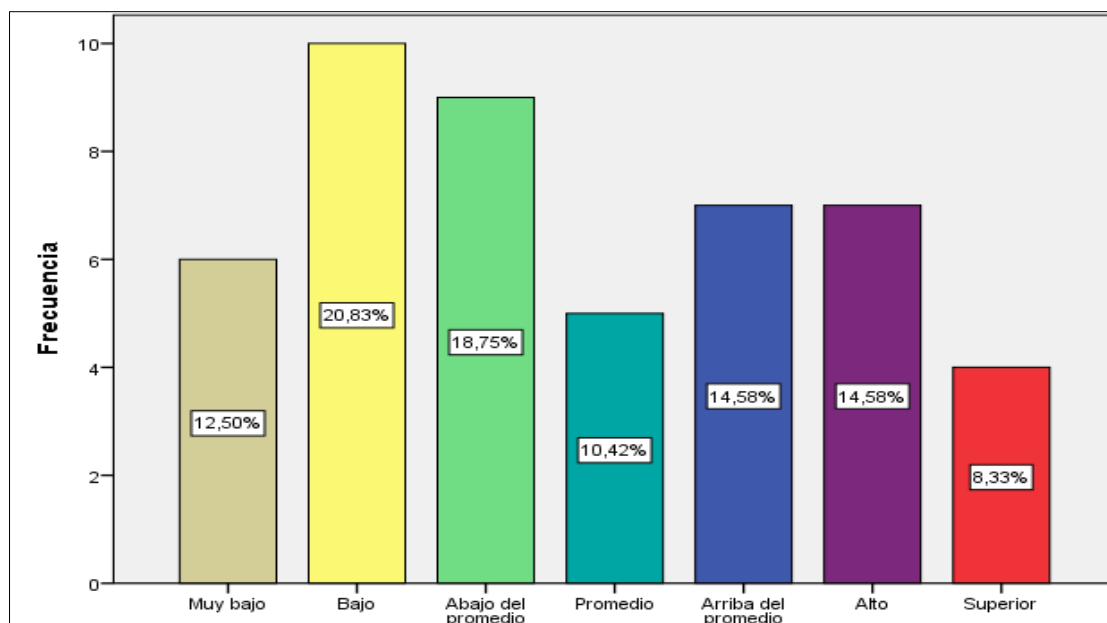


Figura 7. Expresión de enfado o disconformidad

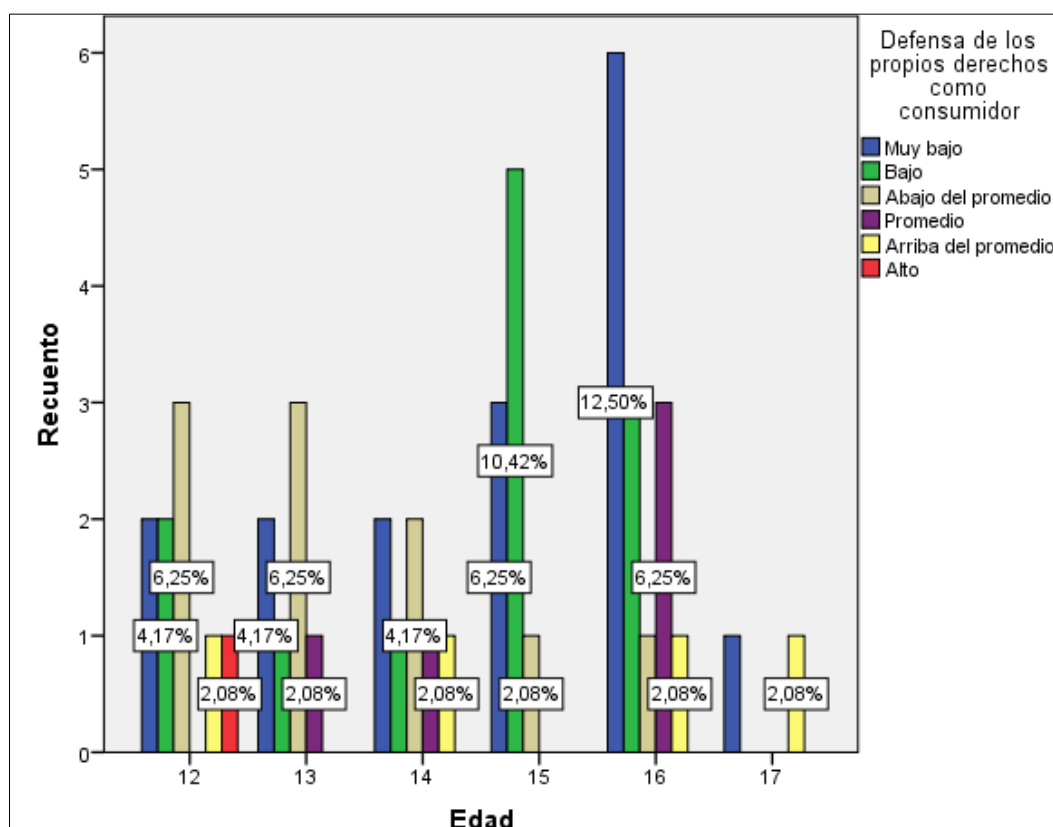


Figura 8. Por edades C

Expresión de enfado o disconformidad.

De 48 estudiantes encuestados que representan al 100% de nuestra población, se ha encontrado que 10 estudiantes encuestados que representan al 20,83% presentan una baja expresión de enfado o disconformidad, de 9 estudiantes encuestados que representan al 18,75% presentan una puntuación abajo del promedio en expresión de enfado o disconformidad, de 7 estudiantes encuestados que representan al 14,58% presentan una puntuación arriba del promedio en expresión de enfado o disconformidad, de 7 estudiantes encuestados que representan al 14,58% presentan una puntuación alta en expresión de enfado o disconformidad, de 6 estudiantes encuestados que representan al 12,50% presentan una muy baja expresión de enfado o disconformidad, de 5 estudiantes encuestados que representan al 10,42% presentan una puntuación promedio en expresión de enfado o disconformidad y finalmente 4 estudiantes encuestados que representan al 8,33% presentan una puntuación superior en expresión de enfado o disconformidad.

Podemos concluir que la mayoría de los estudiantes tiene una baja expresión de enfado o disconformidad esto indica la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y desacuerdos con otras personas, también indicia la dificultad para expresar discrepancias y el preferir callarse lo que a uno le molesta con tal de evitar posibles conflictos con los demás (aunque se trate de amigos o familiares).

Tabla 10
Decir no y cortar interacciones

| | Frecuencia | Porcentaje | |
|--------|---------------------|------------|--------|
| Válido | Muy bajo | 10 | 20,83% |
| | Bajo | 20 | 41,67% |
| | Abajo del promedio | 6 | 12,50% |
| | Promedio | 2 | 4,17% |
| | Arriba del promedio | 7 | 14,58% |
| | Alto | 1 | 2,08% |
| | Superior | 2 | 4,17% |
| | Total | 48 | 100% |

Tabla 11
Prueba del chi-cuadrado D

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 45,063 ^a | 30 | ,038 |
| Razón de verosimilitud | 48,884 | 30 | ,016 |
| Asociación lineal por lineal | 1,148 | 1 | ,284 |
| N de casos válidos | 48 | | |

a. 42 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,17.

A la prueba de chic cuadrado no existe significancia en las variables

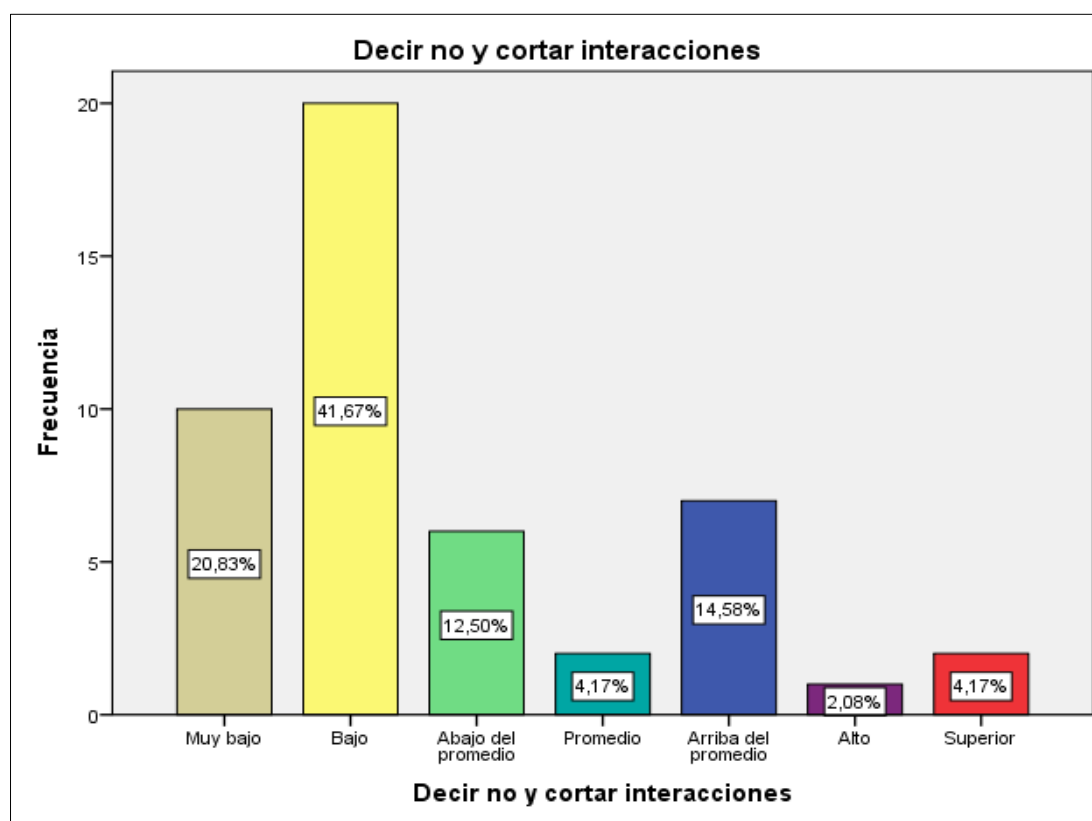


Figura 9. Decir no y cortar interacciones

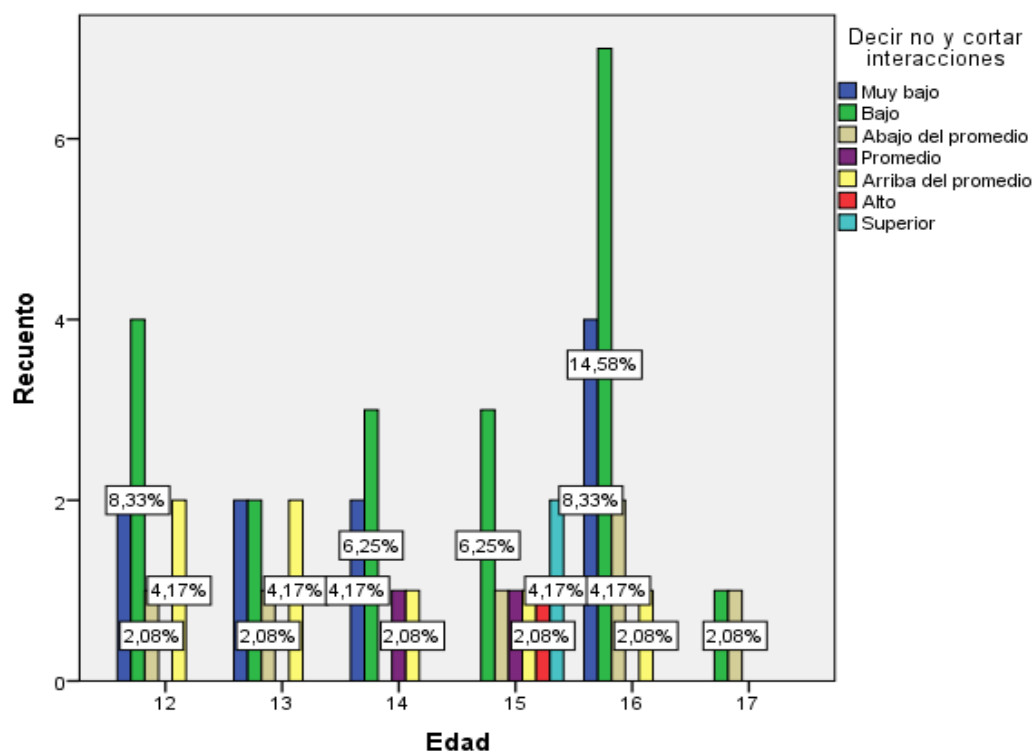


Figura 10. Por edades D

Decir no y cortar interacciones.

De 48 estudiantes encuestados que representan al 100% de nuestra población, se ha encontrado que 20 estudiantes encuestados que representan al 41,67% presentan una baja puntuación en decir no y cortar interacciones, de 10 estudiantes encuestados que representan al 20,83% presentan una puntuación muy baja en decir no y cortar interacciones, de 7 estudiantes encuestados que representan al 14,58% presentan una puntuación arriba del promedio en decir no y cortar interacciones, de 6 estudiantes encuestados que representan al 14,58% presentan una puntuación abajo del promedio en decir no y cortar interacciones, de 2 estudiantes encuestados que representan al 4,17% presentan una puntuación promedio en decir no y cortar interacciones, de 2 estudiantes encuestados que representan al 4,17% presentan una puntuación superior en decir no y cortar interacciones y finalmente 1 estudiante encuestado que representan al 2,08% presentan una puntuación alta en decir no y cortar interacciones.

Podemos concluir que la mayoría de los estudiantes presentan una baja puntuación en decir no y cortar interacciones que no se quieren mantener (tanto con un vendedor como

con amigos que quieren seguir charlando en un momento en que queremos interrumpir la conversación, o con personas con las que no se desea seguir saliendo o manteniendo la relación) así como el negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo. Se trata de un aspecto de la aserción en lo que lo crucial es poder decir no a otras personas y cortar las interacciones - a corto o largo plazo - que no se desean mantener por más tiempo.

Tabla 12
Hacer peticiones

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|---------------------|------------|------------|
| Válido | Muy bajo | 15 | 31,25% |
| | Bajo | 17 | 35,42% |
| | Abajo del promedio | 5 | 10,42% |
| | Promedio | 5 | 10,42% |
| | Arriba del promedio | 2 | 4,17% |
| | Alto | 3 | 6,25% |
| | Superior | 1 | 2,08% |
| | Total | 48 | 100% |

Tabla 13
Prueba del chi-cuadrado E

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--|
| Chi-cuadrado de Pearson | 22,427 ^a | 30 | ,838 |
| Razón de verosimilitud | 24,584 | 30 | ,745 |
| Asociación lineal por lineal | 3,497 | 1 | ,061 |
| N de casos válidos | 48 | | |

a. 42 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,04.

A la prueba de chic cuadrado no existe significancia en las variables.

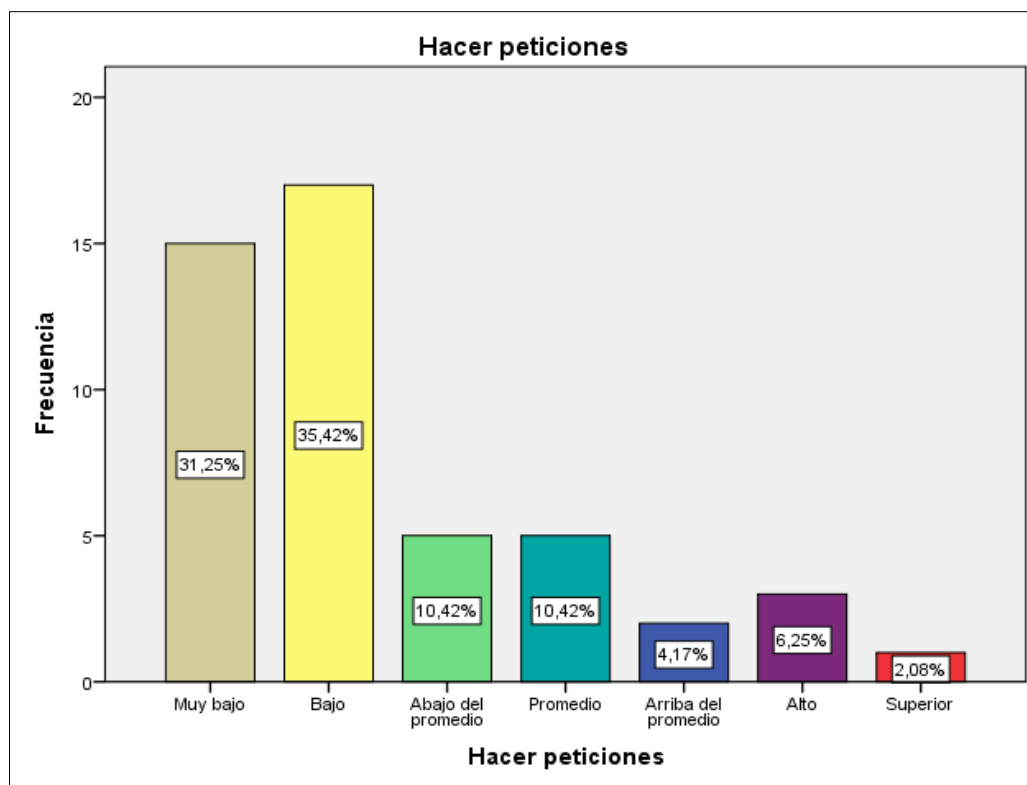


Figura 11. Hacer peticiones

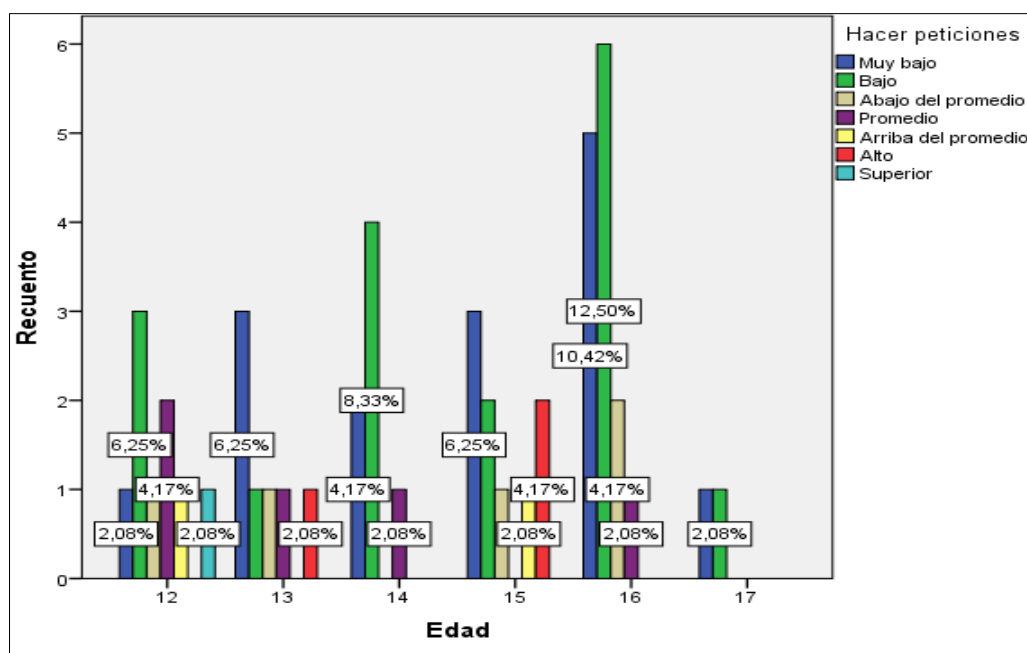


Figura 12. Por edades E

Hacer peticiones.

De 48 estudiantes encuestados que representan al 100% de nuestra población, se ha encontrado que 17 estudiantes encuestados que representan al 35,42% presentan una baja puntuación en hacer peticiones, de 15 estudiantes encuestados que representan al 31,25% presentan una puntuación muy baja en hacer peticiones, de 5 estudiantes encuestados que representan al 10,42% presentan una puntuación abajo del promedio en hacer peticiones, de 5 estudiantes encuestados que representan al 10,42% presentan una puntuación promedio en hacer peticiones, de 3 estudiantes encuestados que representan al 6,25% presentan una puntuación alta en hacer peticiones, de 2 estudiantes encuestados que representan al 4,17% presentan una puntuación arriba del promedio en hacer peticiones y finalmente 1 estudiante encuestado que representan al 2,08% presentan una puntuación superior en hacer peticiones.

Podemos concluir que la mayoría de los estudiantes presentan una baja y muy baja puntuación en hacer peticiones, Esta dimensión refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a un amigo (que nos devuelva algo que le prestamos que nos haga un favor) o en situaciones de consumo (en un restaurante no nos traen algo tal como lo pedimos y queremos cambiarlo, o en una tienda nos dieron mal el cambio) Una puntuación alta indicaría que la persona que la obtiene es capaz de hacer peticiones semejantes a estas sin excesiva dificultad mientras que una baja puntuación indicaría la dificultad para expresar peticiones de lo que queremos a otras personas.

Tabla 14
Iniciar interacciones positivas

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|---------------------|------------|------------|
| Válido | Muy bajo | 10 | 20,83% |
| | Bajo | 9 | 18,75% |
| | Abajo del promedio | 8 | 16,67% |
| | Promedio | 4 | 8,33% |
| | Arriba del promedio | 8 | 16,67% |
| | Alto | 3 | 6,25% |
| | Superior | 6 | 12,50% |
| | Total | 48 | 100% |

Tabla 15
Prueba del chi-cuadrado F

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 23,801 ^a | 30 | ,781 |
| Razón de verosimilitud | 28,648 | 30 | ,536 |
| Asociación lineal por lineal | ,515 | 1 | ,473 |
| N de casos válidos | 48 | | |

a. 42 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,13.

A la prueba de chic cuadrado no existe significancia en las variables.

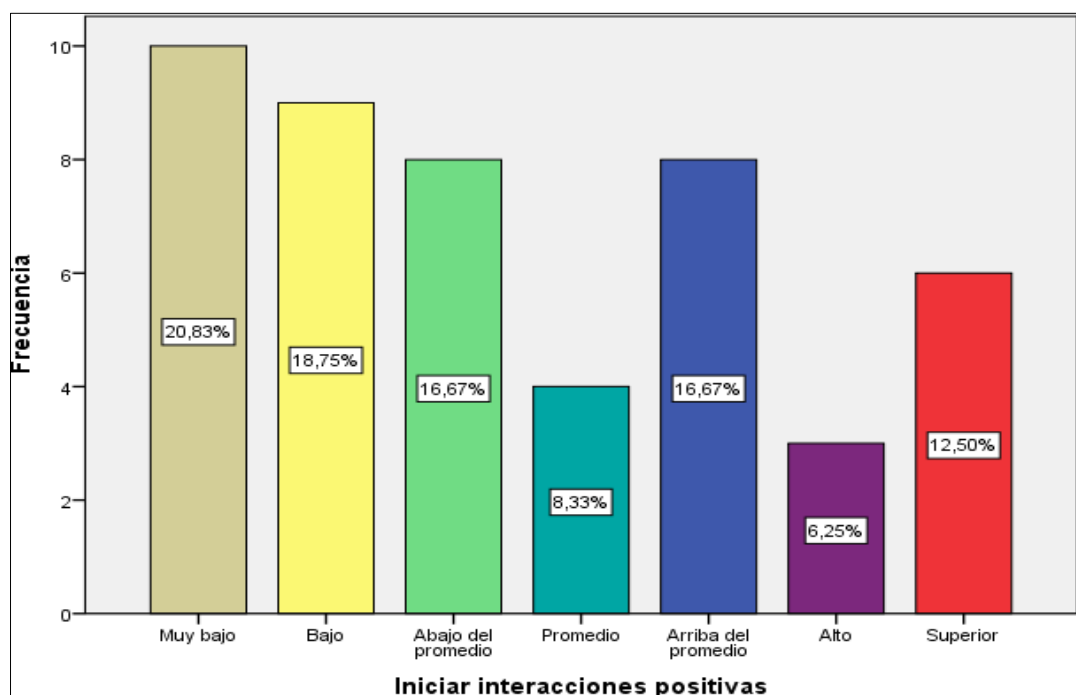


Figura 13. Iniciar interacciones positivas

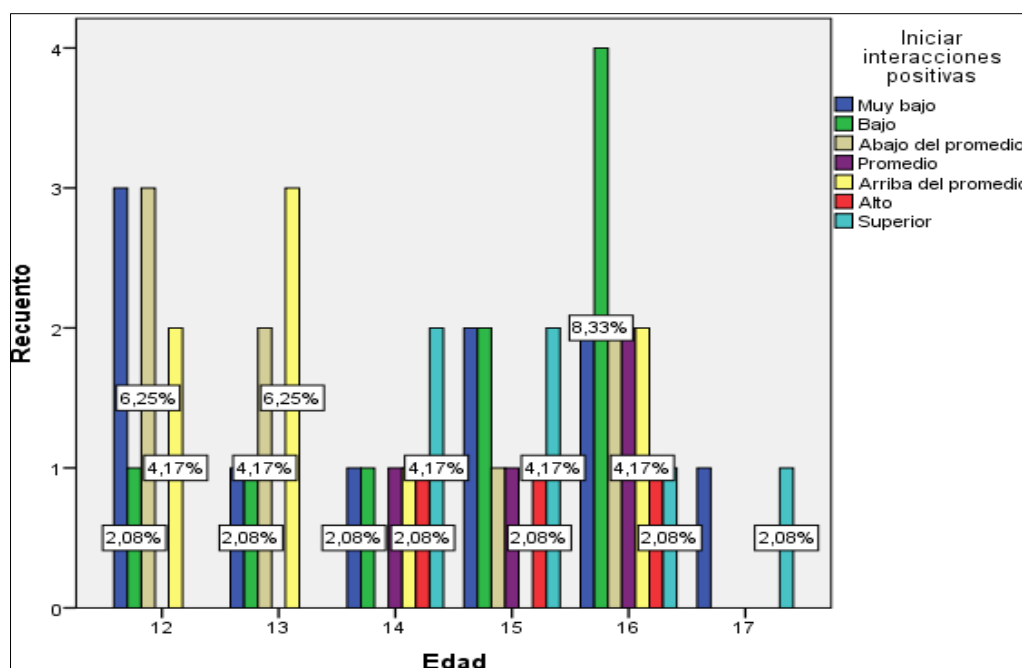


Figura 14. Por edades F

Iniciar interacciones positivas.

De 48 estudiantes encuestados que representan al 100% de nuestra población, se ha encontrado que 10 estudiantes encuestados que representan al 20,83% presentan una muy baja puntuación iniciar interacciones positivas, de 9 estudiantes encuestados que representan al 18,75% presentan una puntuación baja en iniciar interacciones positivas, de 8 estudiantes encuestados que representan al 16,67% presentan una puntuación abajo del promedio en iniciar interacciones positivas, de 8 estudiantes encuestados que representan al 16,67% presentan una puntuación arriba del promedio en iniciar interacciones positivas, de 6 estudiantes encuestados que representan al 12,50% presentan una puntuación superior en iniciar interacciones positivas, de 4 estudiantes encuestados que representan al 8,3% presentan una puntuación promedio en iniciar interacciones positivas y finalmente 3 estudiante encuestado que representan al 6,25% presentan una puntuación alta en iniciar interacciones positivas.

Podemos concluir que la mayoría de los estudiantes presentan una muy baja puntuación en iniciar interacciones positivas, El factor se define por la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto (una conversación, pedir una cita...) y de poder hacer espontáneamente un cumplido un halago, hablar con alguien que te resulta atractivo. En esta ocasión se trata de intercambios positivos. Una puntuación alta indica facilidad para

tales conductas, es decir tener iniciativa para comenzar interacciones con el sexo opuesto y para expresar espontáneamente lo que nos gusta del mismo. Una baja puntuación indicaría dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad tales conductas.

Tabla 16
Habilidades Sociales

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|---------------------|------------|------------|
| Válido | Muy bajo | 13 | 27,08% |
| | Bajo | 19 | 39,58% |
| | Abajo del promedio | 4 | 8,33% |
| | Promedio | 5 | 10,42% |
| | Arriba del promedio | 4 | 8,33% |
| | Alto | 3 | 6,25% |
| | Total | 48 | 100% |

Tabla 17
Pruebas de chi-cuadrado G

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 20,421 ^a | 25 | ,724 |
| Razón de verosimilitud | 20,263 | 25 | ,733 |
| Asociación lineal por lineal | ,010 | 1 | ,922 |
| N de casos válidos | 48 | | |

a. 35 casillas (97,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,13.

A la prueba de chic cuadrado no existe significancia en las variables.

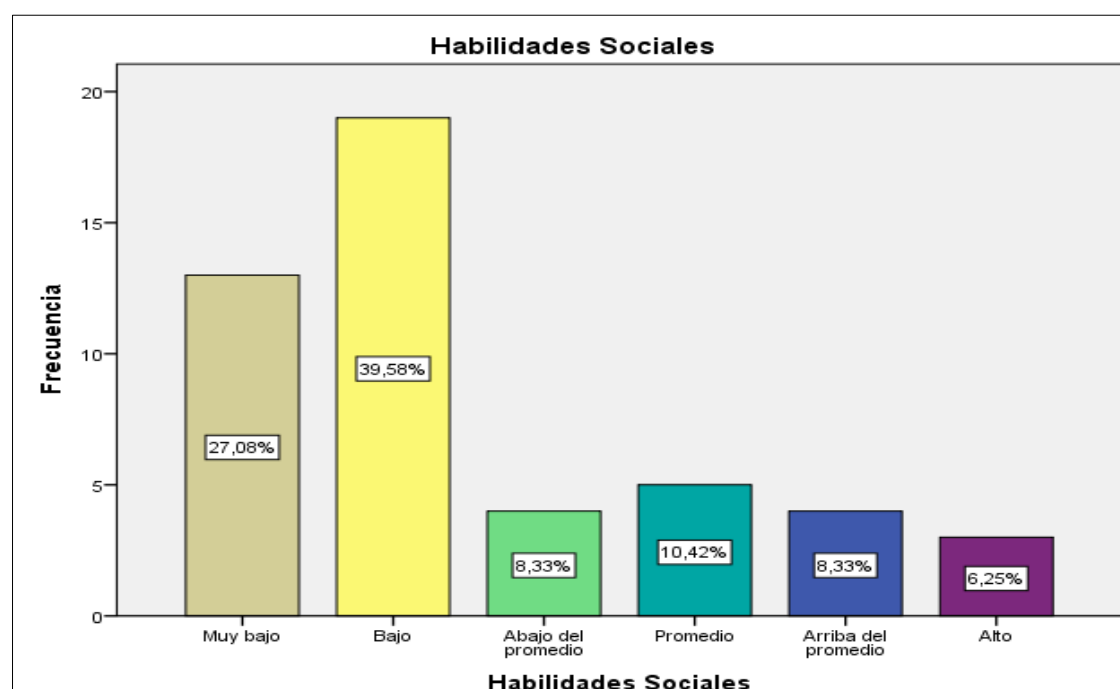


Figura 15. Habilidades Sociales

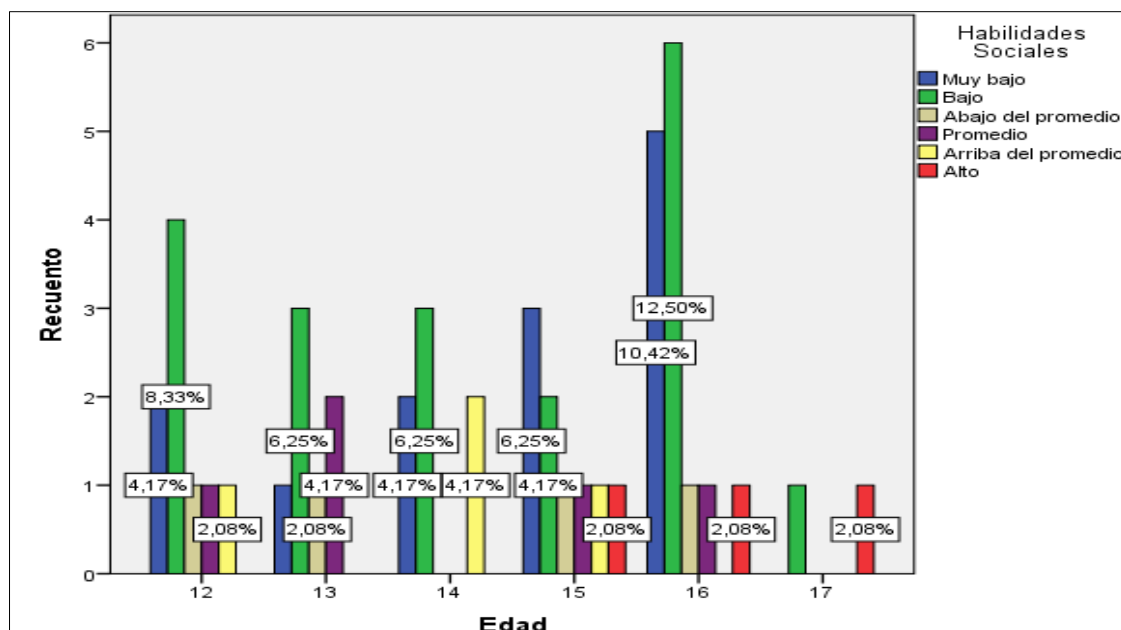


Figura 16. Por edades G

CONCLUSIONES

Esta investigación permitió determinar cada uno de los niveles de los estudiantes de secundaria que pertenecen al taller de música del colegio emblemático Glorioso Colegio nacional de San Carlos de la Ciudad de Puno. Según el género, la edad comprendida entre los 12 y los 17 años, que pertenecían al taller de música desde por lo menos 2 años, y cuyos sujetos pudieron pertenecer a cualquiera de las 2 jornadas académicas que el centro educativo imparte. Por tal motivo, a continuación, se presentan las siguientes conclusiones:

- Las habilidades sociales en forma general de los estudiantes que participaban en el taller de música, evidenciaron una puntuación *baja* cuyo resultado no se ubicaron dentro de los rangos normales de interpretación según la prueba, lo que da como evidencia un resultado inferior al que obtuvo la mayoría de los estudios presentados en los antecedentes.
- El estudio señaló que más de la mitad de los sujetos alcanzaron un nivel *bajo* o por debajo de él; sin embargo, se observó heterogeneidad en los sujetos encuestados, obteniéndose resultados dentro de los rangos desde *Muy bajo* hasta *Superior*.
- En las sub áreas de las habilidades sociales se mostró un promedio muy bajo en la mayoría de ellas, tal como se muestran en los resultados.

RECOMENDACIONES

- Implementar talleres de desarrollo de habilidades sociales para todos los estudiantes abarcando todo el nivel preprimaria, secundario y diversificado para promover y estimular las relaciones interpersonales asertivas.
- A la institución educativa en donde se realizó la presente investigación, se le sugiere abordar de cerca todas las sub áreas de las habilidades sociales que los estudiantes que pertenecen al taller de música han desarrollado, ya que podrían ser ejemplo para otros estudiantes que carecen de ellas y/o se les dificultan las relaciones interpersonales entre iguales.
- Desarrollar en los sujetos encuestados taller que reafirmen o fortalezcan sus habilidades sociales, desde cada una de las sub áreas establecidas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1978): Educational psychology: A cognitive view (Segunda ed.). New York, Holt, Rinehart & Winston [trad. (1983): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.]
- Ballenato, G. (2013). *Comunicación Eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: España Editores.
- Calvo, C. C. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 4.
- Camino, M. J. (19 de setiembre de 2013). *Aprendiendo un lenguaje universal: El Lenguaje Musical*. Obtenido de Educa con TIC: <http://www.educacontic.es/blog/aprendiendo-un-lenguaje-universal-el-lenguaje-musical>
- Casquete, S. (2016). *Teatro y juventud en la provincia de Valencia (Tesis Doctoral)*. Universidad de Valencia, España.
- Chacon, C. (14 de mayo de 2015). *Liderazgo en la Administración*. Obtenido de <http://liderazgoenadministracion.blogspot.com/p/conceptos-basicos.html>
- Chajon, F. (2000). *El teatro como medio de comunicación y catarsis* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Chao Fernández, R., Mato Vázquez, M. D. y López Pena, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3 (15): 1-24. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Cristina, H. P. (2015). *Habilidad social en estudiantes de quinto año de nivel secundaria de una institución educativa de Chiclayo 2015*. Chiclayo, Perú.

- Díaz, J. D. (2011). *La Música Como Influencia En Los Patrones De Comportamiento Del Ser Humano*. Obtenido de <https://www.monografias.com/trabajos94/musica-como-influencia-patrones-comportamiento-del-ser-humano/musica-como-influencia-patrones-comportamiento-del-ser-humano.shtml>
- Díez, N., Ortega, M. & Sanchez, A. (febrero de 2014). *Influencia De La Música En El Comportamiento De Los Consumidores*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/303856142_INFLUENCIA_DE_LA_MUSICA_EN_EL_COMPORAMIENTO_DE_LOS_CONSUMIDORES_MUSIC_INFLUENCE_IN_THE_CUSTOMER_BEHAVIOR
- Dowling, W. J. (1993). Procedural and declarative knowledge in music cognition and education”.En Tighe, J.; Dowling, W.J. (ed.): *Psychology and music. The understanding of melody and rhythm*. New Jersey, LEA. [trad. (1998): “Conocimiento procedimental y conocimiento declarativo en educación y cognición musical”. *Orpheotron*, 4, 23-40. Buenos Aires, Conservatorio Alberto Ginastera.]
- Elliott, D. (1994). Rethinking music: First steps to a new philosophy of music education. *International Journal of Music Education*, 24, 9-20.
- García, A. (2010). *Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social* (Tesis de licenciatura inédita). España.
- García, R. M. (s.f.). *Saberpsicología*. Obtenido de <http://saberpsicologia.com/articulos/habilidades-sociales/que-es-la-empatia/2023>
- Gimero, E. (2000). Escala de Habilidades Sociales EHS. Universidad Pontificia Comillas-Madrid. Obtenido de https://www.academia.edu/10882960/ESCALA_DE_HABILIDADES_SOCIAL_ES_EHS
- Goldstein, A. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. España: Ed. Barcelona.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (Quinta Ed.)*. México: Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Hernández, V. I. (2012). *Desarrollo de Habilidades Sociales en adolescentes varones de 15 a 18 años del Centro Municipal de Formación Artesanal Huancavilca de la ciudad de Guayaquil-2012* (Tesis). Guayaquil, Ecuador.
- Herrera, L. (s.f.). *Influencia del Entrenamiento Musical*.

- Herrera, L., Hernández-Candelas, M., Lorenzo, O. y Ropp, C. (2014). Influencia del entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de 3 a 4 años. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 367-386 ISSN: 1136-1034 eISSN: 2254-4372
- Hofstadt, C. J. (2005). *Habilidades de Comunicación*. España: Díaz de Santos S.A.
- Lorente, E. (13 de 06 de 2014). *Una experiencia terapéutica del uso del teatro en salud mental*. Obtenido de TOG (A Caruña): <http://www.revistatog.com/num20/pdfs/original4.pdf>
- Montoya., M. B. (30 de marzo de 2005). *Manual de Autocontrol*. Obtenido de <https://docs.google.com/file/d/0Bzg67HSwalfgT3pVY2w0X3JaNHc/edit>
- Peñafiel Pedrosa, E.y Serrano García, C. (2010). *Habilidades sociales*. España: Editex.
- Ponce, A. (2011). *Relación entre factores sociales y habilidades sociales en adolescentes* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Roca, E. (15 de abril de 2016). *Programa de Autoestima, Asertividad e Inteligencia emocional*. Obtenido de Cómo Mejorar Tus Habilidades Sociales: <http://www.cop.es/colegiados/pv00520/pagina4.htm#cursos>
- Román, M. y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- Rueda, J. (14 de mayo de 2014). *¿Como influye la música en comportamiento humano?* Obtenido de Prezi: <https://prezi.com/s1fwa4w47uya/como-influye-la-musica-en-el-comportamiento-humano/>
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 01.
- Shuter-Dyson, R. y Gabriel, C. (1981). *The psychology of musical ability* (2nd ed.). London, Methuen.
- Stubley, E. V. (1992). Philosophical foundations. En Colwell, R. (ed.): *Handbook of research on music teaching and learning*. New York, Schirmer Books.
- Urbina, A. (2013). *Habilidades sociales en adolescentes que practicaron en su niñez juegos tradicionales guatemaltecos*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Uribe Obando, R. (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Lima: Inversiones Escarlata y Negro SAC.
- Vásquez, M. (2012). *El Ángel caído de Vicenta Laparra de la Cerda* (Tesis de Maestría). Universidad Rafael Landívar de Guatemala.



ANEXOS

Anexo 1. Prueba Escala

| | | | | |
|------------|--|---------------------|--------|-------|
| EHS | | Nombre y apellidos: | Edad: | Sexo: |
| | | Centro: | Fecha: | |

A No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
B Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
D Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

ANOTE SUS RESPUESTAS ROTANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE SER O DE ACTUAR.
 COMPRUEBE QUE RODA LA LETRA EN LA MISMA LINEA DE LA FRASE QUE HA LEÍDO.

| | | | |
|----|--|---------|----|
| 1 | A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido. | A B C D | 1 |
| 2 | Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. | A B C D | 2 |
| 3 | Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo. | A B C D | 3 |
| 4 | Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo. | A B C D | 4 |
| 5 | Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle «No». | A B C D | 5 |
| 6 | A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado. | A B C D | 6 |
| 7 | Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo. | A B C D | 7 |
| 8 | A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto. | A B C D | 8 |
| 9 | Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir. | A B C D | 9 |
| 10 | Tiendo a guardar mis opiniones para mi mismo. | A B C D | 10 |
| 11 | A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería. | A B C D | 11 |
| 12 | Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle. | A B C D | 12 |
| 13 | Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | A B C D | 13 |
| 14 | Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla. | A B C D | 14 |
| 15 | Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme. | A B C D | 15 |
| 16 | Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto. | A B C D | 16 |
| 17 | No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. | A B C D | 17 |
| 18 | Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. | A B C D | 18 |
| 19 | Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás. | A B C D | 19 |
| 20 | Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales. | A B C D | 20 |
| 21 | Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo. | A B C D | 21 |
| 22 | Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado. | A B C D | 22 |
| 23 | Nunca sé cómo «cortar» a un amigo que habla mucho. | A B C D | 23 |
| 24 | Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión. | A B C D | 24 |
| 25 | Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo. | A B C D | 25 |
| 26 | Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor. | A B C D | 26 |
| 27 | Soy incapaz de pedir a alguien una cita. | A B C D | 27 |
| 28 | Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico. | A B C D | 28 |
| 29 | Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.). | A B C D | 29 |
| 30 | Cuando alguien se me «cuelga» en una fila, hago como si no me diera cuenta. | A B C D | 30 |
| 31 | Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados. | A B C D | 31 |
| 32 | Muchas veces prefiero ceder, callarme o «quitarme de en medio» para evitar problemas con otras personas. | A B C D | 32 |
| 33 | Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces. | A B C D | 33 |

COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACIÓN A CADA UNA DE LAS FRASES

Autor: Elena Gismero González.
 Copyright © 2000 by TEA Ediciones, S.A. - Todos los derechos reservados - Prohibida la reproducción total o parcial.
 Edita: TEA Ediciones, S.A. (Madrid) - Ejemplar impreso en DOS TINTAS - Printed in Spain. Impreso en España.

Fuente: Gismero (2000)

Anexo 2. Baremo de Escala de

| H O M B R E S | | | | | | | M U J E R E S | | | | | | | | |
|----------------------|--------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|----------------------|--------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|--------------|-----------|
| P c | I | II | III | IV | V | VI | | I | II | III | IV | V | VI | Pc | |
| | Total | | | | | | | Total | | | | | | | |
| 99 | | | 16 | 24 | | 20 | 119-132 | | 20 | 16 | 22-24 | | 20 | 118-132 | 99 |
| 98 | 32 | 20 | 15 | 23 | | | 118 | 32 | 19 | | 21 | 20 | 19 | 116-117 | 98 |
| 97 | | | | | | | 117 | | | | | | | 114-115 | 97 |
| 96 | | | | | 20 | | | | | | | | 18 | 113 | 96 |
| 95 | 31 | | 14 | 22 | | 19 | 114-116 | 31 | 18 | | | 19 | | 111-112 | 95 |
| 90 | 30 | 19 | | 21 | | 18 | 111-113 | 30 | | 15 | 20 | | 17 | 108-110 | 90 |
| 85 | 29 | | 13 | 20 | 19 | | 109-110 | 29 | 17 | | 19 | 18 | 16 | 105-107 | 85 |
| 80 | | 18 | | | | 17 | | 28 | | 14 | | | | 104 | 80 |
| | 108 | | | | | | | | | | | | | | |
| 75 | 28 | | | 19 | 18 | 16 | 106-107 | 27 | 16 | | 18 | 17 | 15 | 101-103 | 75 |
| 70 | 27 | 17 | 12 | | | | 104-105 | | | 13 | | | | 100 | 70 |
| 65 | | | | 18 | 17 | 15 | 102-103 | 26 | | | 17 | 16 | 14 | 98-99 | 65 |
| 60 | 26 | 16 | | | | | 101 | 25 | 15 | | | | | 96-97 | 60 |
| 55 | | | 11 | 17 | | | 99-100 | | | 12 | 16 | | 13 | 94-95 | 55 |
| 50 | | 15 | | | 16 | 14 | 97-98 | 24 | 14 | | | 15 | | 92-93 | 50 |
| 45 | 25 | | | | | | 95-96 | | | | 15 | | | 90-91 | 45 |
| 40 | | | 10 | 16 | | 13 | 94 | 23 | | 11 | | | 12 | 89 | 40 |
| 35 | 24 | 14 | | | 15 | | 92-93 | 22 | 13 | | 14 | 14 | | 87-88 | 35 |
| 30 | 23 | | 9 | 15 | | 12 | 90-91 | 21 | | | | | 11 | 85-86 | 30 |
| 25 | 22 | 13 | | | 14 | 11 | 87-89 | 20 | 12 | 10 | 13 | 13 | 10 | 83-84 | 25 |
| 20 | 21 | | 8 | 14 | | | 84-96 | 19 | 11 | | 12 | | | 80-82 | 20 |
| 15 | 20 | 12 | | 13 | 13 | 10 | 80-83 | 18 | 10 | 9 | 11 | 12 | 9 | 77-79 | 15 |
| 10 | 18 | 11 | 7 | 12 | 12 | 7-9 | 74-79 | 17 | 9 | 8 | 10 | 11 | 8 | 72-76 | 10 |
| 5 | 17 | 10 | 6 | 11 | 11 | 5-6 | 68-73 | 15 | 8 | 7 | 9 | 10 | 7 | 67-71 | 5 |
| 4 | 16 | 9 | 5 | 10 | | | 57-67 | 14 | | | 8 | | 6 | 66 | 4 |
| 3 | 15 | 8 | | 9 | 10 | | 53-56 | 13 | 7 | 6 | 7 | | | 61-65 | 3 |
| 2 | 14 | 7 | | 8 | 9 | | 41-52 | 12 | 6 | 5 | 6 | 9 | 5 | 49-60 | 2 |
| 1 | 13 | 6 | | 7 | 8 | | 33-40 | 11 | 5 | 4 | | 8 | | 33-48 | 1 |

Fuente: Gismero (2000)

Anexo 3. Rangos de Interpretación de Habilidades Sociales

| Rango | Interpretación |
|--------------|-----------------------|
| 86 - 99 | Superior |
| 76 - 85 | Alto |
| 61 - 75 | Arriba del promedio |
| 46 - 60 | Promedio |
| 36 - 45 | Abajo del promedio |
| 16 - 35 | Bajo |
| 1-15 | Muy bajo |

Fuente: Gismero (2000)