



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

“CONFIABILIZACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA
EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES
EN NIÑOS”

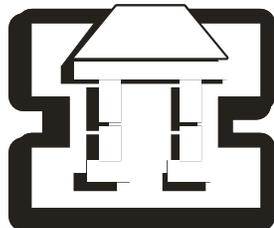
REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
ROBERTO VARGAS REYNOSO

ASESORA:

MTRA. MARGARITA CHÁVEZ BECERRA

REVISORES:

MTRA. LAURA EDNA ARAGÓN BORJA
MTRA. MARÍA REFUGIO RÍOS SALDAÑA





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A LA MEMORIA DE MI ABUELA:
LA PERSONA MÁS NOBLE
Y SENCILLA QUE HA DEJADO
EN MI VIDA UNA HUELLA IMBORRABLE.*

*A MI MADRE:
POR TODO EL CARIÑO,
ESFUERZO Y APOYO
QUE EN TODO MOMENTO
ME HA BRINDADO.*

*A MI FAMILIA:
CARMEN, PEPE, RAÚL
Y JOSÉ LUIS.*

*A TODOS MIS TÍOS, PRIMOS,
SOBRINOS
Y UNO QUE OTRO COLADO.*

*A QUIEN ME BRINDÓ SU AMISTAD
INCONDICIONAL
Y SE HA CONVERTIDO EN LA PERSONA
QUE MÁS AMO:
ARACELI*

AGRADECIMIENTOS

AL ASESOR:

*MTRA. MARGARITA CHÁVEZ BECERRA
POR SU APOYO, CONSTANCIA
E INTERÉS PARA CONCLUIR
ESTE TRABAJO.*

A LOS REVISORES:

*MTRA. LAURA EDNA ARAGÓN BORJA
MTRA. MARÍA REFUGIO RÍOS SALDAÑA*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1	
HABILIDADES Y COMPETENCIA SOCIAL	
1.1 Antecedentes	10
1.2 Bases teórico-experimentales de las habilidades sociales	12
1.2.1 <i>Modelo de asertividad</i>	13
1.2.2 <i>Modelo de percepción social</i>	14
1.2.3 <i>Modelo de aprendizaje social</i>	14
1.2.4 <i>Modelo cognitivo</i>	15
1.2.5 <i>Modelo de la teoría de los roles</i>	16
1.3 Conceptualización de las habilidades sociales y la competencia social	17
1.4 Habilidades sociales y competencia social en niños	21
1.5 Adquisición de las habilidades sociales y desarrollo de la competencia social	23
1.6 Habilidades sociales no competentes	27
1.6.1 <i>Déficit en el repertorio</i>	28
1.6.2 <i>Inhibición mediada por la ansiedad</i>	29
1.6.3 <i>Inhibición mediada cognitivamente</i>	29
1.6.4 <i>Problemas de percepción social</i>	29
1.6.5 <i>Problemas de procesamiento de estímulos</i>	30
CAPÍTULO 2	
EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS	
2.1 Problemas en la evaluación de las habilidades sociales y competencia social en niños	32
2.2 Objetivos de la evaluación	35
2.3 Métodos de evaluación de las habilidades sociales	36
2.3.1 <i>Observación directa</i>	36
2.3.2 <i>Información y valoración de otras personas</i>	40
2.3.3 <i>Autoinformes</i>	41
2.4 Evaluación de componentes cognitivos, afectivos y/o emocionales	44
2.5 Evaluación multimodal o comprensiva	46

CAPÍTULO 3 PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS

3.1 Índices de dificultad	49
3.2 Índices de discriminación del ítem	49
3.3 Confiabilidad	50
3.3.1 <i>Método de formas paralelas</i>	52
3.3.2 <i>Método de la repetición del test o test-retest</i>	53
3.3.3 <i>Métodos basados en una sola aplicación del test o de consistencia interna</i>	53
3.4 Validez	54
3.4.1 <i>Validez de contenido</i>	54
3.4.2 <i>Validez de constructo</i>	55
3.4.3 <i>Validez referida al criterio</i>	57

CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA

4.1 Participantes	58
4.2 <i>Selección de participantes</i>	58
4.3 Instrumentos	59
4.4 Materiales	59
4.5 Procedimiento	60
4.5.1 <i>Recolección de datos</i>	60
4.5.2 <i>Para la captura de los datos</i>	60

CAPÍTULO 5 RESULTADOS

5.1 Descripción de puntajes globales de la muestra estudiada en la EHSN	62
5.2 Media y desviación estándar por subescala para el total de la muestra	62
5.3 Cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach	66
5.4 Análisis de los reactivos de la EHSN mediante la correlación ítem-total	68
5.5 Comparación de los puntajes obtenidos por género en la EHSN	69

CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

ANEXO

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN.

Las habilidades sociales son muy importantes en la vida de las personas. Desde el nacimiento, los niños dependen, para su supervivencia de la interacción con sus cuidadores. Los contextos sociales (familia y escuela) y los agentes que forman parte de ellos (padres, hermanos, profesores y compañeros de clase) ejercen una fuerte influencia en el desarrollo de todas las etapas de la vida y de ellos surgen demandas y restricciones que el niño debe saber interpretar para responder adecuadamente, es decir, de acuerdo con lo que se espera de él. Estas directrices emanan de los valores, normas y expectativas de la sociedad, concretadas en las interpretaciones particulares que hacen los agentes sociales en los distintos contextos.

Todos estos procesos se producen por el propio flujo de las interacciones sociales en que estamos inmersos los humanos, pero existe también la posibilidad de educarlos. Padres y profesores ejercen una acción educativa para ayudar al niño a progresar, a través de la interacción guiada. Relacionarse de manera satisfactoria implica interactuar con los demás respetando tanto los derechos de otros como los propios, siempre bajo la consideración del ámbito sociocultural en el que se establezcan estas relaciones. Particularmente, a través del estudio de las habilidades y la competencia social se ha reconocido que la niñez representa un período crítico para su adquisición y desarrollo, los estudios con esta población resaltan que las habilidades sociales competentes se asocian con una mejor adaptación social, académica y psicológica tanto durante la niñez como durante la vida adulta. Así mismo, se enfatiza que la incompetencia social se relaciona con baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los compañeros o iguales, bajo rendimiento escolar, etc. (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 1997).

De acuerdo a estas consideraciones de las habilidades sociales y la competencia social en la infancia, resulta de suma importancia impulsar su

desarrollo y enseñanza a través de programas de intervención y prevención. Un área de trabajo importante aunada a estas acciones la constituye la evaluación, una evaluación que conlleve a la identificación de niños con habilidades sociales no competentes, como de aquellos en riesgo, a la vez que proporcione información para: a) la identificación de los déficits específicos que imposibilitan la competencia social, así como de las conductas y habilidades factibles de utilizar como recursos positivos en el momento de diseñar un tratamiento y b) identificar las conductas o habilidades objeto o meta de tratamiento.

En la evaluación de las habilidades se ha recurrido a diferentes técnicas o procedimientos utilizados de forma genérica bajo el enfoque conductual y cognitivo-conductual, tales como la observación natural, la entrevista y los autoinformes. Específicamente en la evaluación de las habilidades infantiles mediante escalas, cuestionarios o inventarios para niños se ha recurrido a la aplicación de instrumentos originalmente contruidos para adultos, los cuales se han adaptado a fin de aplicar a una población infantil, dejando de lado la evaluación de los aspectos cognitivos y afectivos, o bien, únicamente son traducidos a nuestro idioma sin considerar las peculiaridades culturales de nuestro país. Por lo antes expuesto resulta necesario contar con instrumentos que permitan evaluar las habilidades sociales en niños dentro de nuestro contexto cultural de manera válida y confiable, por tal motivo se fijó como objetivo de esta investigación estimar la confiabilidad de la EHSN elaborada por Chávez (2001), aplicando el instrumento a niños de 12 y 13 años de la zona norte de la Ciudad de México, específicamente de la Delegación Azcapotzalco, que estuvieran cursando el 6º año de primaria o el primer ciclo de educación secundaria.

Dada la importancia que implica la evaluación de las habilidades sociales en niños, es imprescindible la especificación y delimitación del universo o dominio de la conducta social de los niños, por tal motivo en el capítulo uno se abordan los antecedentes y concepto de las habilidades sociales y la competencia social en

general para después enfocarse únicamente en las habilidades y la competencia infantil.

En el segundo capítulo se hace referencia a los problemas que se presentan en la evaluación de las habilidades sociales, se alude a los objetivos de la evaluación, se describen los métodos y procedimientos de evaluación de las habilidades sociales en niños, señalando las ventajas y desventajas que se pueden obtener con cada uno de ellos.

El tercer capítulo se dedica a la presentación de las propiedades psicométricas para mostrar las cualidades científicas de los instrumentos: la confiabilidad y la validez. El concepto de confiabilidad es explicado y de manera general se mencionan los procedimientos empíricos que se siguen en la obtención de los coeficientes de confiabilidad. La validez se aborda como un concepto que debe ser entendido como la búsqueda de evidencias que muestren que las variables o conductas observables contenidas y medidas en una prueba, representan realmente un indicador del aspecto psicológico o constructo de interés a partir de lo cual sea factible realizar varios tipos de inferencias. Se explican los tres tipos de validez propuestos tradicionalmente: validez de contenido, validez referida al criterio y validez de constructo.

En el capítulo cuatro se presentan el método y procedimiento que se siguieron al realizar la investigación, así como la descripción de la escala EHSN y en el capítulo cinco se describen de los resultados obtenidos.

Finalmente se muestran las conclusiones y a modo de consideraciones finales se proponen pautas a seguir en futuras investigaciones con el propósito de obtener evidencias empíricas de la validez de la escala.

RESUMEN.

Las habilidades sociales en niños se han conformado como un área de investigación que ha tenido un fuerte impulso a partir del reconocimiento de que la niñez representa un período crítico para su adquisición y desarrollo. Diversos estudios han mostrado una fuerte relación entre habilidades sociales competentes y una buena adaptación social, académica y psicológica tanto en la niñez como en la vida adulta.

La promoción, evaluación y enseñanza de las habilidades sociales cobran importancia a partir de que muchos de los instrumentos para la evaluación de las habilidades sociales son dirigidos a población adulta o han sido diseñados en otros contextos y no son apropiados para la evaluación infantil. De ahí el interés por la construcción de instrumentos para la evaluación de las habilidades sociales en niños. Por tal motivo se fijó como objetivo de esta investigación estimar la confiabilidad de la Escala de Habilidades Sociales para Niños (EHSN) elaborada por Chávez (2001), que va dirigida específicamente a niños con un rango de edad entre los 10 y 13 años.

En la investigación participaron 279 estudiantes de 12 y 13 años quienes cursaban el 6º año de primaria ó el primer ciclo de secundaria; del total de la muestra el 47.3% pertenecía al género femenino y 52.7% al género masculino.

El instrumento alcanzó una consistencia interna de $\alpha = .8857$, por lo que se concluye que la EHSN es confiable. Se encontraron diferencias significativas en el desempeño de las habilidades sociales entre niños y niñas en las áreas que evalúan cortesía y amabilidad, expresión de sentimientos y emociones, solución de problemas y habilidades para relacionarse con los adultos, lo cual se refleja en el puntaje global; $T = -3.204$; $p < .05$ a favor de las mujeres.

CAPÍTULO 1

HABILIDADES Y COMPETENCIA SOCIAL.

1.1 Antecedentes.

El estudio de las habilidades y la competencia social es relativamente antiguo en la psicología. Prácticamente todas las teorías del desarrollo abordan cuestiones de la socialización y la importancia de las interacciones y relaciones sociales para el desarrollo de la salud mental. Los orígenes históricos del estudio de las habilidades sociales se ubican en Norteamérica en los años 20 con Thorndike (Gil y García, 1998), quien realizó una serie de trabajos bajo la etiqueta de *inteligencia social*, término que servía para hacer referencia a las capacidades necesarias para comprender a los demás y relacionarse con ellos. Posteriormente en la década de los 30 se realizan los primeros estudios sobre socialización infantil (que incluyen comportamientos como los de buscar aprobación o ser simpático) que más tarde serían denominados asertivos, así como una serie de trabajos referidos fundamentalmente a la incompetencia social producida por deficiencia mental, dando un papel secundario a los factores ambientales (Caballo 1993; Gismero 2000; Vallés y Vallés, 1996).

En los años 40 y 50 surgen dos obras importantes, *Conditioned Reflex Therapy* (Salter, 1949. en Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987) fundamentado en las investigaciones de Pavlov sobre el reflejo condicional. En su trabajo presenta técnicas para desarrollar la expresividad de los individuos, además de señalar que los individuos que no expresan sus sentimientos tienden a padecer trastornos psicossomáticos y psicofisiológicos.

Posterior a los trabajos de Salter, surge la obra *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition* de Wolpe (1958, en Michelson. et al.), con la cual dio inicio a un amplio movimiento en el que participaron diversos investigadores y clínicos provenientes de diferentes formaciones teóricas. Más tarde, Wolpe (1977) denominó

“Entrenamiento Asertivo” (EA) a su método para tratar la ansiedad y facilitar la expresión de sentimientos; definió la asertividad como “la expresión adecuada de cualquier emoción que no fuera la ansiedad con relación a otra persona”. Durante un largo tiempo el concepto de asertividad solo se limitaba a la defensa de los derechos y expresión de los sentimientos negativos, tales como la molestia y el enfado. No obstante, trabajos posteriores de Wolpe incorporan dentro del concepto la expresión de sentimientos positivos (Kelly, 1992), mientras Lazarus establece las principales clases de respuesta de la aserción, resaltando la importancia de incluir al concepto de asertividad la expresión de emociones positivas como el afecto, la bondad, el aprecio, etc. (Eisler, Hersen, Miller y Blanchard, 1975).

Por otra parte, en el campo de la psicología clínica, el enfoque de la competencia social en psicopatología cuestiona el concepto de normalidad, entendido como ausencia de psicopatología; en oposición a esto, se plantea que es más adecuado hablar de normalidad sobre la dimensión de un funcionamiento eficiente, utilizando para esto los términos *competencia social y salud mental positiva*. Se establece entonces la hipótesis de que la competencia social y la psicopatología se relacionan de forma que, a mayor competencia social se esperaría una disminución en la sintomatología patológica (Zigler y Phillips, 1961, 1962 y 1964, en D’Zurrilla, 1993).

En cuanto a la definición de competencia social, Gladwin menciona que en 1965 los participantes de una conferencia en el National Institute of Mental Health, a fin de discutir y explorar la pertinencia de incluir en las intervenciones clínicas el trabajo de la competencia social en aquellas personas que solicitan o necesitan ayuda profesional para manejar problemas emocionales o adaptativos, definen la competencia social de acuerdo a tres componentes fundamentales: a) la capacidad para utilizar una variedad de posibilidades o respuestas conductuales a fin de alcanzar un objetivo dado, b) la capacidad para utilizar una gama de

sistemas y recursos sociales que se presentan en el medio y c) el análisis eficiente de la realidad (en D'Zurrilla, 1993).

Casi simultáneamente al nacimiento del entrenamiento asertivo en EUA, un nuevo movimiento se iniciaba en Inglaterra, específicamente en la universidad de Oxford, con Argyle y otros investigadores en 1967 realizaron una serie de investigaciones dentro del marco de los procesos básicos de interacción en los sistemas hombre máquina, estudios en los que las conductas denominadas habilidades se relacionan con la interacción de los hombres con las máquinas, los cuales llevan a plantear que las habilidades humanas de interacción implican conductas motoras, procesos de percepción, información, decodificación y resolución de problemas (Del Prette, 2002). Este análisis de las habilidades en los sistemas hombre máquina desencadenaba un abundante trabajo sobre las habilidades sociales en Inglaterra, dentro de las áreas social, industrial y educativa, posibilitando también la formulación de un modelo teórico explicativo (de procesamiento de información) de las habilidades sociales, que considera las similitudes entre la conducta social y las habilidades implicadas en un proceso ergonómico (O'Donohue y Krasner, 1995). Es en Inglaterra donde aparece por primera vez el término "habilidades sociales". Así, históricamente, a medida que decrecía la cantidad de publicaciones sobre entrenamiento asertivo, ocurría lo contrario con el enfoque habilidades sociales.

1.2 Bases teórico-experimentales de las habilidades sociales.

Las habilidades sociales se fundamentan en una serie de principios básicos conceptuales, evaluativos y de intervención que le han conferido un *corpus* disciplinario, tanto por su desarrollo como por la eficacia personal y social de sus aplicaciones (Maciá y Méndez, 1986; Martínez Paredes, 1992. En Vallés y Vallés, 1996).

Un análisis de su actual estado de desarrollo permite identificar la carencia de una teoría general que integre sus diferentes conceptos en un sistema único. El entrenamiento de habilidades sociales se presenta como un método de tratamiento, cuyo refinamiento conceptual depende, en gran parte de los resultados prácticos y teóricos de su aplicación en la superación de déficit y dificultades interpersonales y en la maximización de repertorios de comportamientos sociales. De acuerdo con Hidalgo y Abarca (1992, citados en Del Prette, 2002), se pueden identificar cinco modelos explicativos de la formación del área de las habilidades sociales: asertividad, percepción social, aprendizaje social, cognición y teoría de los roles; esos modelos buscan explicar la estructura y el funcionamiento de las habilidades sociales.

1.2.1 Modelo de asertividad.

El modelo de asertividad, derivado de estudios experimentales de laboratorio, se apoya en dos vertientes explicativas para el déficit o dificultades de desempeño social. La primera se sitúa en el paradigma de condicionamiento respondiente, cuya base son las investigaciones de Wolpe, esta perspectiva enfoca el aprendizaje de la ansiedad a través de la asociación del desempeño social con estímulos aversivos y su papel inhibitor en la emisión de las respuestas asertivas, enfatizando la importancia de la intervención terapéutica sobre comportamientos emocionales. La otra vertiente, apoyada en los experimentos sobre condicionamiento operante, considera las dificultades del desempeño social como consecuencia del control inadecuado de estímulos en el encadenamiento de respuestas sociales, entendiendo que las personas se comportan de forma no asertiva debido a que no son adecuadamente reforzadas, o por ser castigadas en sus desempeños asertivos o, incluso, por ser recompensadas al emitir comportamientos no asertivos. Como consecuencia de esa idea, la vertiente operante señala la necesidad de estructurar las intervenciones en el entrenamiento de las habilidades sociales como un arreglo de contingencias ambientales, las que resultan necesarias para la adquisición, fortalecimiento y

mantenimiento de comportamientos interpersonales, (Eisler, Hersen y Miller, 1973, en Del Prette, 2002).

1.2.2 Modelo de percepción social.

El modelo de la percepción social privilegia el análisis del proceso cognitivo inicial involucrado en la habilidad de percibir y decodificar el ambiente social; dicho de otra manera, se refiere a la capacidad del individuo para “leer” el contexto social en que se encuentra, discriminando cuál y cómo debe ser el propio comportamiento (verbal y no verbal) y si éste debe ocurrir o no. El error en la lectura y en la decodificación de los mensajes tanto verbales como no verbales del interlocutor y de las normas y valores presentes en el contexto social, que aceptan ciertos comportamientos y rechazan otros, puede traer dificultades interpersonales e impedir el desdoblamiento de secuencias interactivas que facilitarían una mejor comprensión de las demandas sociales (Argyle, 1967/1994, en Del Prette, 2002)

Por tanto, la función de la percepción social en la competencia de niños y adultos es de suma importancia al considerar el desarrollo de las habilidades relativas a la percepción social como parte de los objetivos de las intervenciones en entrenamiento de habilidades sociales.

1.2.3 Modelo de aprendizaje social.

El modelo de aprendizaje social diferencia aprendizaje de desempeño, entendiendo que los factores que controlan cada uno de esos procesos son diferentes. Así, por ejemplo, las consecuencias reforzadoras se conciben como factor motivacional del desempeño de comportamientos ya aprendidos más que como factor de aprendizaje; en cuanto a las consecuencias positivas obtenidas por el modelo, tendrían principalmente el papel informativo de señalar patrones de comportamiento aceptados en el contexto social.

Según este modelo, gran parte de las habilidades sociales se aprenden a través de las experiencias interpersonales vicarias, es decir, mediante la observación del desenvolvimiento de otros, en un proceso de asimilación mental de los modelos, (Bandura, 1977). El desempeño de los patrones de topografía y funcionalidad, aprendidos por observación, sería mediado por expectativas sobre los tipos de consecuencias probables para los diferentes comportamientos en contextos interpersonales futuros.

Las nociones básicas sobre aprendizaje a través de la observación de modelos fueron ampliamente incorporadas a los objetivos de las intervenciones (adquisición de observación del comportamiento de otro y de sí mismo, imitación y desarrollo de procesos cognitivos facilitadores) y a los procedimientos utilizados en esos programas (reproducción de modelos, análisis y autoevaluación del desempeño y previsión de consecuencias probables para diferentes comportamientos).

1.2.4 Modelo cognitivo.

De acuerdo con este modelo, el desempeño social es mediado por habilidades sociocognitivas aprendidas en la interacción del niño con su ambiente social. La competencia sociocognitiva, en ese caso, se refiere a la capacidad de “organizar cogniciones y comportamientos en un curso integrado de acción dirigido a los objetivos sociales o interpersonales culturalmente aceptados, evaluando y modificando continuamente el comportamiento dirigido al objetivo, de modo que se pueda maximizar la probabilidad de alcanzarlo” (Ladd y Miz 1983, p.127 citados en Del Prette 2002).

Además de la disponibilidad de estrategias de acciones adecuadas a diferentes demandas interpersonales en el repertorio comportamental, el individuo debe ser capaz de seleccionarlas y evaluarlas con base en los valores culturales asociados con esas demandas. Las fallas o deficiencias en esas habilidades pueden resultar en desenvolvimiento social equivocado, con posible consecuencia

negativa. Las habilidades sociocognitivas estudiadas con más frecuencia en la literatura, han sido las de solución de problemas interpersonales, de atribución de causalidad a los hechos o de intencionalidad a las personas, y de colocarse en el lugar de otro (empatía).

1.2.5 Modelo de la teoría de los roles.

El modelo de la teoría de los roles tiene sus antecedentes en los estudios de psicología social y de la terapia de rol fijo. Este modelo supone que el comportamiento social depende, en gran parte, de la comprensión del propio rol y del rol de otro en la relación social. El rol es “desarrollado” por el grupo social a través de la subcultura, que fortalece los elementos simbólicos, verbales o no, y los significados de valor presentes en la relación (Thibaut y Kelley, 1959, en del Prette, 2002).

Ese modelo contribuyó para: a) configurar el carácter situacional-cultural de las habilidades sociales; b) identificar problemas vinculados con la fijación en determinados roles que un individuo puede asumir en relaciones sociales, y c) examinar factores relacionados con los fenómenos de liderazgo y autoridad.

Los diferentes modelos explicativos de las habilidades sociales expresan la diversidad de factores a ser considerados en el análisis del desempeño social y hasta cierto grado, la variedad de programas, entendidos como intervenciones estructuradas a partir de objetivos definidos con anterioridad y controladas por evaluaciones sistemáticas a lo largo del proceso, de allí que el reconocimiento de la complementariedad entre las explicaciones y técnicas tenga garantizada la legitimidad de un enfoque más amplio, tanto en la evaluación como en las propuestas de unificación del área de entrenamiento de las habilidades sociales en torno de un modelo conceptual más amplio.

1.3 Conceptualización de las habilidades sociales y la competencia social.

Existe una amplia literatura sobre el tema de las habilidades sociales que trata de definir y describir los términos y las diversas acepciones que se han venido empleando para referirse a ello. Se puede decir que en la comunidad científica todavía no existe un acuerdo universalmente aceptado por lo que se refiere a una definición de la expresión *habilidades sociales*. Esta falta de acuerdo se atribuye a que la conducta socialmente competente no constituye un rasgo unitario ni generalizado (Monjas 1996) y está determinada por factores de contexto (familiar, escolar, laboral, religioso, etc.), culturales y aún dentro de una misma cultura por características personales, como el género, el nivel educativo y la edad, entre otras, lo que propicia que una conducta se considere apropiada en una situación y no en otra dependiendo de estos factores. De la misma manera, lo que es socialmente válido y eficaz para un niño no lo es para un adulto y viceversa.

Ante tal situación, son muchas las expresiones empleadas para hacer referencia al tema de las habilidades sociales e incluso los términos de asertividad, habilidades sociales y competencia social han sido utilizados como sinónimos. Con la finalidad de aclarar lo referido a sus definiciones y sobre todo la de precisar la manera en que se conciben las habilidades sociales en este trabajo, se presenta una conceptualización general, resaltando elementos relevantes que más adelante se retoman para conceptualizar las habilidades y competencia social en niños.

Revisando las principales características de las definiciones realizadas por distintos autores (Caballo, 1993a y 1993b; Chávez, 2001; Michelson, et al., Monjas, 1997; Triánes, Muñoz y Jiménez, 1997) acerca de las habilidades sociales se puede afirmar que constituyen un conjunto amplio de conductas o destrezas específicas que cada persona pone en práctica en sus diversos ámbitos de interacción personal, a fin de responder a una situación social o alcanzar una meta

u objetivo de tipo personal (hacer amigos, concertar una cita, iniciar una conversación, devolver una mercancía defectuosa en una tienda, expresión de opiniones y sentimientos adecuadamente, etc.). La forma en que se lleva a cabo la conducta, es valorada como adecuada, “competente” o inadecuada “no competente”, dependiendo tanto del contexto social y cultural, como de las características personales del o de los individuos con quien o quienes se realice la interacción. Dicha valoración tiene un impacto importante en aspectos personales del individuo (autoestima, autoeficacia, expectativas, etc.), como en la percepción de otras personas (aceptación y estima de los iguales).

El análisis de estas definiciones permite hacer algunas consideraciones. En primera instancia, que las habilidades son comportamientos específicos que se ponen en juego en una relación interpersonal. Este conjunto de comportamientos es muy amplio y su delimitación corresponde a los denominados componentes de las habilidades sociales. Durante un largo período de tiempo los componentes de las habilidades sociales se confinaron exclusivamente a aspectos observables (moleculares), definidos operacionalmente como sonreír, mirar a los ojos de quien habla, volumen de la voz, entonación, expresión facial, uso del yo y otros componentes verbales, etc. Posteriormente estas habilidades se conciben como componentes puntuales de comportamientos más generales o globales (molares), tales como expresión de sentimientos, saber corresponder a un favor recibido, hacer una cita, resolver diferencias con los amigos, afrontar una crítica constructiva, etc., todos comportamientos requeridos para la competencia social. Actualmente, la delimitación del conglomerado de conductas específicas de las habilidades sociales se realiza considerando aspectos molares y moleculares, incluyendo no sólo componentes verbales de la conducta (componentes verbales y no verbales), sino también aspectos de tipo cognitivo (percepción social, atribuciones, auto lenguaje) y emocional o afectivo: ansiedad, alegría, etc. (Caballo, 1993b; Chávez, 2001. Monjas, 1997; Triánes, 1996; Triánes, et al., 1997).

La utilización del término habilidades, para hacer referencia a conductas específicas, es con el fin de resaltar que son comportamientos aprendidos y adquiridos (Kelly, 1992; Mc Fall, 1982; Michelson, et al., Monjas, 1997). Así mismo hay que señalar que al momento de ponerlos en práctica ocurren de manera aislada o como un conjunto de conductas encadenadas, denominadas estrategias de interacción social. Como último punto en referencia a los componentes de las habilidades sociales, la asertividad entendida como la expresión directa de los sentimientos y la defensa de los derechos, sin negar la de los otros, se integra como un componente más de las habilidades sociales.

La afirmación de que las conductas (habilidades) están en función del contexto social y cultural, así como de las características personales de los interlocutores, nos conduce a dos aspectos relevantes, la especificidad situacional y el concepto de competencia social. Aludir a la especificidad situacional es remarcar que las habilidades sociales que se ponen en juego en una relación interpersonal, son respuestas particulares a situaciones específicas dentro de un contexto social y cultural determinado, la definición, por tanto, supone un “ajuste” a patrones culturalmente establecidos, que pueden ser diferentes de aquellos del propio individuo. Otra cuestión se refiere al sentido “adjetivado” de habilidades sociales en cuanto “capacidad para”, lo que supone un juicio de valor sobre la calidad del desempeño, sobreponiéndose al concepto de competencia social.

Defendiendo la diferenciación entre estos dos términos y la necesidad de una definición que considere la dimensión situacional-cultural, se puede definir habilidades sociales como un constructo descriptivo, como el conjunto de los desempeños presentados por el individuo frente a las demandas de una situación interpersonal, considerando la situación en un sentido amplio (Argyle, Furnham y Graham, 1981, citados en Del Prette, 2002), que incluya variables de la cultura. En cuanto constructo descriptivo, es importante caracterizar ese desempeño en sus componentes comportamentales abiertos (acciones molares y moleculares), cognitivo-afectivos mediadores (habilidades y sentimientos involucrados en la

decodificación de las demandas interpersonales de la situación, en la decisión sobre el desempeño requerido en esa situación, y en la elaboración y automonitoreo de ese desempeño) y fisiológicos (procesos sensoriales y de regulación o control autónomo). Ya la competencia social, entendida como un constructo evaluativo, supone criterios para la atribución de funcionalidad inmediata y a largo plazo del desempeño social, es decir, se emplea para calificar el nivel de eficacia o funcionalidad de la actuación social resultante de la articulación de estas diferentes dimensiones.

Mc Fall (1982) menciona que el término competencia se utiliza en un sentido general evaluativo, de la calidad o adecuación de la ejecución de las respuestas o comportamientos sociales de una persona en una tarea particular. Para que una respuesta sea evaluada competente, no necesita ser excepcional, sólo requiere ser adecuada. Arias y Fuertes (1999), mencionan que el “término competencia tiene un carácter evaluativo general que refleja el juicio que alguien, basándose en un criterio determinado, establece acerca de la adecuación de la ejecución de una persona en una tarea” (p. 14). A su vez, para Matson, Sevin y Box (1995), la competencia social involucra una evaluación de lo adecuado de la ejecución de determinada o determinadas habilidades sociales en un contexto particular. En suma, adjetivar a la conducta social como competente o no competente está en función de un juicio de valor de lo adecuado del desempeño o ejecución de las habilidades sociales en un determinado contexto social o cultural.

El análisis de las anteriores definiciones permite puntualizar los siguientes elementos dentro del concepto. Primero, que las habilidades sociales son parte del constructo competencia social, el cual implica un juicio de valor emitido por los diferentes agentes del entorno social (grupo de iguales, amigos, padres, jefe, maestro, etc.) dentro de un contexto social y cultural determinado. Referente al planteamiento de que la evaluación de la calidad o adecuación de los comportamientos (habilidades) se da en función tanto de las tareas u objetivos que se persiguen, como del contexto social y cultural concreto de la interacción y de

sus parámetros (normas, valores, etc.), es aludir a la especificidad situacional, es decir, no puede valorarse una habilidad o estrategia de respuesta como competente o no competente fuera del contexto en que ocurre. La capacidad del individuo (autoevaluada o evaluada por otros) en presentar un desempeño que garantice la consecución de los objetivos de una situación interpersonal, el mantenimiento o mejoría de su relación con el interlocutor, el mantenimiento o mejoría de la autoestima, el mantenimiento o ampliación de los derechos humanos socialmente establecidos, maximiza la probabilidad de consecuencias positivas y minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1991).

1.4 Habilidades sociales y competencia social en niños.

Durante un amplio período de tiempo, el interés en el estudio de las habilidades sociales infantiles se centró en el diseño y aplicación de estrategias de intervención a fin de incidir en diversas problemáticas asociadas con déficit en este tipo de habilidades. Sin embargo, a partir de los años 80 se renueva y fortalece este interés por las habilidades sociales infantiles, en consideración a los resultados de un vasto número de investigaciones que muestran sólidas evidencias entre la competencia social y el funcionamiento social, académico y psicológico de los niños, tanto en la infancia como en la edad adulta (Michelson, et al. 1987). Se ha encontrado que habilidades sociales competentes, permiten establecer relaciones interpersonales positivas, repercutiendo de manera general en la adaptación social y el bienestar personal de los niños. De manera más específica se han encontrado relaciones entre competencia social y buen rendimiento escolar, popularidad, creatividad y el desarrollo cognitivo. Asimismo, la incompetencia social se ha relacionado con baja aceptación y aislamiento social por parte de los iguales, bajo rendimiento e inadaptación escolar, baja autoestima, desajustes psicológicos (depresión, indefensión), inadaptación juvenil y problemas de salud mental en la adolescencia y edad adulta (Lyon, Albertus, Birkibine y Naibi, 1996; Monjas, 1997).

Particularmente el estudio de las habilidades y la competencia social infantil ha tenido un fuerte impulso al partir del reconocimiento de que la niñez representa un período crítico para su adquisición y desarrollo.

Las habilidades sociales en niños se definen como todo aquel conjunto de conductas y estrategias aprendidas, que un niño pone en práctica de manera satisfactoria (competente) al establecer una relación interpersonal en los diferentes contextos en que se desenvuelve. Este conjunto de habilidades y estrategias comprenden comportamientos que los niños dicen y hacen (dimensión conductual), piensan (dimensión cognitiva) y sienten (dimensión emocional o afectiva). Las habilidades sociales en los niños tienen las características señaladas en la definición general, tal y como a continuación se precisa:

a) la ejecución de las habilidades, así como la competencia, está determinada por el contexto de interacción social y cultural, como por las características personales del o de los interlocutores (especificidad situacional).

b) llevar a la práctica las habilidades responde a las demandas o tareas de la situación, así como a objetivos personales.

c) la evaluación o autoevaluación de las habilidades sociales repercute de manera personal y en la percepción de otros. Las repercusiones personales de la relación entre la competencia social y los procesos de autovaloración y autopercepción en niños y jóvenes son de suma importancia, dado que a partir de relaciones sociales satisfactorias los niños se valoran positivamente, lo que confluente en la construcción de la autoestima y autoconcepto, además de maximizar las expectativas de éxito y satisfacción personal. En la relación con la percepción de otros, la consecución de sentimientos de pertenencia, aceptación e integración, resultan esenciales para la adaptación social, (Matson, Sevin y Box, 1995).

d) habilidades sociales competentes permiten dar solución a una situación social inmediata minimizando la probabilidad de futuros problemas, a la vez que se incrementan consecuencias positivas.

Algunos autores dan al término competencia social una connotación más amplia, la de un constructo teórico, global y multidimensional que incluye toda una gama de habilidades que posibilitan la adaptación personal (competencia personal). Particularmente en el caso de los niños se contemplan comportamientos o habilidades para el funcionamiento autónomo o independiente, habilidades académicas o escolares, aspectos vocacionales, habilidades físicas y habilidades sociales, de esta manera las habilidades sociales constituyen un constructo más amplio. Los agentes dentro de estos contextos resultan ser figuras de autoridad (padres, maestros y otros adultos significativos) y los compañeros o iguales, (Triánes, 1996; Triánes et al. 1997; Vizcarro, 1994).

1.5 Adquisición de las habilidades sociales y desarrollo de la competencia social.

La infancia es un período crítico para el aprendizaje de las habilidades sociales, y de allí el interés por conocer los factores y mecanismos de aprendizaje de las habilidades sociales. Diversos investigadores han destacado que los diferentes contextos de interacción de los niños (familia, escuela, compañeros) y los agentes sociales (padres, hermanos o iguales) juegan un papel muy importante en los procesos de aprendizaje de las habilidades sociales, identificando una serie de conductas y estrategias en la competencia de los niños. Actualmente hay un amplio consenso respecto a que las habilidades sociales se adquieren a través de la experiencia y se modifican según patrones de contingencia.

Kelly (1992), Monjas (1997) y Vallés y Vallés (1996), señalan los principales mecanismos de aprendizaje implicados en la adquisición de las habilidades sociales:

- **Aprendizaje por experiencia directa.** Hace referencia al tipo de consecuencias que el niño recibe o ha recibido al emitir determinados comportamientos en sus interacciones con los diferentes agentes sociales.
- **Aprendizaje por observación.** Los niños adquieren habilidades observando cómo lo hacen los diferentes modelos significativos entre los que se encuentran los padres, hermanos, amigos, compañeros, profesores y otros adultos. También aprenden de los modelos simbólicos como los mostrados por la televisión y el cine.
- **Aprendizaje verbal o instruccional.** El niño aprende a través de los que se le dice, instrucciones, explicaciones, sugerencias verbales por parte de los padres o de otras figuras significativas. Las explicaciones y/o instrucciones de cómo resolver diferencias con otras personas, moldean la conducta social de los niños.
- **Aprendizaje por retroalimentación personal.** Aduce a la información que recibe el niño sobre su conducta por parte de su interlocutor en una interacción interpersonal, con la cual puede ajustar su comportamiento. Por medio de esta información, la persona con la que interactúa comunica al niño su reacción ante su conducta. En la mayoría de las interacciones cotidianas no se recibe una retroalimentación explícita, sino de manera imprecisa, aunque en niños esto parece ser más directo y específico (Monjas, 1997).

El interés suscitado por establecer los factores que participan en la adquisición de las habilidades a temprana edad, resalta la importancia de las interacciones familiares, sobre todo durante los dos primeros años de vida de un niño, así como la interacción entre compañeros y amigos (entre iguales), al iniciarse su experiencia dentro del ámbito preescolar y escolar o en otro tipo de institución (p. ej. guardería). En el contexto familiar se señalan como aspectos significativos para el desarrollo y adquisición de las habilidades sociales positivas el tipo de vínculos afectivos que se establece con los padres o con personas encargadas de su cuidado u otras figuras significativas, creencias de los padres y

estilos educativos. Fuentes (1999) refiere que vínculos afectivos seguros con los padres promueven expectativas positivas en el niño respecto a su aceptación y éxito en las relaciones sociales, menciona también que cuidadores responsivos y empáticos desarrollan las capacidades de comprensión social, empatía y reciprocidad en las relaciones interpersonales, habilidades necesarias para relacionarse competentemente, a la vez que promueven la autovaloración y autoeficacia.

Las creencias, ideas y percepciones de los padres con respecto a la educación de sus hijos constituyen otro factor relevante en la sociabilidad del niño. Se han encontrado relaciones significativas entre la competencia social de los niños y los estilos educativos de los padres, bajo la consideración de que una de las formas que tienen los padres de influir en las relaciones de sus hijos, consiste en fomentar sus propias relaciones con sus hijos, esto es, actuar como modelos de aprendizaje adecuado para el establecimiento de relaciones competentes y satisfactorias. A partir de esta asunción se ha identificado que los estilos caracterizados por la coherencia y firmeza en la exigencia del cumplimiento de las normas, la expresión de afecto, el apoyo emocional y altos niveles de comunicación con los hijos (estilo democrático), correlaciona positivamente con habilidades de tipo competente y con buena aceptación del niño en el grupo de iguales. Mientras que un estilo basado en la falta de comunicación y afecto hacia el hijo y la inflexibilidad en la exigencia del cumplimiento de las normas, utilización del castigo para imponer autoridad (estilo autoritario), se asocia a niños con habilidades sociales no competentes, considerados en muchas ocasiones como agresivos. Relaciones en esta misma dirección se presentan cuando los padres excesivamente permisivos e indulgentes con los hijos, no controlan su conducta ni les exigen el cumplimiento de las normas (Cubero y Moreno, 1998; Fuentes, 1999).

Las relaciones interpersonales entre iguales es otro factor crucial en la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales. Este tipo de interacciones representa una oportunidad única que posibilita a los niños el aprender y poner en

práctica habilidades que no sería factible aprender y desarrollar con los adultos, pues el tipo de relación que se establece con estos agentes sociales no es de igual a igual (relaciones asimétricas). Establecer relaciones adecuadas con los iguales permite satisfacer una de las necesidades emocionales básicas del ser humano, la de sentirse aceptado por los compañeros, integrado en el grupo y vinculado afectivamente con los iguales a través de las relaciones de amistad.

De la Morena (1995), Fuentes (1999), Monjas (1997) y Triánes et al. (1997), describen las habilidades y comportamientos específicos que se ven favorecidas con las interacciones entre iguales:

- **Conocimiento de sí mismo y de los demás.** Al relacionarse con sus compañeros el niño tiene la oportunidad de comparar sus habilidades y enjuiciar su capacidad y la de los otros niños, al comparar los resultados que él obtiene y los de los otros, el niño aprende sobre sí mismo y sobre los demás. Este tipo de comparaciones que le facilitan el conocimiento de su identidad y autovaloración, contribuyen a la formación de su autoconcepto y autoeficacia.
- **Desarrollo de algunas habilidades y estrategias necesarias para relacionarse con los demás.**
 - *Reciprocidad.* Intercambio de favores recíprocamente, entre lo que se da y se recibe.
 - *Empatía, adopción de roles y toma de perspectiva.* Se refiere a las habilidades de compartir sentimientos y emociones, así como de percepción: percibir y ver una situación desde el punto del otro.
 - *Cooperación y colaboración.* Ayuda y cooperación en la realización de diferentes tareas.
 - *Intercambio en el control de la relación.* Tomar turnos al dirigir una relación, esto es, que el niño aprende que algunas veces dirigirá él, pero en otras ocasiones será interlocutor. Aprende a dirigir y a seguir directrices.
- **Autocontrol y autorregulación de la conducta.** El refuerzo y el castigo que los niños proporcionan a las conductas de los compañeros, permite que

actúen como agentes de control, de tal manera que los niños autorregulan su conducta en función de las demandas de su grupo de compañeros. Un aspecto muy importante aquí es la oportunidad que ofrecen las interacciones entre los iguales y su papel como agentes de control en el aprendizaje del manejo de la agresión.

- **Apoyo emocional.** Las relaciones entre compañeros y amigos permite a los niños experimentar una serie de sentimientos importantes en las relaciones interpersonales, afecto, apoyo, ayuda, sentimientos de pertenencia, aceptación y confianza, entre otros sentimientos positivos.
- **Adquisición y desarrollo del rol sexual.** Los compañeros refuerzan socialmente aquellas conductas pertinentes al propio sexo, además de ofrecer modelos de comportamiento de acuerdo a su género.

En cuanto a las diferentes estrategias o patrones de interacción social identificados en los niños, se ha recurrido a su evaluación para coadyuvar a la identificación de problemas asociados con la ejecución de habilidades sociales no competentes, punto que se desarrolla en el siguiente apartado.

1.6 Habilidades sociales no competentes.

Ya se ha puesto de relieve reiteradamente el carácter de especificidad que presentan las habilidades sociales, es por ello por lo que deberá tenerse en especial consideración las claves contextuales, para poder determinar la eficacia o ineficacia de las habilidades puestas de manifiesto en una situación determinada. Así como se han identificado los factores que potencian la adquisición de habilidades sociales competentes, algunos modelos tratan de explicar dónde, cómo y de qué naturaleza es el déficit que el sujeto presenta.

Es posible identificar cuatro conjuntos de explicaciones para los déficits y dificultades interpersonales: a) la falta de componentes verbales y no verbales

necesarios para el comportamiento social competente; b) la variante de condicionamiento respondiente propone la hipótesis de la inhibición por ansiedad; c) el modelo cognitivo supone mecanismos de inhibición cognitivamente mediada, y d) el modelo de la percepción social y la teoría de roles asocia las dificultades interpersonales con fallas en el procesamiento cognitivo de estímulos sociales en el ambiente.

1.6.1 Déficit en el repertorio.

Dicho enfoque supone que el desempeño socialmente incompetente ocurre debido a la ausencia o a deficiencias en los componentes verbales y no verbales requeridos en el individuo. Muchas personas presentan déficit de comportamiento social competente, tan sólo porque no aprendieron los comportamientos sociales adecuados (Eisler, Millar y Hersen, 1973. En Del Prette, 2002).

Las fallas en el aprendizaje del comportamiento social ocurren debido a varios factores, entre los cuales destacan:

- Restricciones de oportunidades de experiencias en diferentes grupos culturales debido a pobreza o a normas y valores de la cultura grupal (grupos cerrados) que dificultan los contactos sociales.
- Relaciones familiares empobrecidas, con padres agresivos o poco empáticos, que fortalecen modelos inapropiados de interacciones.
- Inteligencia baja y dificultades para resolver problemas.
- Prácticas parentales que premian dependencias y obediencia, y que castigan o restringen las iniciativas de contacto social para el niño.

Como las habilidades sociales son progresivamente más elaboradas con la edad, es importante resaltar que aquello que se presenta como esperado en una determinada etapa, puede ser considerado deficitario en etapas posteriores del desarrollo, es decir, la noción de déficit siempre debe ser considerada en relación con patrones culturales y normativos.

1.6.2 Inhibición mediada por la ansiedad.

Se considera que la ansiedad y las respuestas asertivas son procesos que actúan en sentidos opuestos: la ansiedad, por una parte, inhibe las iniciativas de interacción, llevando a la evitación o fuga de los contactos sociales; en tanto que la adquisición de respuestas asertivas puede reducir a la ansiedad (Wolpe, 1977). Además de eso, la ansiedad llega a ocasionar comportamientos sociales excesivos (como monopolizar el habla) o, al contrario, déficit de conversación (respuesta breve). La incomodidad producida por las situaciones generadas por la ansiedad varía de un individuo a otro, aunque en general, las situaciones que provocan más incomodidad, son aquellas que involucran confrontación de opiniones, diálogo con la autoridad, situaciones de grupo en general, tareas de hablar en público, situaciones de expresar sentimientos, de reclamar derechos y establecer contactos heterosexuales.

1.6.3 Inhibición mediada cognitivamente.

Se supone, en esta categoría, que el aprendizaje de los comportamientos sociales sea mediado por procesos cognitivos y que, por tanto, problemas en esos procesos se reflejarán en el desempeño interpersonal.

En esos procesos cognitivos (como las autoevaluaciones distorsionadas, las expectativas y creencias irracionales, las autoverbalizaciones negativas y los patrones perfeccionistas) podrían, cada uno de ellos o en conjunto mediar comportamientos sociales inapropiados, como habla inexpresiva, conversación negativista, indecisiones al hablar y miedo o ansiedad social.

1.6.4 Problemas de percepción social.

Las explicaciones para las dificultades interpersonales remiten a la capacidad de “lectura” de la situación social por parte del individuo. Esa lectura

–llamada percepción social– representa la identificación del rol del interlocutor, de las normas culturales prevalecientes, de las señales verbales y no verbales presentes en la comunicación, lo que permite una selección de comportamientos apropiados al contexto y a la toma de decisión de emitirlos o no. Quienes presentan fallas en esa lectura, realizándola de manera equivocada pueden tener dificultades interpersonales.

1.6.5 Problemas de procesamiento de estímulos.

Tanto en la percepción social como en las otras etapas del procesamiento de estímulos sociales del ambiente pueden ocurrir problemas generadores de dificultades interpersonales, las que incluyen, entre otras:

- Demora en el procesamiento y en la discriminación de los estímulos sociales presentes en la interacción, es decir, una latencia excesiva que puede llevar a la emisión de comportamiento que ya no resultan pertinentes en ese momento, cuando las nuevas señales presentes ya exigen otras respuestas.
- Incapacidad para decodificar las señales verbales o no verbales emitidas por el interlocutor, por déficit de atención; originando comportamientos diferentes de los requeridos para la situación.
- Decodificación mediada por estereotipos, lo que ocasiona comportamientos sociales inadecuados.
- La falla en la evaluación de las alternativas disponibles para responder conforme a las demandas de la situación, lo que puede llevar a comportamientos excesivos como, por ejemplo, que el individuo ofrezca explicaciones muy por encima de la capacidad de comprensión del interlocutor.
- Errores de percepción, lo cual genera interpretaciones equivocadas de las señales verbales y no verbales emitidas por el otro y respuestas basadas

en esas interpretaciones; tales errores, además de confundir al interlocutor, pueden generar rechazos sociales cuando son frecuentes.

La identificación del tipo de problema involucrado en el procesamiento de estímulos sociales por parte del individuo, constituye una importante etapa en la evaluación de las habilidades sociales. Con base en esa evaluación, son seleccionados los objetivos y procedimientos que atienden a las necesidades del individuo. Motivo por el cual resulta de suma importancia abordar la manera en que se han evaluado las habilidades sociales y los problemas que se tienen en su evaluación, tema que será tratado en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS.

El problema de la evaluación en el campo de las habilidades sociales en niños al igual que la evaluación de otros aspectos psicológicos, se orienta a la recopilación e integración de información que facilite la toma de decisiones encaminada a producir un cambio de conducta (planificar la intervención), así como la evaluación de este cambio. Con el propósito de familiarizarnos con la evaluación de las habilidades sociales en niños, en el presente capítulo se presentan las dificultades que surgen en la evaluación de esta área, sus propósitos y una revisión de los métodos o técnicas de evaluación a partir de los cuales se han generado diversas estrategias de intervención.

2.1 Problemas en la evaluación de las habilidades sociales y competencia social en niños.

Los principales problemas residen en aspectos ya abordados en el capítulo anterior, como la falta de consenso sobre los criterios para definir la habilidad y la competencia social, derivados de la multidimensionalidad del desempeño social y de la heterogeneidad de sus componentes, es decir, que la conducta social es una conducta compleja con alto nivel de especificidad situacional, integrada tanto por componentes molares como moleculares. Estos aspectos han hecho difícil la tarea de evaluación; de inicio hay que señalar que no existe un procedimiento estándar, ni una única combinación efectiva para la evaluación de las habilidades y la competencia social en niños. Cada investigador selecciona o incluso crea sus propias técnicas de evaluación de acuerdo a sus objetivos y en función de las características de la población a estudiar.

La literatura sugiere que una evaluación de las habilidades sociales debe considerar los objetivos de estudio y las características de la población (edad, género, clase social, aspectos culturales), debe seleccionar o combinar los diferentes procedimientos atendiendo a los diversos agentes sociales con quienes los niños se relacionan, así como la inclusión tanto de aspectos molares como moleculares. De inicio la evaluación se dirige a determinar aspectos generales o globales para posteriormente identificar problemas particulares y específicos de manera individual y nuevamente retornar a los aspectos generales en la evaluación de resultados de la eficacia del tratamiento.

Para Monjas (1997), la evaluación de los déficits particulares y específicos debe ser: a) individualizada para un mejor análisis de la ejecución de cada niño, teniendo en cuenta sus características personales, necesidades y aspectos culturales; b) interactiva y contextual, esto es, debe permitir la identificación del contexto (recreo, trabajo en equipo, etc.) en el que se presentan problemas así como de los participantes en la interacción (iguales y/o adultos) y de relaciones interpersonales particulares (pedir favores, rechazar peticiones poco razonables, ser cortés con los adultos, etc.). En suma, la evaluación debe detectar las necesidades de los niños con el propósito de proporcionar la ayuda más adecuada.

Como se ha mencionado anteriormente, una de las dificultades vinculadas con la evaluación se refiere a los componentes conductuales (molares y moleculares) que son tomados como unidad de análisis en tanto que posibilitan la valoración de la competencia o habilidad social de un niño (adecuación de las conductas sociales) a través de las apreciaciones emitidas por diferentes agentes sociales o por el propio niño, y son referidos uno con el otro. El nivel molar enfoca episodios interactivos más amplios, que pueden ser caracterizados de modo global por el efecto probable o tal vez pretendido (objetivo), tal como hablar en público o mediar conflictos. Una crítica que se ha hecho a este enfoque es que

puede ser mediado por factores como la atracción física o la ansiedad demostrada por el individuo.

Una unidad de análisis es considerada molecular cuando compone junto con otras unidades, un momento o episodio interactivo o secuencia de interacción. Dependiendo de la extensión del episodio, la unidad molecular puede ser representada por componentes verbales de contenido (hacer preguntas, agradecer y elogiar) o de forma, (p. ej. trastornos del habla) o bien por componentes no verbales (sonrisa, gestos y contacto físico). Por otra parte, muchos de los componentes moleculares para una categoría molar también incluyen elementos de nivel molecular, como sucede en la identificación de las emociones (elemento molecular de las emociones), que considera tanto el reconocimiento de expresiones gestuales como verbales. Así mismo, muchos de los componentes moleculares representan habilidades o subhabilidades que se comparten con una o más categorías globales. Un punto más respecto de los niveles de análisis de las habilidades sociales, es que cada autor determina su propia taxonomía, lo anterior derivado de la falta de consenso en la definición de las habilidades sociales y a su propias características.

Por último en relación a qué nivel de análisis evaluar de la conducta social, se coincide con lo sugerido en la bibliografía revisada, debe hacerse incluyendo ambos niveles tal como Becker y Heimberg (1993) refieren, que el nivel molar proporciona información importante acerca del funcionamiento (competencia) de la conducta social, mientras que el nivel molecular proporciona información específica sobre las habilidades que se tienen o no y de las variables que interfieren en el funcionamiento adecuado de la conducta social.

2.2 Objetivos de la evaluación.

La evaluación de las habilidades sociales implica un proceso continuo a desarrollar antes, durante y después de la intervención. Comprende tres grandes objetivos: 1) la identificación de la dificultad, clasificación y diagnóstico; 2) la planificación de programas de intervención; 3) la evaluación de los efectos de la intervención.

Concretamente en la evaluación de las habilidades sociales de los niños, los objetivos de la evaluación se dirigen a:

- Identificación de niños con problemas de habilidades sociales o socialmente incompetentes.
- Identificación (diagnóstico) de los aspectos que imposibilitan una conducta social competente (déficits, interferencias), las situaciones y agentes sociales ante los que se presenta el o los problemas, así como aquellos factores positivos en los que es factible apoyarse al momento de planear un entrenamiento. En suma, implica la identificación de todos aquellos elementos que conlleven al análisis de la naturaleza de los problemas.
- Identificación de comportamientos específicos (meta) que guiarán los objetivos de intervención o entrenamiento.
- Evaluación continua del cumplimiento de los objetivos durante la intervención, con la finalidad de replantear o rediseñar acciones poco eficaces.
- Evaluación de los efectos de la intervención.
- Seguimiento de los resultados de la intervención.

Con el propósito de alcanzar dichos objetivos, se han diseñado diversas técnicas e instrumentos para recabar la información que posibiliten esta tarea. Algunos de los procedimientos o métodos que se utilizan para la evaluación las habilidades sociales en niños se presentan en el siguiente apartado.

2.3 Métodos de evaluación de las habilidades sociales.

A partir de la evaluación de los puntos ya mencionados, el terapeuta puede seleccionar los posibles objetivos de la intervención, así como identificar los recursos del paciente que podrán servir de base para la ampliación del repertorio de habilidades sociales o para la generalización de desempeños específicos. Dadas las consideraciones anteriores, es posible identificar un conjunto de técnicas de evaluación vinculadas con el entrenamiento de las habilidades sociales, la elección del método depende de algunos factores, entre los cuales se destacan:

a) Tamaño de la muestra: cuando se trata de una evaluación en muestras razonablemente grandes, son preferibles los métodos más económicos.

b) Unidad de análisis: si el enfoque es molecular o molar, los instrumentos deben adecuarse al nivel escogido, aunque se defienda la necesidad de combinar los dos niveles para una evaluación más completa.

c) Fuente de información: el instrumento debe corresponder al tipo de información que quienes responden (el propio paciente, los familiares, los profesores o compañeros) puedan tener sobre el paciente.

d) Situación de recolección de datos: el tipo de instrumento se escogerá también en función del ambiente en que será realizada la recolección de datos; ya sea en un consultorio, en la escuela o en un contexto de diversión.

2.3.1 Observación directa.

La observación directa parece ser el método utilizado con mayor frecuencia para la evaluación de las habilidades sociales (Michelson, et al. 1987; Caballo, 1991, 1993b; Monjas, 1996). Es y ha sido un componente esencial de la evaluación conductual, además de ser procedimiento por excelencia de una evaluación ideográfica. Se ha utilizado tanto en situaciones naturales (observación natural) como en situaciones simuladas o análogas (observación directa análoga).

Implica la observación de comportamientos discretos definidos con anterioridad de manera operacional.

Observación natural: Se le ha denominado también como observación en ambientes naturales u observación en vivo. Consiste en el registro por uno o más observadores de diferentes parámetros (frecuencia, duración, calidad, intensidad) de las conductas y habilidades sociales de interés, previamente definidas en los contextos naturales donde se presentan espontáneamente. En el caso de los niños, los contextos a los que se han recurrido con mayor frecuencia son los escolares. Se considera a la observación y valoración directa de las interacciones sociales de los niños en un contexto natural como el método más apropiado para evaluar la ejecución de las habilidades sociales. Sin embargo, cuando las conductas interactivas a estudiar presentan una baja frecuencia o no están en el repertorio de los niños, seguir esta metodología se dificulta o no resulta viable.

Los métodos de observación natural posibilitan un análisis funcional de la conducta, estableciendo la relación entre los antecedentes y consecuencias que mantienen la conducta social inapropiada o la dificultan. Se sugiere su utilización para la selección de sujetos y conductas meta, así como para la evaluación de los resultados de un programa de intervención. Ofrecen un elevado nivel de validez externa. Representan la evaluación más directa y fidedigna del comportamiento social habitual de los niños. Tienen alta validez ecológica y son muy útiles para confirmar la información obtenida con procedimientos globales. Actualmente es común que cada investigador construya su código de observación con una serie de categorías conductuales de acuerdo a sus objetivos. Hay métodos sencillos que consideran únicamente el registro de la frecuencia de interacción social de los niños (número de sonrisas, palabras, etc.) y algunos con mayor complejidad encaminados a registrar simultáneamente un amplio número de variables.

Entre las limitaciones y problemas de la observación natural se citan:

a) El sesgo de la expectativa entre observadores, la reactividad del observador, errores de medida entre observadores.

b) Es un método con altos costos económicos, requiere de mucho tiempo y de observadores entrenados.

c) Algunos comportamientos de baja frecuencia y alta significancia pueden no ser identificados.

d) No facilitan la distinción entre los problemas por la interferencia de variables cognitivas o porque estas habilidades no están en el repertorio conductual del niño.

Observación directa análoga: Es conocida también como evaluación a través de situaciones hipotéticas o simuladas, pruebas estructuradas de interacción breve o pruebas de representación de papeles (juego de roles). Representan una alternativa a la observación natural, sobre todo para las situaciones en que algunos comportamientos son de muy baja frecuencia o se presentan en contextos a los que el observador no tiene fácil acceso. Consiste en la observación y registro de las conductas interpersonales del niño en situaciones simuladas y provocadas, seleccionadas y reconstruidas de situaciones semejantes a las que suceden en el contexto natural. Generalmente se presenta una situación de interacción personal, a través de un video, una descripción verbal (narración), o una persona que adopta determinado papel (modelo) y se pide a los niños que respondan como si ellos estuvieran en esa situación. La respuesta del niño es registrada por un observador o a través de una grabación magnética o un video, para posteriormente valorar los componentes verbales y no verbales y establecer el nivel de las habilidades sociales.

El uso de situaciones interpersonales filmadas durante el juego de roles, con actores “desconocidos” para el niño, puede ser un instrumento bastante útil también en la evaluación de percepciones y conceptos vinculados con la competencia social. Son muchas las ventajas del uso del juego de roles como

instrumento de evaluación, en especial cuando se efectúa en el contexto de intervención en grupo, entre tales ventajas están:

a) Observación del desempeño en situaciones que pueden ser bastantes semejantes a las de uso cotidiano del niño y que serían difíciles de observar de otra manera.

b) Posibilidad de registro en video del desempeño del niño y de su exposición posterior para recabar información adicional, incluyéndose ahí la evaluación del propio individuo sobre su desempeño.

c) Flexibilidad en la estructuración de la situación, posibilitando introducir alteraciones en el desempeño de los interlocutores y verificar las adaptaciones (o déficit en ese aspecto) efectuadas por el niño.

d) Acceso a las normas de grupo, a través de la evaluación y retroalimentación de los demás participantes, colocados como interlocutores u observadores del desempeño.

e) Costos operacionales relativamente reducidos.

f) Control del terapeuta (en el caso de desempeño extenso de roles a lo largo del proceso terapéutico) sobre situaciones en extremo difíciles para el niño.

Entre las limitaciones del juego de roles como técnica de evaluación, se encuentran:

a) El desempeño del niño puede ser afectado por variables propias de la situación de juego de roles, que de manera usual no están presentes en la situación natural, como estar bajo la observación de compañeros de grupo o del terapeuta.

b) La estructuración de la situación por lo general cuenta con sólo parte de los elementos propios del evento natural, lo que le confiere cierta artificialidad.

c) La motivación para el desempeño social competente puede ser mayor en la situación de juego de roles que en la realidad.

Pese a lo anterior, se reconoce como una técnica con mucha flexibilidad en la presentación de un amplio abanico de situaciones potencialmente relevantes

para los niños, que no pueden observarse fácilmente de forma natural. Se recomienda su utilización como una medida diagnóstica y no como un único método.

2.3.2 Información y valoración de otras personas.

Anteriormente se ha enfatizado que en los contextos de interacción infantil, los principales agentes con los que conviven e interactúan cotidianamente los niños, son los iguales y/o amigos, padres y profesores. Es esta la razón por lo que los informes de estos agentes resultan de suma importancia e interés como un medio para evaluar las habilidades sociales. La información obtenida de estas personas, de manera general refleja la opinión sobre lo apropiado de las conductas sociales de los niños, lo cual posibilita la identificación de las habilidades específicas que están o no dentro del repertorio conductual, así como de algunas situaciones en que ocurren (Michelson et al. 1987; Monjas, 1996, 1997; Triánes, 1996; Triánes, Muñoz y Jiménez, 1997). Criterios útiles de inicio en la identificación y selección de niños con problemas. Además de proporcionar información socialmente válida.

La evaluación de otros individuos significativos puede realizarse sobre la forma de diferentes indicadores: 1) evaluación de características generales, como estatus, liderazgo, madurez y adecuación social; 2) evaluación de habilidades sociales específicas, en términos de frecuencia o de calidad o calidad de emisión; 3) elecciones sociométricas, indicadoras de aceptación o rechazo y preferencias. La obtención de esos indicadores con compañeros, padres y profesores es bastante usual en la evaluación de la competencia social en niños, aunque existen ventajas y desventajas en el empleo de este modo de evaluación. Entre las ventajas se encuentran:

a) La evaluación externa es un indicador importante de la validación social del desempeño del individuo y de las alteraciones en ese desempeño.

b) El observador por lo general tiene acceso a una amplia variedad de situaciones y demandas del ambiente natural del individuo evaluado.

c) El observador bien entrenado llega a constituirse en importante colaborador del terapeuta quien puede, con eso, “regular” procedimientos y objetivos de la evaluación.

Las mayores desventajas son:

a) La posibilidad de elegir observadores sesgados en sus expectativas y sentimientos sobre el individuo y su desempeño.

b) La dificultad de entrenarse de los observadores.

2.3.3 Autoinformes.

Los procedimientos de autoinformación posibilitan el acopio de información, descripción y valoración que hace el sujeto de su propia conducta. En el caso de su utilización en la evaluación de las habilidades sociales, la información recabada hace referencia al comportamiento interpersonal. Los procedimientos de Autoinformación no han tenido un amplio impulso en la evaluación de las habilidades sociales en niños, sobre todo con niños muy pequeños, ya que se presentan algunos problemas en el momento de informar acerca de sus pensamientos, sentimientos o acciones.

Las técnicas o procedimientos a los que se han recurrido en la evaluación de las habilidades sociales, sobre todo con adultos son: los autoinformes, la entrevista y la auto-observación.

Autoinformes: Los autoinformes recogen la descripción o valoración que hacen los niños de su propia conducta a través de sus respuestas a un listado de afirmaciones o preguntas que describen comportamientos específicos como acciones, sentimientos y pensamientos (lo que hace, dice y siente un niño) en diferentes contextos de interacción social. Las respuestas que comúnmente se solicitan a los niños, pueden ser presencia o ausencia de (si-no o verdadero-falso),

grado de acuerdo o desacuerdo, frecuencia o calidad de su conducta con respecto a la situación descrita. Los instrumentos elaborados con estas características suelen ser cuestionarios, escalas o inventarios.

Los autoinformes son estrategias de evaluación ampliamente utilizadas en la investigación de las habilidades sociales con adultos (Caballo 1993^a, 1993^b), además de constituir una opción para obtener información de aspectos cognitivos.

En la investigación de la competencia social con niños se ha cuestionado su aplicación debido a que se pone en duda la habilidad de los niños para percibir su propia conducta, así como su capacidad para informar de su comportamiento, sobre todo con niños muy pequeños y/o con problemas. Lo anterior aunado a otras críticas y limitaciones, han restringido su aplicación y por consiguiente su desarrollo, entre estas limitaciones están:

a) Los niños se ven influidos por percepciones erróneas de su propia conducta.

b) La información proporcionada puede estar contaminada por el sesgo del recuerdo (sólo se recuerda lo favorable o sólo lo desfavorable), la deseabilidad social (reportar lo que piensan que se debe hacer, en vez de lo que hacen, piensan o sienten en realidad).

c) Los efectos de la habilidad lectora y el nivel de comprensión por parte de los niños pueden causar estragos en la evaluación.

d) No hay evidencias sólidas de la relación entre la información proporcionada con estos instrumentos y las valoraciones de los profesores, de los iguales y observaciones naturales, por lo que se afirma que no son buenos predictores, en suma, no hay evidencias contundentes de su validez de criterio y su validez externa es baja.

e) Dan poca información respecto a los antecedentes y consecuencias de los comportamientos sociales.

Entre las ventajas de los autoinformes se encuentran:

a) Contribuyen a identificar habilidades de interacción en que los niños tienen un conocimiento deficiente y por consiguiente elementos relevantes en el diseño de programas de enseñanza de las habilidades sociales.

b) Poco costo operacional para su aplicación, son económicos y se aplican con facilidad a grandes grupos de niños.

Entrevista: La entrevista es una estrategia básica de la evaluación psicológica, utilizada en todas las áreas de aplicación, fundamentalmente en la clínica, no sólo durante el proceso de evaluación, sino también durante todo el proceso de intervención (Garaigordobil, 1998). Concretamente en el campo de las habilidades sociales, la entrevista proporciona información relevante para realizar un análisis de la conducta, es posible identificar situaciones sociales problemáticas específicas para la persona, habilidades necesarias para la actuación apropiada en cada situación, factores antecedentes y consecuentes de la conducta no competente, si el individuo tiene o no las habilidades adecuadas, además de permitir el acceso a información de las posibles variables cognitivas que interfieran con una adecuada ejecución.

Pese a las ventajas atribuidas a la entrevista, este es un procedimiento al que se ha recurrido en escasa ocasiones para la investigación de la conducta social en niños (Matson et al. 1995), razón por la que no se puede expresar mucho acerca de los resultados obtenidos con esta población. De inicio se aduce a los problemas de comunicación con los niños, dificultades con la verbalización de pensamientos y sentimientos. Por otra parte, factores como el recuerdo, la deseabilidad social y el desconocimiento de las relaciones entre la información obtenida con esta técnica y otros procedimientos de evaluación sugieren problemas en torno a su validez, además de ser señalado como un método con poca fiabilidad.

Auto-observación: La evaluación mediante la auto-observación o auto registro implica dos aspectos, por una parte que el sujeto atienda (observe) deliberadamente su propia conducta y por el otro que registre las percepciones de su conducta, mediante algún procedimiento previamente establecido. Para la evaluación de la conducta socio interactiva de los niños, esta técnica implicaría que el niño observara y registrara su propia conducta interpersonal, de tal forma que reportara frecuencia y duración de conductas manifiestas o encubiertas. Sin embargo, este procedimiento no ha sido utilizado en población infantil y constituye de acuerdo a Monjas (1996), una técnica que puede aportar mucho a los trabajos dentro de este campo sobre todo si se considera una opción para obtener información a la que es difícil tener acceso mediante otros procedimientos (antecedentes y consecuentes de la conducta, sentimientos, pensamientos, etc.). Sugiere también, desarrollar para niños no muy pequeños, modelos de auto-observación y auto registro sencillos y adaptados a las características de esta población, así como destinar un período para enseñar al niño a auto observarse y registra su conducta.

2.4 Evaluación de componentes cognitivos, afectivos y/o emocionales.

La evaluación de los componentes cognitivos, afectivos y/o emocionales de la conducta social es de gran relevancia, su participación como elementos que facilitan o inhiben una satisfactoria ejecución de las habilidades de interacción social es ampliamente reconocida. Particularmente dentro del campo de las habilidades sociales infantiles, la evaluación de estos componentes ha pasado desde su omisión en los primeros estudios de ésta área, hasta los tiempos actuales en que el creciente interés por estos elementos ha llevado a su inclusión sistemática dentro de algunos procedimientos de evaluación, a la vez que se ha impulsado el desarrollo de instrumentos de evaluación específicos para la evaluación de las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales.

La consideración de componentes cognitivos, afectivos y/o emocionales dentro de los procedimientos de evaluación se ha realizado prácticamente a través de autoinformes, donde la respuesta solicitada a los niños informa respecto a los sentimientos y cogniciones que le acontecen en determinadas situaciones (los ítems describen las situaciones) o bien se puede solicitar al niño que describa su conducta. Usualmente la redacción de los ítems se dirige por un lado hacia la evaluación de las cogniciones y afectos que facilitan la interacción social tales como: autoverbalizaciones positivas, expresión adecuada de sentimientos, identificación de sentimientos y por el otro lado las cogniciones, afectos y/o emociones que interfieren con la adquisición o expresión de la conducta socialmente competente entre las que se encuentran : autoverbalizaciones negativas, expectativas negativas, pensamientos distorsionados (creencias irracionales, atribuciones inexactas), ansiedad, conductas depresivas, sentimientos de soledad, rechazo, etc. Parece conveniente aclarar que así como no hay unanimidad en la definición de las habilidades sociales, tampoco existe una delimitación precisa y consensuada de los componentes de las habilidades sociales agrupados en las diferentes dimensiones (conductual, cognitiva y afectiva), por lo que las habilidades antes señaladas son sólo a las que de manera frecuente se hace referencia en la bibliografía revisada.

Los instrumentos para la evaluación de los aspectos cognitivo sociales que intervienen en la solución de problemas de interacción social son conocidos como pruebas de solución de problemas (Arias y Fuertes, 1999), su integración al campo de la conducta social se sustenta en el planteamiento de que las habilidades sociales no competentes en la resolución de conflictos interpersonales (incidentes derivados con los iguales y/o adultos en sus interacciones de la vida cotidiana), son resultado de estrategias cognitivo-sociales inapropiadas. Monjas (1997) menciona que las habilidades cognitivo-sociales identificadas como partícipes en la resolución de conflictos tales como: agresión, aceptación, rechazo o negativas, provocación, abuso, apropiación y/o deterioro de pertenencias, inculpación injusta, etc., ya sea con los iguales o con los adultos son:

a) Sensibilidad ante los problemas: falta de identificación, definición de sentimientos y problemas.

b) Pensamiento causal: identificación de causa o motivos que originaron la situación de conflicto.

c) Pensamiento alternativo: se circunscribe a buscar y/o generar alternativas de solución apropiadas.

d) Pensamiento consecuencial: implica la elección de la alternativa que se pondrá en práctica después de haber realizado una evaluación de cada solución prevista de acuerdo a: 1) un análisis de lo que sucedería después de llevar a la práctica las diferentes alternativas; 2) los posibles efectos que cada alternativa tendría en el propio niño y en los otros; 3) repercusiones para la relación a corto y largo plazo; 4) efectividad de la solución elegida.

e) Pensamiento medios-fin: considera la planificación paso a paso de la manera en que se llevará a cabo la solución elegida, cómo se va a hacer, los medios que se utilizarán, la consideración de los obstáculos que pueden aparecer o interferir para alcanzar la meta y como se enfrentarían.

Los procedimientos para la evaluación de las habilidades de solución de problemas cognitivo-sociales consisten en la presentación o listado de una serie de situaciones problemáticas (pueden ser pequeñas historias) a los cuales los niños tienen que responder qué es lo que ellos harían o proponer alternativas de respuesta. Entre las limitaciones apuntadas a estos instrumentos se resaltan:

a) su carencia de validez y fiabilidad.

b) en algunos casos puede llevar mucho tiempo su aplicación (suele sugerirse que la aplicación se haga de manera oral e individual).

c) problemas en la aplicación a niños muy pequeños.

d) los ítems son muy generales y ambiguos.

e) probable sesgo en las respuestas debido a la deseabilidad social.

2.5 Evaluación multimodal o comprensiva.

Esta forma de evaluación también es conocida como global, multi-método, multi-agente, multi-propósito o de medidas múltiples. Consiste en la aplicación

combinada o de manera conjunta de los diferentes procedimientos de evaluación (autoinforme, valoración de otros y métodos de observación) con el propósito de contar con una visión más amplia sobre la habilidad o competencia social de los niños y de sus habilidades o conductas específicas en los diferentes contextos de interacción, en las tres dimensiones de la conducta social y ante los diferentes agentes sociales. Su propuesta surge a partir de la consideración de que ningún método por sí solo proporciona toda la información necesaria, sino que es complementaria, así como el análisis de sus ventajas y limitaciones. Su finalidad se dirige a optimizar la identificación de manera global de:

- 1) niños competentes y no competentes.
- 2) contextos, tareas o situaciones específicas en las que se presentan problemas.
- 3) habilidades que están o no en el repertorio conductual de los niños, así como de las variables que interfieren con la ejecución adecuada dentro de las situaciones identificadas como problemáticas.

La combinación de los diferentes procedimientos de evaluación se integra en una batería, atendiendo al tipo de información que proporciona cada una de ellas sin dejar de lado el análisis de las ventajas y limitaciones que ofrecen. De acuerdo a Walter, Irvin, Noell y Singer (1992), este tipo de evaluación proporciona información bastante exacta sobre los problemas de habilidades sociales a diferencia de los procedimientos aplicados de manera individual.

A pesar de que existe una extensa literatura sobre la evaluación de las habilidades sociales, muchos instrumentos aún carecen de estudios sobre su validez, confiabilidad y propiedades psicométricas en general, elementos esenciales de un instrumento, tema que será abordado en el siguiente capítulo, ya que la finalidad de este trabajo es precisamente estimar la confiabilidad de la Escala de Habilidades Sociales para Niños y Adolescentes (EHSN), elaborado por Chávez (2001).

CAPÍTULO 3

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS.

Cuando se habla de evaluación psicológica se hace referencia a una serie de actividades de exploración, medida, o análisis de fenómenos psicológicos (habilidades, aptitudes, atributos, etc.) relativos a un sujeto o a un grupo de sujetos, y esto se realiza mediante un proceso de indagación y recolección de datos con la ayuda de diversas técnicas e instrumentos (Garaigordobil, 1998). Dado que las pruebas o test psicológicos constituyen uno de los instrumentos a los que se han recurrido comúnmente para el acopio de información y medición de aspectos psicológicos dentro del proceso de evaluación psicológica y como todos los instrumentos de medida, deben mostrar valor científico.

En la práctica, la construcción de un test empieza escribiendo un conjunto numeroso de ítems, dicha construcción se hace bajo los criterios de la validez de constructo y contenido, ya que se hace delimitando el universo de dominio de interés a partir de una teoría sólida. Este conjunto de ítems se aplica a un grupo de sujetos de la población a la que va destinado el test en un estudio piloto. Un estudio piloto consta de tres fases: *prepiloto*, *piloto* y *administración piloto del test definitivo*). Las respuestas a los ítems se analizan para obtener índices de su calidad. Para seleccionar los mejores ítems de un conjunto, de acuerdo a Henrysson (1971, citado en Martínez, 1996) se deben realizar uno o más estudios piloto.

Las características de los ítems pueden cuantificarse de forma rigurosa utilizando ciertos índices estadísticos. Se han desarrollado numerosos índices para el análisis de las propiedades de los ítems, entre ellos el índice de dificultad y el índice de discriminación, que son índices que describen la distribución de las

respuestas e influyen en la medida y varianza del test (Gulliksen, 1950; citado en Martínez, 1996).

3.1 Índices de dificultad.

La teoría clásica de los test se desarrolló fundamentalmente en el contexto de las aptitudes y rendimiento, en los que los ítems tienen una respuesta correcta y son puntuados de forma dicotómica; en estas condiciones la media del ítem se corresponde con la proporción de examinados que responden al ítem correctamente. Esta proporción se denomina *índice de dificultad del ítem*.

3.2 Índices de discriminación del ítem.

El propósito de la mayor parte de los test es proporcionar información sobre las diferencias individuales en el constructo o rasgo que el test pretende predecir. Desde este punto de vista, un parámetro importante en la selección de ítems debe ser algún índice que permita discriminar de forma efectiva entre sujetos que son relativamente altos en el criterio de interés y los que son relativamente bajos. Es decir, un ítem será eficaz en la medida en que los sujetos altos en el criterio tiendan a responder correctamente y los sujetos bajos tiendan a hacerlo incorrectamente. La fiabilidad de las puntuaciones se maximiza cuando todos los ítems tienen un elevado poder de discriminación, con respecto a la puntuación total.

El índice de discriminación más simple es el de correlación ítem-total o reactivo-total, a través del cual resulta factible conocer la contribución de los reactivos a la consistencia interna y a la homogeneidad, tal y como lo sugiere Nunnally y Bernstein (1995). Éste nos permite identificar aquellos reactivos que fallan en correlacionarse con el puntaje total relevante distinto a los reactivos deliberadamente fáciles, lo cual sugiere que deben ser inspeccionados con mucho

cuidado ya que tales reactivos pueden ser válidos, pero rara vez es así, es más probable que el reactivo sea excesivamente difícil o fácil, ambiguo o tenga poco que ver con el dominio. De acuerdo con Nunnally y Bernstein (1995) la mayoría de las correlaciones reactivo-total van de .0 a cerca de .4, en donde se considera como moderadamente discriminantes aquellos con una $r > .20$. Los valores negativos sugieren mala redacción, error de muestreo o mala codificación. Es importante señalar que los reactivos más discriminantes deben describir aspectos significativos de la situación, de tal manera que la correlación ítem-total contribuye a analizar como cada reactivo está aportando a la consistencia interna y homogeneidad.

Como hemos visto, la elaboración de un instrumento exige que se tomen en cuenta detalladamente métodos que proporcionen datos válidos y confiables, ya que así proporcionarán datos que minimizan la probabilidad de error en la interpretación de los examinadores.

3.3 Confiabilidad.

La confiabilidad (también llamada fiabilidad), se refiere a la estabilidad y consistencia de las medidas obtenidas en la medición de aspectos psicológicos, mediante diferentes procedimientos, esto es, la consistencia de las puntuaciones obtenidas en una prueba (Anastasi, 1978; Brown, 1986). De acuerdo con Martínez (1996) y Muñiz (1992), la confiabilidad de un instrumento indica en sentido estricto que las medidas realizadas con él están libres de errores de medida, considerando que todo lo que se mide lleva implícito cierto grado de error.

Desde la teoría clásica de los instrumentos, las puntuaciones obtenidas en una prueba psicológica por los sujetos evaluados, contemplan tres componentes básicos: las puntuaciones observadas, los errores de medida y las puntuaciones verdaderas. Donde la puntuación observada representa la suma de la puntuación

verdadera y el error de medida. De manera lógica y general es posible aseverar que si la magnitud del error es pequeña, se está midiendo con un mínimo de error y por consiguiente el grado de aproximación entre la puntuación verdadera y la puntuación obtenida es grande, por lo que se dice que la puntuación observada es confiable para estimar la puntuación verdadera de la característica psicológica medida por la prueba. Lo anterior conduce a la aserción de que se partió, la confiabilidad implica medir con un mínimo de error y la manera en que se ha abordado constituye una de las aproximaciones desde la que se enfoca la confiabilidad en la teoría clásica de los instrumentos.

Muñiz (1992), menciona que las mediciones son confiables, porque están libres de error. Sin embargo hay que tener en cuenta que en las medidas con humanos puede haber posibilidad de error, ya que éstos cambian constantemente en consecuencia a la situación, estado de ánimo, tiempo, etc., es decir, cambios legítimos que se operan naturalmente en los sujetos.

Lo expuesto hasta el momento se ha enfocado en precisar la confiabilidad en su sentido más amplio, como ausencia de error de medida, igualmente es importante hacer énfasis que al hablar de confiabilidad se alude a la consistencia y estabilidad de las mediciones, específicamente de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos cuando se les aplica la misma prueba en dos momentos diferentes o cuando las puntuaciones se obtienen de la aplicación conjunta de dos pruebas con distintos elementos equivalentes a una sola observación. En esta dirección se dice que un instrumento es confiable porque las medidas que se obtienen de su aplicación son consistentes (estables) y si las medidas presentan inconsistencia (inestabilidad) en las diferentes aplicaciones se dice que el instrumento no es confiable. Anastasi (1978), menciona que este concepto de confiabilidad es y ha sido la base sobre la que se ha generado el desarrollo de procedimientos numéricos para estimar el error de medida y para estimar la consistencia con la que los sujetos mantienen su posición en el grupo cuando son examinados en diferentes momentos (Martínez, 1996; Cone, 1991).

Los procedimientos numéricos para estimar la confiabilidad de un instrumento son conocidos como coeficientes de confiabilidad y en esencia se centran en la estimación del grado de consistencia entre dos series de puntuaciones observados, a través de los coeficientes de correlación. Los coeficientes de correlación se pueden calcular de varios modos de acuerdo a la naturaleza de los datos y miden el grado o magnitud de relación (asociación) entre dos conjuntos de observaciones. Su magnitud (fuerza de la relación), es expresada por un único valor numérico, el cual puede tomar valores entre 0 y 1. Normalmente la interpretación que se hace de estos valores es que si el coeficiente es próximo a 1, indica que las medidas no tienen error y que las variaciones entre las puntuaciones observadas reflejan diferencias verdaderas entre los sujetos del aspecto psicológico evaluado y no variaciones explicadas por el error. Si el coeficiente de correlación es cercano a 0, se asevera que se mide con error y que las diferencias entre las puntuaciones son errores de medida.

Sin embargo, en la práctica, la estimación del índice de confiabilidad (fiabilidad) ha seguido tres métodos (Martínez, 1996; Muñiz, 1992, Anastasi, 1978).

3.3.1 Método de formas paralelas.

Posterior a la construcción de un test se aplica a un grupo normativo pertinente y se hace una forma paralela a dicho test (otro que mida lo mismo que el anterior) con el mismo formato, número de ítems y del mismo tipo, pero que sus ítems estén redactados de forma distinta. Este nuevo test se aplica al mismo grupo y la confiabilidad (fiabilidad) estará expresada por el coeficiente de correlación entre las puntuaciones obtenidas en ambas partes.

3.3.2 Método de la repetición o test-retest.

Consiste meramente en la aplicación del test en dos ocasiones diferentes al mismo grupo, de modo que la confiabilidad (fiabilidad) se estima con base en el coeficiente de correlación entre las puntuaciones obtenidas en ambas aplicaciones.

3.3.3 Métodos basados en una sola aplicación del test o de consistencia interna.

Uno de éstos consiste en el método de las dos mitades, su procedimiento supone que una vez aplicado el test es dividido en dos mitades aleatorias (o bien, puede dividirse con base en los reactivos pares y nones) y se calcula el coeficiente de correlación entre ambas partes.

Otro método determina en qué medida los elementos que componen un test (ítems) son equivalentes, es decir, que se puede expresar la fiabilidad de un test en función de establecer hasta qué punto todos los ítems están midiendo lo mismo; lo anterior se puede obtener y expresar a partir del coeficiente alfa de Cronbach, el cual averigua la media de las correlaciones de todas las combinaciones, no solamente de una. Si las preguntas o reactivos individuales no están correlacionados con los demás, el coeficiente alfa será cero, por lo tanto, a mayor intercorrelación entre las preguntas o reactivos, el coeficiente alfa será mayor.

La estimación de la fiabilidad de un test en una única aplicación, evita los problemas asociados a la repetición del test y al de construir formas equivalentes (Crocker y Algina, 1986 citados en Martínez, 1996). La confiabilidad (fiabilidad) estimada desde este método examina fundamentalmente errores derivados del muestreo de contenidos de los ítems del test.

3.4 Validez.

De acuerdo con diversos autores (Gregory, 2001; Nunnally y Bernstein, 1995), la validez de las pruebas psicológicas constituye la dimensión evaluativa centrada en determinar su utilidad en términos del grado en que miden lo que pretenden o dicen medir.

Al concepto de validez se le han dado tres significados principales (Nunnally y Bernstein, 1995), validez de contenido, de constructo y de criterio, sin embargo hay una fuerte tendencia a enfatizar que la validez es un concepto unitario (Muñíz, 1992; Martínez, 1996; Gregory, 2001) y que esta triple clasificación debe verse únicamente con fines didácticos y no como categorías independientes, ya que los tres tipos de validez están relacionados e influyen unos en otros, además de constituir facetas de un todo (Muñíz, 1992). La validez como concepto unitario se refiere al grado en que la evidencia soporta las inferencias hechas desde las puntuaciones de los instrumentos. Se validan las inferencias para propósitos especiales, no el instrumento mismo, una validación ideal incluye varios tipos de evidencia, que comprenden los tradicionales, de contenido, constructo y criterio (Martínez, 1996).

3.4.1 Validez de contenido.

Se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se desea medir, es decir, hasta qué punto están recogidos todos los aspectos relevantes de la variable que se quiere someter a medida y de la que se van a extraer conclusiones con el uso del test. De acuerdo con Nunnally y Bernstein (1995), se determina por el grado en que la muestra de ítems del test es representativa de la población total, es decir que manifiesta la representatividad o suficiencia del muestreo de ítems contenidos en un test.

En la práctica, la validez de contenido implica un examen sistemático del contenido de la prueba a fin de determinar si es una muestra relevante y

representativa del aspecto a medir. Relevante en el sentido del uso que se dará a las puntuaciones y, representativa porque los reactivos deben representar las características esenciales del dominio o universo de interés. Por lo que de manera general, la validez de contenido se establece de manera lógica y racional, mediante la comparación sistemática de los reactivos de la prueba con el dominio de contenidos previamente definidos (Brown, 1996). La definición clara, detallada y explícita del universo o dominio de interés, considerando sus áreas de contenido, representa el elemento esencial para establecer la validez de contenido de un instrumento. En la medida en que los ítems de la prueba resulten una muestra representativa del dominio o universo a estudiar se dice que la prueba tiene validez de contenido. Martínez (1996), propone las siguientes fases para la consecución de una validez de contenido:

1. Definición del universo de observables y establecimiento de: áreas de contenido objetivos y procesos que se evaluarán, de acuerdo a los cuales se construirán reactivos.
2. Identificación de expertos en dicho universo.
3. Juicio de los expertos acerca del grado en que el contenido del instrumento es relevante y representativo de dicho universo.

3.4.2 Validez de constructo.

Se refiere al grado en que la escala usada concuerde con los objetivos para los que fue creada, es decir que refleje el alcance que tiene para satisfacer las expectativas teóricas. Si bien el constructo es un concepto, aquél tiene un sentido adicional, el de haber sido creado o adoptado de manera deliberada y consciente para abarcar un propósito, ya que forma parte de un esquema y está relacionada con otros constructos (Kerlinger, 1988).

La validez de constructo es un proceso, donde el punto central es partir de un teoría sólida acerca del constructo, que permita: a) la especificación de las

observables relacionadas con el constructo; b) el estudio de las relaciones entre observables o elementos de la prueba; c) el estudio de las relaciones del constructo medido con la prueba y otros constructos. El primer inciso hace referencia al contenido de la prueba, el segundo y tercer inciso comprenden el planteamiento de hipótesis acerca de las relaciones entre los elementos del constructo y de las relaciones entre el constructo medido por la prueba y otros constructos de la misma teoría, medidos por el mismo método o por métodos diferentes (Golden, Sawicki y Franzen, 1989; Nunnally y Bernstein, 1995; Martínez, 1996). Si los resultados del estudio de las relaciones entre los elementos de la prueba muestran una alta correlación entre ellos, es posible afirmar que todas miden lo mismo. Pero si las medidas de los elementos tienden a dividirse en grupos donde se puede apreciar que los elementos de un grupo presentan una alta correlación en tanto las correlaciones con los elementos de otros grupos son menores, se dice que miden cosas diferentes.

En cuanto a los procedimientos utilizados para obtener evidencias que soporten las diferentes hipótesis planteadas con respecto a las relaciones entre el constructo medido por la prueba y otros constructos, los procedimientos más sencillos que suelen utilizarse, consisten en correlaciones entre los puntajes obtenidos en una prueba de reciente construcción y las puntuaciones de otras pruebas ya validadas y diseñadas para medir el mismo constructo. Otros procedimientos permiten obtener evidencias que muestran las relaciones entre diversos métodos que miden un mismo constructo (validez convergente) y entre diferentes constructos medidos por un mismo método o métodos diferentes (validez divergente). Resulta necesario aclarar que es común escuchar hablar de tipos de validez en términos de la técnica o procedimiento utilizado para probar las conexiones conceptuales entre la medida y el constructo, por ejemplo validez convergente, validez discriminante y validez factorial entre otras, no obstante hay que remarcar que únicamente constituyen estrategias de diseño y análisis de datos para mostrar evidencias que sustenten la validez de un instrumento. Dichas técnicas pueden ser aplicadas solas o de manera combinada y si las relaciones hipotetizadas se confirman, se concluye que el constructo y la prueba elaborada para su medición son válidos.

3.4.3 *Validez referida al criterio.*

La validez referida al criterio se establece a partir de la comparación de un instrumento de medición con algún criterio estándar externo. Este criterio representa una medida directa e independiente de lo que esta destinado a medir la prueba, regularmente suele ser una variable o característica de interés real, por ejemplo, rendimiento académico o laboral, etc. Los procedimientos utilizados para mostrar evidencias de una validez de criterio se apoyan en las correlaciones de las puntuaciones de las pruebas y el criterio externo, si la correlación es alta se afirma que la prueba tiene validez de criterio, lo que implica que a partir de las puntuaciones obtenidas en la prueba se pueden hacer inferencias de pronóstico para el criterio externo. Dependiendo del momento en que se recogen los datos del criterio externo, la validez referida al criterio se denomina como validez predictiva o validez concurrente. En la validez predictiva el rendimiento en el criterio externo se obtiene tiempo después de haber aplicado la prueba a partir de la cual se espera hacer pronósticos. Mientras que en el caso de la validez concurrente, las medidas del criterio se obtienen aproximadamente al mismo tiempo que las puntuaciones de la prueba.

Al inicio de este capítulo se señala a la confiabilidad y validez como las dos dimensiones de evaluación a las que se recurre para la evaluación de los instrumentos psicológicos, dimensiones valorativas que se han abordado específicamente para el caso de las pruebas psicológicas, explicitándose la importancia que cada una tiene y mencionándose los procedimientos a seguir con el objeto de acumular evidencias que indiquen el grado en que las inferencias a realizar a partir de las puntuaciones son confiables y válidas. Atendiendo a la importancia de estas dimensiones valorativas surge el objetivo de este trabajo, que es el de estimar la confiabilidad de la Escala de Habilidades Sociales para Niños (EHSN), cuyo método se describe en el siguiente apartado.

CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA.

4.1 Participantes.

Participaron 279 estudiantes con edades que fluctuaron entre los 12 y 13 años de los cuales el 17.9% (50 estudiantes) se encontraba cursando 6º año de primaria y el 82.1% (229 estudiantes) el primer ciclo de educación secundaria. Del total de la muestra el 47.3% pertenecía al género femenino (132 mujeres) y 52.7% al género masculino (147 hombres). Ambas escuelas son de carácter oficial y se ubican en la Delegación Azcapotzalco, al norte de la Ciudad de México.

4.2 Selección de participantes.

Se eligió el 100% de alumnos inscritos al 6º grado de la primaria Manuel S. Hidalgo, de los cuales el 44% pertenece al género femenino (22 mujeres) y 56 % al género masculino (28 hombres). De igual manera se eligió al 100 % de estudiantes inscritos al 1er grado de la Secundaria Técnica No. 98, de los cuales el 48 % pertenece al género femenino (110 mujeres) y 52% al género masculino (119 hombres). En ambos grados se excluyeron a los participantes que estuvieran fuera del rango de los 12 a 13 años. (Ver tabla 1)

GRADO	GÉNERO		TOTAL
	FEMENINO	MASCULINO	
6º PRIMARIA	22	28	50
1º SECUNDARIA	110	119	229
TOTAL	132	147	279

Tabla 1. Alumnos por género y grado que conformaron la muestra de la presente investigación

4.3 Instrumentos.

Se empleó la Escala de Habilidades Sociales para Niños (EHSN), elaborada por Chávez (2001), la cual está compuesto por 66 reactivos distribuidos en siete subescalas: Área 1. Habilidades para relacionarse con los demás de manera cordial y amable; Área 2. Habilidades para hacer amigos y amigas; Área 3. Habilidades para conversar; Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones; Área 5. Habilidades de solución de problemas interpersonales; Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos y; Área 7. Habilidades para relacionarse con el sexo opuesto. Con formato de escala tipo lickert y cuatro opciones de respuesta: A =4 Siempre, B =3 Casi Siempre, C = 2 A veces, D = 1 Nunca.

Las siete subescalas de la EHSN están orientadas a explorar el conjunto de conductas y estrategias aprendidas que los niños y adolescentes ponen en práctica de manera efectiva y satisfactoria a fin de establecer una relación interpersonal con iguales y adultos en diferentes contextos en que se desenvuelven. Por otra parte, para estas mismas escalas se redactaron doce reactivos en sentido negativo o inverso, por lo que elegir la opción de respuesta *Siempre* implicaría menor habilidad en la interacción y elegir la opción *Nunca* implicaría mayor habilidad.

Considerando la manera en que se diseñó la EHSN, el puntaje global teórico puede oscilar entre un mínimo de 66 puntos y un máximo de 264, donde puntajes altos corresponden a mayor habilidad.

4.4 Materiales.

Se emplearon 279 lápices para el llenado de la hoja de respuestas, 279 cuadernillos de la escala EHSN (ver anexo) y 279 hojas de respuestas.

4.5 Procedimiento.

4.5.1 Recolección de datos.

La aplicación de la EHSN se realizó de manera grupal en los días y horarios programados para la asistencia regular de los estudiantes a clases, previo consentimiento de sus profesores. Se dio una breve explicación a los estudiantes de los fines que se perseguían con la aplicación del instrumento y se procedió a su aplicación, al final de la cual se agradeció su participación.

4.5.2 Para la captura de los datos.

Los datos fueron capturados mediante el paquete estadístico SPSS versión 10.0, a través del cual se creó una base de datos con el nombre de los sujetos, edad, género, grado y las respuestas a los 66 reactivos.

Una vez capturada la información, se procedió a:

- I.** Analizar los puntajes totales obtenidos por los participantes en la EHSN:
 - a) Para el total de la muestra estudiada
 - b) Por subescala para el total de la muestra

- II.** Cálculo del coeficiente de correlación mediante el método de consistencia interna a través del coeficiente alpha de Cronbach.

- III.** Análisis de los reactivos o elementos de la EHSN mediante la correlación ítem-total de la escala como índice convencional de la discriminación de los reactivos a fin de:

- a) mostrar la contribución de los reactivos con correlación ítem-total de la escala mayores a 0.20 ($r > 0.20$) en el índice de confiabilidad.
- b) identificar los reactivos menos discriminantes o con correlación negativa y analizar sus repercusiones en la confiabilidad.

IV. Comparación de puntajes obtenidos en la EHSN por hombres y mujeres a través de la prueba *T de student* para grupos independientes.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS.

5.1 Descripción de puntajes globales en la EHSN de la muestra estudiada.

Los puntajes globales de la EHSN obtenidos por el total de la muestra se presentan en la figura número 1, en la cual se puede observar que el puntaje promedio fue de 193.35 ($X=193.35$), con una desviación estándar de 21.40. Presentando una curva que se aproxima a lo normal donde se nota que el puntaje con mayor frecuencia se ubica por encima de la media.

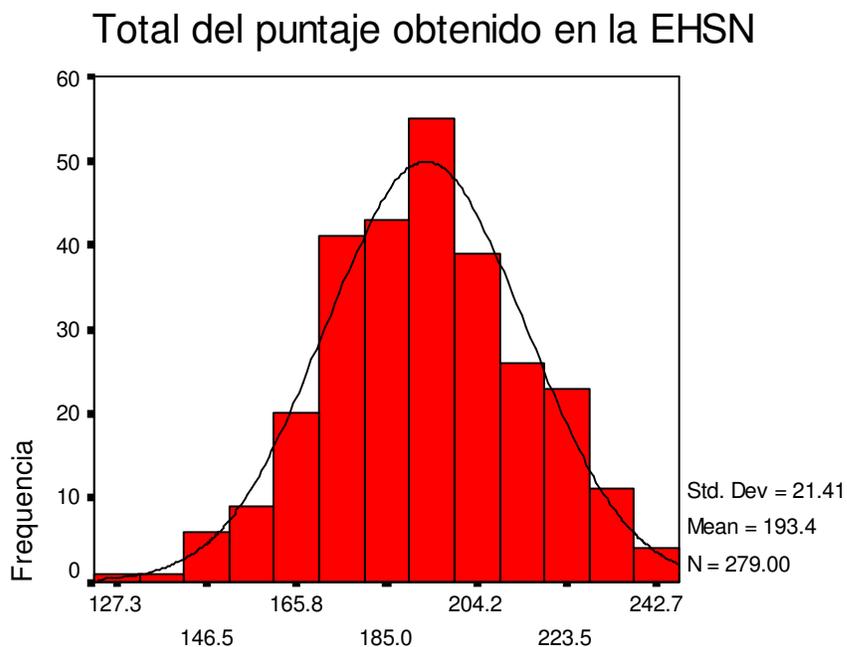


Figura 1

5.2 Media y desviación estándar por subescala para el total de la muestra.

En lo que respecta a las frecuencias, se presentan los resultados obtenidos por el total de la muestra en cada una de las áreas o subescalas que evalúa la EHSN.

En la subescala que evalúa las habilidades para relacionarse con los demás de manera cordial y amable se aprecia una media de 32.4 ($X=32.4$) y desviación estándar de 4.27 donde el puntaje con la frecuencia más alta se encuentra por arriba de la media. (Ver figura 2)

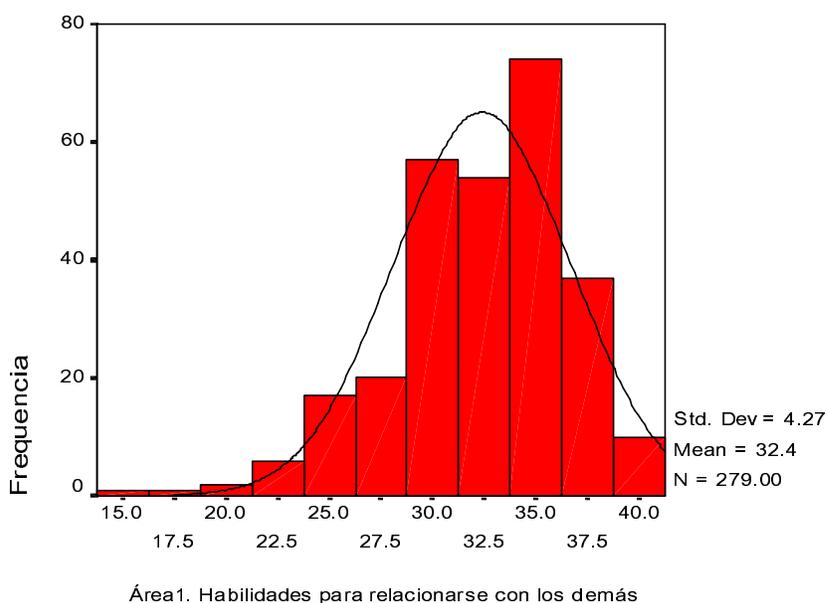


Figura 2

En la figura 3 se muestra la distribución de la subescala de habilidades para hacer amigos y amigas, los puntajes con mayor frecuencia coinciden dentro del intervalo que contiene la media, que es de 29.6 ($X=29.6$), con una desviación estándar de 3.66.

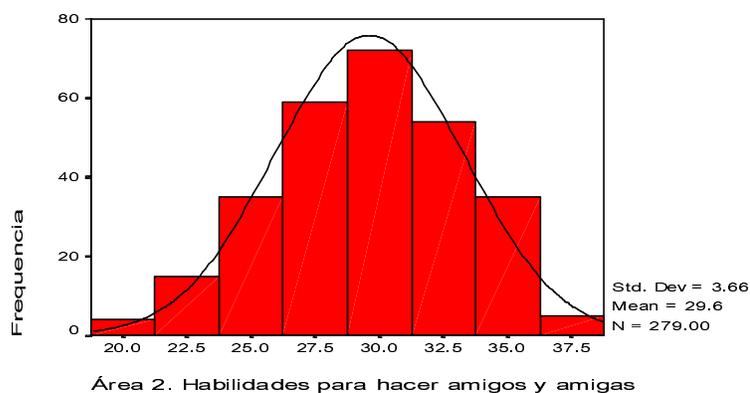


Figura 3

En la figura número 4 se aprecia la distribución de los puntajes de las habilidades para conversar, en el que se observa una media de 28.8 ($X=28.8$) y una desviación estándar de 4.03, los puntajes con mayor frecuencia se presentan ligeramente por arriba de la media.

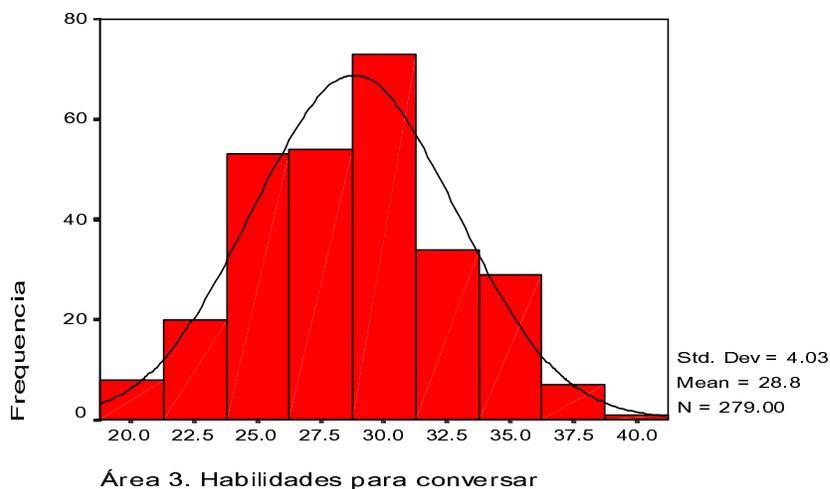


Figura 4

Así mismo, en la figura número 5 referente a la subescala de las habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, se aprecia una media de 31.3 ($X=31.3$) con desviación estándar de 5.10.

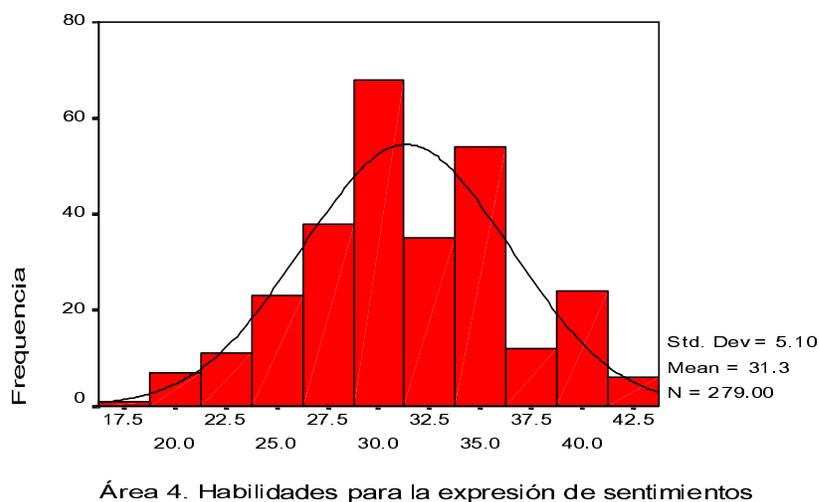
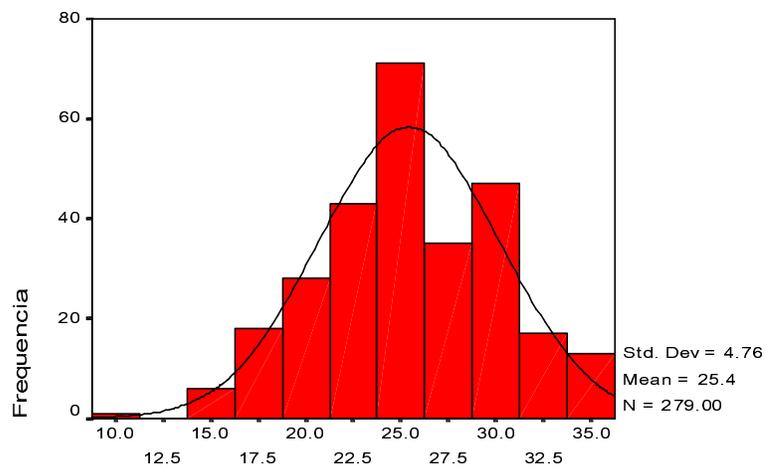


Figura 5

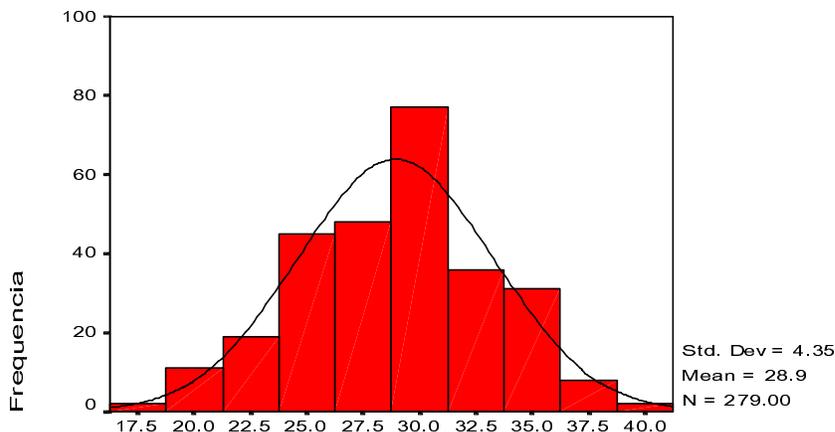
Los puntajes de la subescala de habilidades de solución de problemas interpersonales representados en la figura 6 muestran que la media es de 25.4 ($X=25.4$), y desviación estándar de 4.76 donde se aprecia que el puntaje de mayor frecuencia se ubica dentro del intervalo 22.5 a 27.5.



Área 5. Habilidades de solución de problemas interpersonales

Figura 6

La figura número 7 representa las puntuaciones de la subescala de habilidades para relacionarse con los adultos con media de 28.92 ($X=28.92$) y desviación estándar de 4.35, hay que señalar que el puntaje con mayor frecuencia se encuentra en el intervalo con punto medio 30.



Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos

Figura 7

Por último, en la figura 8 referente a la subescala de las habilidades para relacionarse con el sexo opuesto se puede observar que la media es de 16.8 ($X=16.8$) y la desviación estándar de 2.94, los puntajes de mayor frecuencia coinciden con el intervalo que contiene la media.

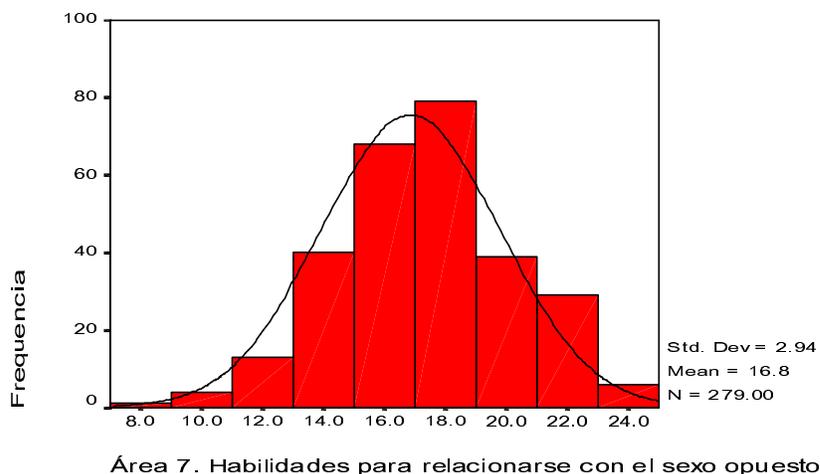


Figura 8

5.3 Cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach.

Se aplicó el coeficiente Alpha de Cronbach para determinar la consistencia interna de la EHS, obteniendo como resultado $\alpha=.8857$, lo que indica que el instrumento tiene una confiabilidad alta, y por lo tanto hay mucha relación entre los reactivos que lo componen, es decir, hay homogeneidad y consistencia interna en la EHSN. En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos al calcular la confiabilidad del instrumento mediante el comando RELIABILITY del programa S.S.P.S. versión 10.0 y al final de la tabla se presenta el valor del Alpha de Cronbach.

ALPHA DE CRONBACH DE LA EHSN		
NÚMERO DE REACTIVO	CORRELACIÓN ÍTEM TOTAL	ALPHA SI EL REACTIVO ES BORRADO
1	.0154	.8869
2	.3630	.8838
3	.2288	.8851
4	.1505	.8860
5	.3016	.8842
6	.0108	.8872
7	.2817	.8845
8	.2995	.8842
9	.3258	.8839
10	.3207	.8840
11	.3602	.8836
12	.3755	.8832
13	.0106	.8877
14	.3497	.8838
15	.4007	.8831
16	.2530	.8847
17	.4256	.8828
18	.3160	.8840
19	.4814	.8820
20	.4620	.8822
21	.2792	.8845
22	.1650	.8859
23	.4180	.8828
24	.2442	.8848
25	.3669	.8834
26	.2964	.8843
27	.3490	.8836
28	.3079	.8841
29	.4348	.8828
30	.4771	.8821
31	.2914	.8843
32	.1185	.8866
33	.3388	.8837
34	.2493	.8848
35	.4049	.8830
36	.2551	.8848
37	.1288	.8861
38	.3726	.8833
39	.2948	.8843
40	.2974	.8842
41	.3140	.8840
42	.4247	.8829
43	.4481	.8825
44	.4047	.8830
45	.3933	.8834
46	.3716	.8834
47	.2608	.8847
48	.2569	.8847
49	.2925	.8843
50	.4018	.8830
51	.3594	.8835

52	.4071	.8830
53	.2011	.8853
54	.1704	.8858
55	.0972	.8858
56	.3787	.8833
57	.4937	.8821
58	.4602	.8825
59	.4743	.8821
60	.3892	.8832
61	.3762	.8833
62	.2441	.8849
63	.2085	.8853
64	.4833	.8820
65	.1928	.8854
66	.0189	.8879
N. de casos = 279		N. de ítems = 66
Alpha = .8857		

Tabla 2. Alpha Total de los 66 reactivos ordenados numéricamente según la EHSN.

Al observar la tabla 2 se puede apreciar de manera evidente que 56 (reactivos sin sombrear) de los 66 reactivos son los que presentan índices de discriminación mayores a 0.20 ($r > 0.20$), es decir, el 85 % de los reactivos discriminan los puntajes relativamente altos de los relativamente bajos, esto es, los reactivos tienen un elevado índice discriminativo con respecto a la puntuación total, lo cual contribuye a maximizar la homogeneidad y consistencia interna de la EHSN.

5.4 Análisis de los reactivos o elementos de la EHSN mediante la correlación ítem-total.

Se identificaron 10 reactivos (reactivos sombreados) que presentan niveles de correlación menores a $r < 0.20$ lo cual, es un índice de baja discriminación (ver tabla 3). Cabe enfatizar que pese a estos reactivos, la confiabilidad si el reactivo es borrado, el Alpha total no sufre grandes variaciones, por lo que tales reactivos no afectan significativamente sobre el Alpha total y por tanto no sufrirán cambios. Sin embargo tres reactivos (reactivos sombreados) al ser borrados incrementan el valor de Alpha, por lo que se propone su revisión.

NÚMERO DE REACTIVO	CORRELACIÓN ÍTEM TOTAL	ALPHA SI EL REACTIVO ES BORRADO
1	.0154	.8869
4	.1505	.8860
6	.0108	.8872
13	.0106	.8877
22	.1650	.8859
32	.1185	.8866
37	.1288	.8861
55	.0972	.8858
65	.1928	.8854
66	.0189	.8879

Tabla 3. Reactivos que presentan niveles de correlación menores a $r < .20$

5.5 Comparación de puntajes obtenidos por género en la EHSN.

Al comparar las medias de las puntuaciones por subescala y de manera general se encontraron diferencias significativas en cuatro subescalas así como en el total global de la escala, todas a favor de las mujeres. En la escala de cortesía y amabilidad se encontró que $T = -4.12$; $p < .05$. Para la escala de sentimientos y emociones se obtuvo una $T = -3.43$; $p < .05$. Para el área de solución de problemas se obtuvo una $T = -2.018$; $p < .05$. En las habilidades para relacionarse con los adultos el valor fue de $T = -3.178$; $p < .05$. Finalmente la contrastación de las medias globales entre hombres y mujeres fue de $T = -3.204$; $p < .05$. (Ver Tabla 4)

Área	Género	N	X	D.E.	T	P
Cordialidad y amabilidad	Masculino	147	31.45	4.48	-4.12	.00
	Femenino	132	33.46	3.73		
Amigos y Amigas	Masculino	147	29.61	3.65	.031	.975
	Femenino	132	29.59	3.68		
Conversar	Masculino	147	28.53	3.95	-1.253	.211
	Femenino	132	29.13	4.11		
Sentimientos y Emociones	Masculino	147	30.36	5.14	-3.443	.001
	Femenino	132	32.43	4.82		
Solución de problemas	Masculino	147	24.88	4.77	-2.018	.045
	Femenino	132	26.03	4.69		
Relación con adultos	Masculino	147	28.15	4.54	-3.178	.002
	Femenino	132	29.78	3.96		
Relación con el sexo opuesto	Masculino	147	16.56	3.09	-1.713	.088
	Femenino	132	17.16	2.73		
Total Global	Masculino	147	189.53	22.06	-3.204	.002
	Femenino	132	197.62	19.87		

Tabla 4. Media, Desviación Estándar obtenidas por hombres y mujeres por área y total de la EHSN.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.

La relevancia e importancia de las habilidades sociales en los niños ha desencadenado el desarrollo de programas tanto de intervención como de prevención para impulsar su enseñanza y entrenamiento en niños que no tienen las habilidades para interactuar socialmente o en aquellos que las tienen pero las ejecutan de forma no competente. Estudios con esta población resaltan que las habilidades sociales competentes se asocian con una mejor adaptación social, académica y psicológica tanto en la niñez como en la vida adulta (Michelson, et al. 1987; Monjas, 1997).

Se incide en que las habilidades sociales constituyen un conjunto amplio de conductas o destrezas específicas que cada persona pone en práctica en los diversos ámbitos de interacción personal con la finalidad de responder a una situación social o alcanzar una meta u objetivo de tipo personal, lo cual dificulta la labor de evaluación dado que las habilidades sociales están conformadas por un alto nivel de especificidad situacional e interdependencia personal, social y cultural, así como conductas de nivel molar y molecular de las tres dimensiones de respuesta.

Se pone de manifiesto que la evaluación es una actividad aunada al desarrollo y aplicación de los programas de intervención y prevención y como en la evaluación de otros aspectos psicológicos, es una actividad orientada a la recopilación e integración de información que facilite la toma de decisiones encaminada a producir un cambio en la conducta, así como la evaluación de este cambio.

Se ha señalado que en la evaluación de las habilidades sociales en niños y adultos, se recurre a una amplia gama de estrategias de evaluación que también son utilizadas en otras áreas de la terapia de conducta y que no existe un

procedimiento estándar, por lo que cada investigador puede seleccionar diversas técnicas de evaluación en función de sus objetivos, características de la población y contexto, así como las ventajas y desventajas que le puedan ofrecer cada una de las técnicas o procedimientos.

En consecuencia de las dificultades que se presentan en la evaluación de las habilidades sociales a través de un único procedimiento, se reconoce en la evaluación multimodal una alternativa. Desde esta perspectiva se propone la Escala de Habilidades Sociales para Niños (EHSN), con rango de edad de entre 10 y 13 años en la modalidad de autoinforme, elaborada por Chávez, (2001). Considerando a la escala como un procedimiento dentro de la evaluación multimodal, es un instrumento que contribuiría a la obtención de indicadores del nivel de ejecución de las habilidades sociales en esta población a la vez que posibilitaría la identificación de áreas o grupos de habilidades y comportamientos específicos que los niños pueden estar manejando inadecuadamente (no competente) o que quizá no los han aprendido. En este sentido, la escala contribuye al proceso de evaluación de las habilidades sociales, ya que los resultados obtenidos en esta investigación permiten concluir que se tiene un instrumento confiable para medir las habilidades sociales en niños con una consistencia interna de $\alpha = 0.8857$, el valor próximo a uno, muestra evidencia del alto nivel de confiabilidad del cuestionario, así como de la consistencia interna de los reactivos que lo conforman. Cabe especificar que la aplicación del instrumento para esta investigación fue dirigida a niños de 12 y 13 años, sin embargo la escala ha sido creada para evaluar niños de entre 10 y 13 años.

Se concluye también que el 85% de los reactivos (56) son altamente discriminantes y con alta consistencia interna y sólo tenemos 10 reactivos de un total de 66 (15%) con una correlación ítem-total de la escala baja. Aunque hay que mencionar que su impacto sobre el alpha total del instrumento no es significativo, ya que si éstos fueran borrados el alpha total no sufriría modificaciones relevantes.

Aún cuando ello nos llevaría a pensar que no es necesaria la reelaboración, consideramos recomendable ajustarlos para contar con un instrumento aún más preciso. Así pues, podemos identificar los reactivos con errores de sintaxis o semántica, es decir, que la redacción de éstos no se aproxime a los fundamentos teóricos de la subescala.

Aunque principalmente el objetivo de esta investigación fue el de estimar la confiabilidad de la EHSN, también se realizó una comparación entre las puntuaciones globales y por subescala entre hombres y mujeres, encontrando que en las subescalas que evalúan cordialidad y amabilidad ($T= -4.12$; $p<.05$), expresión de sentimientos y emociones ($T= -3.43$; $p<.05$), solución de problemas interpersonales ($T= -2.018$; $p<.05$) y habilidades para relacionarse con los adultos ($T= -3.178$; $p<.05$), las puntuaciones favorecieron a las mujeres, lo cual se refleja en el resultado global que fue $T= -3.204$; $p< .05$, lo cual permite decir que estadísticamente existen diferencias significativas entre el desempeño de las habilidades sociales de niños y niñas y que sólo es un indicador de que las mujeres fueron más hábiles socialmente que los niños.

Por otra parte tenemos que reconocer que quedan por realizar investigaciones a futuro para asegurar la validez de contenido de la escala, antes de que pueda ser aplicada formalmente. Pese a que el instrumento ha sido elaborado cuidadosa y sistemáticamente de modo que el contenido de la escala sea una muestra representativa y relevante de las habilidades sociales en niños, las cuales de acuerdo a la literatura se han reconocido como esenciales para que se relacionen satisfactoriamente (dominio de interés), quedan pendientes tareas como someter el instrumento a juicio de expertos para estimar el grado en que el contenido es relevante y representativo del dominio o universo de las habilidades sociales infantiles. Hay que recordar que la validez de contenido se establece de manera lógica y racional, mediante la comparación de los reactivos de la prueba con el dominio de contenidos definidos previamente.

En segundo lugar proponemos la aplicación definitiva a una muestra de 330 niños, que de acuerdo a Nunnally (1995), son cinco personas como mínimo por cada reactivo del instrumento para poder estimar la validez empírica. Y posteriormente pueden llevarse a cabo los estudios de estandarización y baremación del instrumento.

Finalmente, recabadas las evidencias de validez de la prueba, se procedería a la preparación del manual de la escala y a su aplicación a la población meta.

Desarrollar habilidades sociales competentes en la infancia resulta importante para la interacción social, ya sea en la vida escolar, familiar, para desarrollar una buena autoestima, autoconcepto o para un buen desempeño laboral en la vida adulta.

ANEXO

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑOS (EHSN)

CUADERNO DE PREGUNTAS

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de enunciados que describen diferentes situaciones, ante las cuales se te solicita que señales la manera en que tú te comportas. Por favor **lee cuidadosamente** cada enunciado y **marca en la hoja de respuestas la letra que mejor describa tu forma de actuar en cada situación**, de acuerdo a lo siguiente:

- A** Indica que **siempre** te comportas de esa manera
- B** Indica que **casi siempre** te comportas de esa manera
- C** Indica que **a veces** te comportas de esa manera
- D** Indica que **nunca o casi nunca** te comportas de esa manera

POR FAVOR **NO ESCRIBAS** EN ESTE CUADERNO. Todas tus respuestas debes marcarlas en la hoja de respuestas. **¡GRACIAS!**

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHSN)

No	Ítems	Me comporto así:			
1	No sé qué hacer cuando compañeras y compañeros que no son de mi agrado quieren iniciar un juego o actividad conmigo.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
2	Contesto con amabilidad a los adultos cuando se dirigen a mí de modo amable.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
3	Para terminar una plática, les digo a los otros que tengo que finalizar la charla y me despido.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
4	Cuando quiero participar en una actividad o juego que otros están haciendo o van a hacer, les pido que me inviten.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
5	Si al estar platicando con algunos amigos o compañeros, se acercan otros con quienes nunca he platicado y quieren unirse a nuestra charla, acepto que participen.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
6	Cuando llego a tener un problema con amigos o compañeros del sexo opuesto, no se como resolverlo.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
7	Me río en situaciones agradables con amigos y compañeros.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
8	Con facilidad inicio una plática con adultos.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
9	Me digo cosas agradables a mí mismo, cuando hago o digo cosas que salen como yo quería.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
10	Hago comentarios amables y sinceros a los adultos cuando dicen o hacen algo que me agrada.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
11	Ayudo a mis compañeros y amigos en distintas ocasiones.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D

EHSN

No.	Ítems	Me comporto así:			
12	Comunico mis sentimientos de alegría o felicidad a mis amigos o compañeros.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
13	Cuando a un amigo o compañero le gusta algo que hice, dije o traigo y me lo dice no se que hacer o contestar.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
14	Si otros se dirigen a mí de manera amable, contesto de igual manera.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
15	Si llego a tener problemas con amigos y compañeros busco la mejor y más justa forma de resolverlo.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
16	Si alguien que me cae bien me pide que lo deje participar en un juego o actividad conmigo, la acepto con gusto.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
17	Cuando llego a tener un problema con amigos o compañeros, pienso varias formas de resolverlo y elijo la mejor para tratar de dar una solución.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
18	Iniciar una plática con compañeros o amigos del sexo opuesto es fácil para mí.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
19	Participo en las pláticas con otros, expreso mis opiniones, escucho y pido que me escuchen.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
20	Al tener algún problema con amigos o compañeros, intento ponerme en su lugar (me pregunto cómo se sentirá él o ella) y busco una solución.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
21	Cuando compañeros o amigos no se conocen entre sí los presento.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
22	Expresar mis sentimientos y emociones de tristeza, enojo o desánimo a mis amigos o compañeros, me resulta difícil.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D

EHSN

No.	Ítems	Me comporto así:			
23	Cuando realizo actividades con mis amigos o compañeros, participo, doy ideas o hago sugerencias.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
24	Con facilidad inicio conversaciones con otros.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
25	Después de poner en práctica una solución para resolver un conflicto con otros, me fijo si ocurre lo que yo esperaba.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
26	Si en alguna situación es necesario, me presento a otras personas.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
27	Digo mis opiniones y las defiendo sin enojarme, gritar o pegar a los otros.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
28	Si tengo un problema con un adulto busco la mejor solución y trato de resolverlo por mí mismo.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
29	Cuando llego a un lugar donde hay otras personas saludo y me despido cuando salgo del lugar.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
30	Si otros defienden sus derechos, los escucho con atención, trato de ponerme en su lugar y llegamos a un acuerdo.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
31	Me resulta sencillo unirme a la conversación de otros.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
32	Digo que no estoy de acuerdo o discuto con los adultos cuando me piden algo o me dicen cosas que me parecen exageradas o injustas.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
33	Pienso mis opiniones, pero no las digo.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
34	Al participar en conversaciones de grupo, respeto las reglas establecidas.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D

EHSN

No.	Ítems	Me comporto así:			
35	Pido las cosas por favor, digo gracias y me disculpo si es necesario al relacionarme con otros compañeros o amigos.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
36	Cuando otros me hacen una crítica, si me parece justa la acepto de lo contrario pido explicaciones y aclaro la situación.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
37	Si las personas con las que estoy platicando me dicen que no pueden continuar la conversación y que se tienen que ir, me enoja.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
38	Sí mis padres, tíos o maestros, dicen o hacen algo que me agrada, les hago comentarios positivos (¡Sale!, ¡Me gusta!, ¡Qué bien!, etc.).	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
39	Antes de poner en práctica una forma de resolver un problema con amigos o compañeros, preparo la manera en que lo voy a hacer.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
40	Decir y defender mis opiniones con amigos y compañeros del sexo opuesto me resulta difícil.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
41	Con facilidad inicio actividades o juegos con otros compañeros y amigos.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
42	Me gusta sonreír a los demás en situaciones agradables.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
43	Si tengo un problema con un adulto, trato de ponerme en su lugar y de resolverlo.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
44	Al platicar con los compañeros o amigos, escucho lo que me dicen, respondo a sus preguntas y digo lo que yo pienso o siento.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D

EHSN

No.	Ítems	Me comporto así:			
45	Si un amigo o compañero hace o dice algo que me gusta, le hago comentarios positivos (¡Orale, que bien!, ¡Me gusta!, ¡Qué padre!, etc.)	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
46	Cuando lo necesito pido favores a compañeros y amigos.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
47	Me es difícil pedir a los compañeros o amigos del sexo opuesto, que hagan alguna actividad conmigo.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
48	Iniciar una plática con los adultos es sencillo para mí.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
49	Cuando mis compañeros y compañeras me saludan les contesto de la misma manera en que ellos lo hacen.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
50	Cuando lo necesito pido ayuda a compañeros y amigos	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
51	En conversaciones de grupo participo cuando es necesario y lo hago respetando las normas establecidas.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
52	Hago favores a compañeros y amigos en distintas ocasiones	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
53	Comunico aspectos positivos de mí mismo, a otras personas.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
54	Me es fácil identificar los problemas que se presentan en mi relación con amigos y compañeros.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
55	Me da pena y no sé que hacer o decir cuando un amigo o compañero del sexo opuesto me hace un cumplido o elogio.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D

EHSN

No.	Ítems	Me comporto así:			
56	Cuando llego a tener algún problema con amigos o compañeros, pienso varias formas para resolverlo.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
57	Si otros me comunican sus sentimientos de felicidad o alegría, los escucho con atención y trato de compartir su estado de ánimo	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
58	Al tratar con los adultos soy amable y educado.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
59	Para resolver un problema con los amigos o compañeros, pienso primero en lo que puede pasar con lo que voy a hacer para solucionarlo.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
60	Pido respeto y defendiendo mis propios derechos ante los demás.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
61	Cuando tengo algún problema con amigos o compañeros, busco las causas que lo originaron.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
62	Me gusta compartir mis cosas con los amigos o compañeros.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
63	Hacer sugerencias, expresar una queja o pedir algo a una persona adulta es difícil para mí.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
64	Trato de ponerme en su lugar y escuchar a los otros cuando me comunican sus sentimientos y emociones negativas (enfado, tristeza, desánimo, etc.)	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
65	Identificar los problemas que se llegan a presentar en mi relación con amigos y compañeros del sexo opuesto es difícil para mí.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D
66	Si compañeros que no son de mi agrado inician una plática conmigo no sé que hacer.	Siempre A	Casi Siempre B	A Veces C	Nunca D

BIBLIOGRAFÍA.

Arias, M. B. y Fuertes, Z .J. (1999). Competencia social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil. Un estudio observacional. En Ma. T. Anguera (Coord.). *Observación en la escuela: Aplicaciones 1*. Barcelona. Ediciones Universitat de Barcelona.

Anastasi, A. (1978). *Tests Psicológicos*. Madrid. Ediciones Aguilar.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Becker, R. E. y Heimberg, R. G. (1993). Evaluación de las habilidades sociales. En A. Bellack y M. Hersen. *Manual Práctico de Evaluación de Conducta*. Bilbao. Descleé de Brower.

Brown, F. (1986). *Principios de la medición en Psicología y Educación*. México. El Manual Moderno.

Caballo, V. E. (1991). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J. A. Carrobes. *Evaluación conductual. Metodología y Aplicaciones (6ª ed.)* Madrid. Pirámide.

Caballo, V. E. (1993^a). El entrenamiento en habilidades sociales. En V. Caballo (Comp), *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. Madrid. Siglo Veintiuno Editores.

Caballo, V. E. (1993^b). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid. Siglo Veintiuno Editores.

Cone, J. D. (1991). Consideraciones psicométricas en la evaluación conductual. En R. Fernández Ballesteros y J. A. Carroble. *Evaluación conductual. Metodología y Aplicaciones (6ª ed.)*. Madrid. Ediciones Pirámide.

Cubero, R. y Moreno Ma. C. (1998). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros y años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp), *Desarrollo Psicológico y Educación I*. Madrid. Alianza Psicología.

Chávez, M. (2001). *Elaboración de un Instrumento con Validez de Contenido y Constructo para la Evaluación de Habilidades Sociales en Niños*. Tesis de maestría, Facultad de estudios Superiores Iztacala, UNAM.

D' Zurrilla, T. J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos. Competencia social. Un nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao. España. Descleé de Brower.

De la morena, Ma. L. (1995). Estrategias de interacción en la infancia. En A. González, M. J., Fuentes, M. L., De la Morena y C. Barajas. *Psicología del Desarrollo: Teoría y Prácticas*. Granada. Ediciones Aljibe.

Del Prette, Z. (2002). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación*. México. El Manual Moderno.

Eisler, R. M., Hersen, M., Millar, P. and Blanchard, E. (1975). "Situational Determinants of Assertive Behaviors". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, 3, 330-340.

Fuentes, M. J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J Ortiz (Coords.). *Desarrollo Afectivo y Social. Madrid*. Ediciones Pirámide.

Garaigordobil, L.M. (1998). *Evaluación psicológica. Bases teórico metodológicas, situación actual y directrices de futuro*. Salamanca. Amarú Ediciones.

Gil, R.F. y García, S. M. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J Labrador, J. A. Cruzado y M. Muñoz. *Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta*. Madrid. Pirámide.

Gismero, G. E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales*. Manual. Madrid. Publicaciones de Psicología Aplicada. TEA.

Golden; C., Sawicki, R. y Franzen, M. (1989). Construcción de tests. En A. Bellack y M. Hersen. *Métodos de Investigación en Psicología Clínica*. Bilbao. España. Descleé de Brower.

Gregory, R. J. (2001). *Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones*. México. El Manual Moderno.

Kelly, J. A. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao. España. Descleé de Brower.

Kerlinger, F. N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill

Lyon, M., Albertus, C., Birkibine, J. y Naibi, J. (1996). "A validity study of the social skills rating sistem-teacher versión with disabled and nodisabled preschool children". Perceptual and motor skills, 83, 307-316.

Martínez, A. R. (1996). *Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid. Editorial Síntesis.

Matson, J., Sevin, J. y Box, M. (1995). Social skills in children. En W. O'Donohue y L. Krasner (eds.). *Handbook of psychological skills training. Clinical techniques and applications*. Massachusetts. Ally and Bacon.

McFall, M. A. (1982). "Review and reformulation of the concept of social skills". Behavioral Assesment 4, 1-33.

Michelson, L., Sugai. D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona. Martínez Roca.

Monjas, C. Ma. I. (1996). Evaluación de la competencia social y de las habilidades sociales en la infancia. En M. A. Verdugo (Dir), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*. México. Siglo Veintiuno Editores.

Monjas, C. Ma. I. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Moreno, Ma. C. y Cubero R. (1998). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañero. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp), *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid. Alianza Psicología.

Muñíz, F. J. (1992). *Teoría clásica de los tests*. Madrid. Editorial Pirámide.

Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. México. McGraw Hill.

O'Donohue, W. y Krasner, L. (1995). Psychological Skills Training. En W. O'Donohue y L. Krasner (Eds), *Handbook of psychological skills training. Clinical techniques and applications*. Massachusetts. Ally and Bacon.

Triánes, M. V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el Aula*. Granada. España. Ediciones Alijibe.

Triánes, M. V., Muñoz, A. M y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid. Ediciones Pirámide. Colección Ojos Solares.

Vallés, A. J. y Vallés, T. C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid. Editorial EOS.

Vizcarro, G. C. (1994). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros, *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid. Ediciones Pirámide.

Walter, H. M., Irvin, L. K., Noell, J. y Singer, G. H. (1992). "A construct score approach to the assesment of social competence". Behavior Modification, 16, 4, 448-474.

Wolpe, J. (1977). *Práctica de la terapia de la conducta*. México: Trillas.