

319612



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

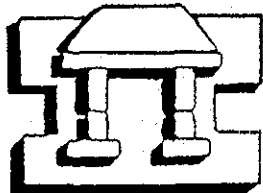
ELABORACION DE UN INSTRUMENTO CON VALIDEZ DE CONTENIDO Y CONSTRUCTO PARA LA EVALUACION DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN MODIFICACION DE CONDUCTA

P R E S E N T A :

MARGARITA CHAVEZ BECERRA



IZTACALA

2002

DICIEMBRE



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 mis padres con profundo cariño y admiración por su lucha y optimismo en este vivir, porque en momentos de adversidad sus esfuerzos redoblados por salir adelante con gran entusiasmo y la mejor de sus sonrisas. Por toda su ayuda e impulso para que yo caminara por las sendas del profesionalismo y la academia.

A toda mi gran familia, hermanos, tíos, primos y sobrinos por brindarme siempre su apoyo y por todos los momentos que comparto y disfruto tanto con ustedes.

Con mucho cariño a Jesús, Alejandra y Jesús
Mi pequeña y valiosa familia

AGRADECIMIENTOS:

A los profesores del Jurado por su participación en la revisión de este trabajo:

Mtra. Laura Edna Aragón Borja

Dr. Arturo Silva Rodríguez

Mtra. Laura Evelia Torres Velázquez

Mtra. Ivonne Barrientos Noriega

Mtra. Alejandra Sánchez Velazco

A Laura Edna con especial agradecimiento por brindarme en todo momento y siempre su apoyo y amistad.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	
HABILIDADES Y COMPETENCIA SOCIAL	5
1.1. Antecedentes	
1.2. Conceptualización de las habilidades y la competencia social	8
1.3. Habilidades y competencia social en niños	12
1.4. Adquisición y desarrollo de la competencia social	15
1.5. Habilidades sociales competentes y no competentes	19
1.6. Estrategias para la enseñanza y entrenamiento de las Habilidades Sociales	22
1.7. Programas para la enseñanza y desarrollo de las habilidades sociales en niños	23
CAPITULO 2	
EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES Y LA COMPETENCIA SOCIAL EN NIÑOS	
2.1. Problemas en la evaluación de la competencia y las habilidades sociales	34
2.2. Objetivos de la evaluación	37
2.3. Métodos de evaluación de las habilidades sociales	38
2.3.1. Observación directa	39
2.3.2. Información y valoración de otras personas	42
2.3.3. Autoinformación	50

2.3.4 Evaluación de componentes cognitivos, afectivos y/o emocionales	55	
2.3.5. Evaluación multimodal o comprensiva	57	
CAPITULO 3.		
ELEMENTOS PSICOMÉTRICOS EN LA EVALUACIÓN		
3.1 Confiabilidad	60	
3.2 Validez	65	
3.2.1. Validez de contenido	67	
3.2.2. Validez referida al criterio	68	
3.2.3. Validez de constructo	69	
CAPITULO 4		
ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO CON VALIDEZ DE CONTENIDO Y CONSTRUCTO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS		
Método	74	
Instrumento de evaluación de las habilidades sociales en niños	86	
CAPITULO 5		
CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES		93
BIBLIOGRAFIA		99

RESUMEN

La evaluación de las habilidades sociales en niños a través de medidas de autoinforme ha recurrido a la adaptación de instrumentos contruidos expresamente para poblaciones de adultos y bajo cierto contexto cultural. Muchos de estos cuestionarios, escalas o inventarios son únicamente traducidos para su utilización con niños dentro de nuestro país dejando a un lado las características de nuestro medio sociocultural, por otra parte frecuentemente no contemplan la evaluación de aspectos cognitivos y afectivos. En virtud de esta consideración se establece como objetivo la elaboración de un instrumento para la evaluación de las habilidades en niños de 10 a 13 con validez de contenido y constructo.

La elaboración del instrumento al que se denomina Escala de Habilidades Sociales en niños (EHSN), se construye atendiendo a los lineamientos para garantizar su validez de contenido y constructo. Se definen las habilidades sociales dentro del contexto infantil y posteriormente se delimita el universo de interés, el cual aglutina habilidades de la dimensión conductual, cognitiva y emocional o afectiva para relacionarse competentemente a fin de alcanzar seis objetivos de interacción social. Cada una de estos objetivos de interacción interpersonal constituyen un área de contenido con base en las cuales se construyen los reactivos de la escala, quedando conformada por 67 ítems dirigidos a obtener información sobre las habilidades que los niños hacen, dicen, piensan y sienten en sus interacciones cotidianas.

INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales comprenden una serie de conductas necesarias para establecer relaciones interpersonales satisfactorias en los diversos contextos de las interacciones cotidianas. Relacionarse positivamente o de manera satisfactoria implica interactuar con los demás respetando los propios derechos como los derechos de los otros, siempre bajo la consideración del ámbito sociocultural en que se establecen estas relaciones. Conductas como el reconocimiento de emociones, habilidades de conversación, solución de conflictos interpersonales, expresión de emociones positivas y negativas, entre otras, constituyen un ejemplo de las conductas identificadas por su relevancia social como esenciales en la consecución de relaciones personales positivas. El estudio de las habilidades sociales es un área de investigación en torno a la cual se ha realizado un amplio número de estudios que resaltan correlatos entre el desempeño o ejecución de estas habilidades (competencia social) y la adaptación o funcionamiento social de las personas. Los resultados de estos estudios han mostrado una fuerte relación entre la no-competencia de las habilidades sociales y algunos trastornos del comportamiento como la ansiedad social, la soledad, la depresión y el autoconcepto; en tanto que el establecimiento de relaciones personales positivas se asocia a una mejor adaptación social. Particularmente el estudio de las habilidades y la competencia social infantil ha tenido un fuerte impulso a partir del reconocimiento de que la niñez representa un período crítico para su adquisición y desarrollo. Los estudios con esta población resaltan que 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, inadaptación escolar, baja autoestima, desajustes psicológicos, 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 capital importancia impulsar su desarrollo y enseñanza a través de programas tanto a un nivel de intervención como de 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 y la competencia social 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 entre otros. Específicamente en la evaluación de las habilidades sociales 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. Por otro parte en su gran mayoría los instrumentos adaptados, así como algunos diseñados concretamente para niños, dejan a un lado la evaluación de los aspectos cognitivos y afectivos. Hay que resaltar que en otras ocasiones los instrumentos diseñados para los niños, únicamente son traducidos a nuestro idioma y se aplican sin considerar las peculiaridades culturales de nuestro país. Por lo antes expuesto planteamos la necesidad de contar con un instrumento que permita evaluar las habilidades y la competencia social en niños, dentro de nuestro contexto cultural y por consiguiente que el objetivo del presente trabajo se dirija a la construcción de un instrumento con validez de constructo y contenido para la evaluación de las habilidades sociales en niños de México, con un rango de edad entre 10 y 13 años, de estrato social medio. Se pretende que el instrumento propuesto una vez confiabilizado y validado coadyuve a las

actividades del proceso de evaluación para la identificación de niños con habilidades sociales competentes y no competentes, así como a su utilización como un elemento de una evaluación multimodal a fin de planear estrategias de intervención.

La construcción de un instrumento requiere de una fundamentación que oriente y permita la especificación de las conductas observables relacionadas con los aspectos o características psicológicas en estudio. De lo anterior y dado que nuestro interés se dirige a la evaluación de las habilidades sociales de los niños, es imprescindible la especificación y delimitación del universo o dominio de la conducta social de los niños y sus áreas de contenido, a partir de las cuales se derivan los ítems o reactivos del instrumento. Los fundamentos del dominio y las áreas que se establecen para la construcción del instrumento de evaluación de las habilidades sociales en niños se presentan en el primer capítulo, donde se inicia con la revisión de los antecedentes de las habilidades sociales, se aborda el concepto de habilidades y competencia social en general para posteriormente enfocarse únicamente en las habilidades y competencia infantil. También dentro de este apartado se dedica un espacio a la revisión de los planteamientos implicados en la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales, subrayando el papel e importancia que tienen los iguales o compañeros, así como los padres. Se señalan las habilidades sociales competente y no competentes, las estrategias que se han seguido para su enseñanza y tratamiento, para finalmente cerrar con la revisión de los contenidos que por su relevancia social se contemplan en algunos programas para la enseñanza de las habilidades y competencia infantil en niños.

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 y se describen los métodos y procedimientos de evaluación de las habilidades sociales en niños, remarcando las bondades y limitaciones que se pueden obtener con cada uno de ellos. La presentación que se sigue de los procedimientos de evaluación se hace de acuerdo a métodos directos,

procedimientos de evaluación o información de otros, autoinformación, de evaluación de aspectos cognitivos y afectivos para cerrar con la evaluación multimodal

Bajo la consideración de que todo instrumento de medida en cualquier disciplina debe mostrar ciertas cualidades científicas, el tercer capítulo se dedica a la presentación de las dos dimensiones evaluativas a las que se ha recurrido en psicología desde la Psicometría, para mostrar las cualidades científicas de los instrumentos: la confiabilidad y validez. El concepto de confiabilidad es explicado y a grosso modo se mencionan los procedimientos empíricos que se siguen en la obtención de los coeficientes de confiabilidad. En cuanto al concepto de validez se aborda desde la postura de que es 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 cuarto se presenta la propuesta del instrumento para la evaluación de las habilidades sociales en niños de 10 a 13 años, con validez de constructo y contenido, a la que denominamos escala de habilidades sociales en niños (EHSN), detallando en el mismo apartado, el universo o dominio de las habilidades sociales infantiles, así como las seis áreas de contenido con base a las cuales se elaboraron los ítems de la prueba.

Finalmente se presentan las conclusiones y a modo de consideraciones finales se plantean las futuras actividades a realizar a fin de confiabilizar y validar el instrumento.

**CAPITULO UNO:
HABILIDADES Y COMPETENCIA SOCIAL**

CAPITULO 1

HABILIDADES Y COMPETENCIA SOCIAL

1.1. ANTECEDENTES

El estudio de las habilidades sociales, la competencia social y la conducta asertiva es un área de investigación que inicia de manera sistemática en los años 60, consolidándose su auge a mediados de la década de los 70, con la realización de numerosos trabajos que impulsan el desarrollo y aplicación de programas de entrenamiento asertivo/habilidades sociales, como única estrategia de intervención, o de manera simultánea con otras técnicas terapéuticas, a un gran número de problemas de conducta asociados con déficits en dichas habilidades.

Aunque no han sido reconocidos, los orígenes remotos del estudio de las habilidades sociales es posible ubicarlos en los años 30 y 40 con trabajos interesados en diversos aspectos de la conducta social en niños. Williams (1935) en sus estudios, identifica una relación entre las conductas de los niños de buscar aprobación, ser simpático, responsable y su conducta social. Otros autores citados con frecuencia son Jack (1934), y O Murphy, Murphy y Newcomb, (1937). En general estos primeros trabajos sobre la conducta social de los niños se caracterizan por la explicación de la conducta social en función de variables internas, dando un papel secundario a los factores ambientales (en Caballo 1993a; Gismero, 2000; Vallés y Vallés, 1996).

En la literatura especializada sobre el tema se encuentran una serie de acontecimientos señalados como los impulsores en la consolidación del estudio sistemático de las habilidades sociales, así como del origen del concepto. Estos hechos se aglutinan de la siguiente manera:

- 1) El desarrollo de métodos, dentro del marco de la terapia conductual, para el aprendizaje de respuestas emocionales y sociales, alternativas a la ansiedad en situaciones interpersonales. El libro de Salter (Conditioned Reflex Therapy, 1949)

y el de Wolpe (Psychoterapy by Reciprocal Inhibition,1958) son considerados trabajos pioneros en este campo. En su trabajo Salter presenta técnicas para desarrollar la expresividad de los individuos (Wolpe, 1977), además de señalar que los individuos que no expresan sus sentimientos tienden a padecer trastornos psicósomáticos y psicofisiológicos (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987). Por su parte, Wolpe en su obra propone el entrenamiento de respuestas incompatibles (la asertividad) como método para reemplazar conductas desadaptadas. Wolpe es el primer autor en utilizar el término asertivo para referirse, inicialmente, a la expresión de sentimientos negativos, como la molestia y el enfado (Caballo, 1991). La conducta asertiva es definida como la expresión adecuada dirigida a otra persona de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad (Wolpe, 1977) Durante un largo tiempo el concepto de asertividad solo se limita a la defensa de los derechos y la expresión de los sentimientos negativos. No obstante, trabajos posteriores de Wolpe incorporan dentro del concepto la expresión de sentimientos positivos (Kelly,1992), mientras que Lazarus, establece las principales clases de respuesta de la aserción, resaltando la importancia de incluir dentro del concepto de la asertividad la expresión de emociones positivas tales como el afecto, la empatía, la admiración y el aprecio (Eisler, Hersen, Miller y Blanchard, 1975).

2) Dentro del 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 el de salud mental positiva. Se establece la hipótesis, de que la competencia social y la psicopatología se relacionan de forma que, a mayor competencia social de los pacientes psiquiátricos se esperaría una disminución en su sintomatología patológica. Una serie de estudios realizados por Zigler y Phillips (1961, 1962 y 1964) dieron fuerza a estos planteamientos, al mostrar que el ajuste post-hospitalario de los pacientes psiquiátricos se correlacionaba positivamente con los

niveles de competencia social anteriores a su hospitalización, por otra parte se observa que a menor competencia social se presentaba una sintomatología más severa. Estos hallazgos llevan al reconocimiento de la competencia social como un elemento importante dentro de la psicopatología y a su consideración como un factor de prevención. Por otra parte, se conjetura que las respuestas desajustadas pueden ser el resultado de deficiencias en las habilidades y capacidades que contribuyen a la competencia social (D'Zurilla, 1993).

En cuanto a la definición de competencia social, Gladwin (1967), menciona que en 1965 los participantes en 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 con el 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'Zurilla, 1993)

3) La realización de una serie de investigaciones en Inglaterra durante los años 60s 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 y de información. Este análisis de las habilidades en los sistemas hombre máquina desencadena 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.

4) La incorporación de los procesos cognitivos en la explicación del comportamiento humano desde el enfoque conductual. Planteamiento derivado de la teoría cognitivo-social, la cual hace énfasis en los factores cognitivos, de tal manera que se sostiene que las actividades cognitivas guían y regulan la conducta. De inicio este enfoque de la teoría del aprendizaje social permitió la incorporación del modelado como parte de los entrenamientos de las habilidades sociales (Gil y García, 1998).

De acuerdo a los acontecimientos anteriores es claro el impulso que recibe la investigación en habilidades sociales desde el campo de la psicología clínica, así como de la psicología social e industrial. En cuanto a la incorporación de los procesos cognitivos en la explicación de la conducta, cabe aclarar que de manera estricta, no constituye un antecedente al estudio sistemático de las habilidades sociales, no obstante es importante resaltarlo, por la importancia de sus repercusiones en la concepción de las habilidades sociales y por consiguiente de la incorporación de aspectos cognitivos dentro del entrenamiento de las habilidades sociales y de la utilización de técnicas de aprendizaje derivadas de esta orientación

12 CONCEPTUALIZACION DE LAS HABILIDADES Y LA COMPETENCIA SOCIAL

En la extensa bibliografía, se ha hecho referencia a tres términos, los cuales han sido utilizados en muchas ocasiones como sinónimos: asertividad, habilidades sociales y competencia social. Al revisar las definiciones de asertividad y habilidades sociales se destaca que ambos delimitan una serie de comportamientos implicados en las interacciones interpersonales. En cuanto a la competencia social, denota un juicio general de evaluación de los comportamientos que se dan en una interacción social. A la fecha no hay un consenso en cuanto a la definición de habilidades sociales. La razón por lo que

es difícil llegar a una concepción unitaria, es que las habilidades sociales se encuentran determinadas 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. Hay características personales, de contexto social y cultural que hacen que una conducta se considere apropiada en una situación y la misma conducta, no lo sea en otra. De la misma manera que una conducta puede ser adecuada cuando la emite un adulto, mas no cuando la hace un niño y viceversa. Con la finalidad de esclarecer las concepciones asociadas a estas denominaciones y sobre todo el de precisar la manera en que se conciben las habilidades sociales en este trabajo, de inicio se presenta una conceptualización general de habilidades sociales en torno a la cual resaltamos elementos relevantes de las habilidades sociales, delimitamos a qué se refiere cada uno de los conceptos y se hacen otras consideraciones y precisiones de importancia, elementos que más adelante se retomaran para conceptualizar las habilidades y competencia social en niños.

Revisando y aunando las principales características de las definiciones realizadas por distintos autores (entre los que se encuentran, Caballo, 1993a y 1993b; Michelson, et al , Monjas, 1997; Trianes, Muñoz y Jimenez, 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 interpersonal, 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, conseguir empleo, devolver una mercancía defectuosa en una tienda, expresión de opiniones y sentimientos adecuadamente, etc). La manera 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 de o 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)

Varios aspectos hay que resaltar del planteamiento anterior. 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 confinan exclusivamente a aspectos observables (moleculares), definidos operacionalmente, tales como: sonreír, mirar a los ojos de quien habla, etc. Posteriormente estas habilidades se conciben como componentes puntuales de comportamientos más generales o globales (molares): saber corresponder a un favor recibido, hacer una cita, resolver diferencias con los amigos, afrontar una crítica constructiva, etc., todos comportamientos importantes 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 observables 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; Monjas, 1997; Trianes, 1996; Trianes, 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., 1987; Monjas, 1997). Así mismo hay que señalar que en el momento de ponerlos en práctica ocurren de manera aislada o como un conjunto de conductas encadenadas, denominadas estrategias de interacción social. Como un último punto en referencia los componentes de las habilidades sociales, la aserción o asertividad entendida como la expresión directa de los sentimientos y la defensa de los derechos, sin negar los derechos de los otros, se integra como un componente más dentro de las habilidades sociales.

La afirmación de que la valoración de las conductas (habilidades) está 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 competencia social es un concepto que implica un juicio evaluativo de las habilidades sociales. Mc Fall (1982) nos 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), nos dicen 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, Sevín 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, juicios que variarán de acuerdo al contexto social y cultural.

Las anteriores definiciones nos permiten puntualizar los siguientes elementos dentro del concepto. Primero, que las habilidades sociales son parte del constructo de 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, esto es, no puede valorarse una habilidad o estrategia de respuesta como competente o no competente fuera del contexto en que se suscita. Utilizar habilidades o estrategias evaluadas competentemente tiene un impacto importante en la percepción y valoración de sí mismo, a la vez que permite al individuo dar una solución inmediata a una situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1991).

1.3. HABILIDADES 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 déficits 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 de tipo retrospectivo y longitudinal, 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 vida 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. Así mismo, la incompetencia social se ha relacionado con baja aceptación, rechazo e ignorancia o 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, Birkinbine y Naibi, 1996; Monjas, 1997). En virtud de estos hallazgos, así como del reconocimiento de que

la niñez representa un período crítico en la adquisición y desarrollo de habilidades sociales competentes, actualmente los estudiosos en este campo no se limitan exclusivamente a la aplicación de estrategias terapéuticas como intervención clínica, hay un fuerte impulso a generar programas que estimulen, promuevan y favorezcan el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales necesarias para establecer relaciones interpersonales competentes en poblaciones infantiles (preescolares y escolares) y juveniles. Estos programas se realizan actualmente con un enfoque psicoeducativo y se diseñan para trabajar con niños identificados con problemas en habilidades sociales y con niños considerados “sin problemas”, en estos últimos con un fin preventivo.

La manera en que definimos las habilidades sociales en niños es como todo aquel conjunto de conductas y estrategias aprendidas, que un niño pone en juego de manera satisfactoria (competente) al establecer una relación interpersonal en los diferentes contextos en que se desenvuelve. Este conjunto de habilidades y estrategias aprendidas 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 nuestra definición general, tal y como a continuación se precisa:

- a) la ejecución de estas habilidades, así como su competencia, está determinada por el contexto de interacción social y cultural, como por las características personales de su interlocutor (especificidad situacional)
- b) llevar a la práctica estas habilidades responde a demandas o tareas de la situación, así como a objetivos personales
- c) el impacto de la evaluación de las habilidades sociales como competentes y no competentes, tiene repercusiones importantes como ya apuntamos con anterioridad, de manera personal y en la percepción de los 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 unas relaciones sociales satisfactorias los niños

se van valorando positivamente, lo que en definitiva confluye en la construcción de su autoestima y autoconcepto, por otra parte se acrecentan las expectativas de éxito y por consiguiente las posibilidades de una mayor satisfacción personal. La tendencia de los comentarios anteriores en dirección contraria repercute negativamente en estos procesos. En relación con la percepción de los otros, la consecución de sentimientos de pertenencia, aceptación e integración con su grupo de iguales y el establecimiento de vínculos afectivos con otros niños, son sin duda elementos esenciales para una buena adaptación social

d) habilidades sociales competentes permiten dar solución a una situación social inmediata minimizando la probabilidad de futuros problemas, y por lo tanto, incrementando la obtención de consecuencias positivas.

Las situaciones o tareas sociales que suscitan las habilidades sociales en la niñez las ubicamos dentro del contexto escolar, familiar y en el de juegos o relaciones con los iguales. Los agentes sociales dentro de estos contextos resultan ser los adultos (padres, maestros y otros adultos significativos) y los compañeros o iguales.

Un aspecto conveniente de resaltar es la delimitación de las habilidades sociales y competencia social sólo dentro del entorno de las interacciones interpersonales. Lo anterior, ya que de manera genérica muchos 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 los comportamientos o habilidades para el funcionamiento autónomo o independiente, habilidades académicas o escolares, aspectos vocacionales, habilidades físicas y por supuesto las habilidades sociales (Matson, Sevin y Box, 1995; Trianes, 1996; Trianes et al. 1997; Vizcarro, 1994). Luego entonces, las habilidades sociales vistas de esta manera constituyen un elemento del constructo más amplio. Insistimos, en este trabajo sólo limitamos las habilidades sociales y la competencia social dentro de la acepción de conductas de interacción social

1.4. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL.

El reconocimiento de la niñez como un período crítico en la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales infantiles, dirige la atención de los estudiosos de esta área hacia la identificación de los procesos y factores que intervienen en el aprendizaje de las habilidades sociales. Los hallazgos derivados de estos estudios destacan la importancia de los procesos de aprendizaje mediante los cuales son adquiridas las habilidades, se enfatizan el papel de los diferentes contextos de interacción de los niños (familia, escuela, compañeros) y de sus agentes sociales (padres, hermanos, pares o iguales) en la adquisición de las habilidades y competencia social, y se identifican una serie de conductas y estrategias importantes en la competencia social de los niños. Actualmente hay un amplio consenso respecto a que las habilidades sociales se adquieren mediante una interacción del proceso de desarrollo y del aprendizaje.

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 diferentes modelos significativos entre los que se encuentran los padres, hermanos, amigos, compañeros, profesores, otros adultos, etc. 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 lo que se le dice, instrucciones, explicaciones, sugerencias verbales, por parte de los padres o de otras figuras significativas. Instrucciones por parte de los padres “saluda”, “despídate”, “pide una disculpa”, “pide las cosa por favor”, explicaciones o

dar instrucciones de cómo resolver diferencias con un/a amigo/a, moldean la conducta social de los niños.

- **Aprendizaje por retroalimentación interpersonal** 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 se interactúa comunica al niño su reacción ante su conducta. En la mayoría de las interacciones cotidianas no se recibe una retroalimentación explícitamente 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 (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, nos menciona 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 en sus propias relaciones con sus hijos, las habilidades necesarias para el establecimiento de relaciones competentes y satisfactorias, esto es actuar como modelos de aprendizaje adecuado. A partir de esta asunción se ha identificado que 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 sociales 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 con niños con habilidades sociales no competentes, considerados en muchas ocasiones como agresivos. Relaciones en esta misma dirección, se presentan cuando los padres permisivos son excesivamente 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 los iguales es otro factor crucial en la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales. Este tipo de interacciones representa una oportunidad única de interacción, 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 (1995a), Fuentes (1999), Monjas (1997) y Trianes et al (1997), nos describen las habilidades y comportamientos específicos que se ven favorecidas con las interacciones entre los 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 determinados aspectos del conocimiento social y determinadas 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 en quién dirige la relación, esto es, que el niño aprende a que algunas veces dirigirá él, pero en otras ocasiones será su 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 que son 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 la identificación de problemas asociados con la ejecución de habilidades sociales no competentes, punto que se desarrolla en el siguiente apartado

1.5 HABILIDADES SOCIALES COMPETENTES Y NO COMPETENTES.

Una estrategia de interacción positiva y competente es aquella en que los niños ponen en juego sus habilidades sociales de manera competente y representa el prototipo que se desearía conseguir en los niños a fin de alcanzar relaciones satisfactorias. Los niños que consiguen establecer interacciones sociales positivas con los diferentes agentes de su entorno, tienen y ejecutan habilidades como, saber escuchar a los otros, responden positivamente a las demandas y requerimientos de sus compañeros y adultos, expresan sus ideas, opiniones y sentimientos de manera adecuada, elogian, negocian, ayudan, cooperan, se defienden sin agredir, toman turnos, reciprocidad, expectativas positivas, saludan, etc. De manera general son niños que ponen en práctica competentemente habilidades conductuales, cognitivas y afectivas en sus interacciones de tal forma que actúan sin violar los derechos de los otros y con respeto de los propios, buscando el acuerdo mediante el diálogo y la negociación.

Así como se han identificado los factores que potencian la adquisición y desarrollo de habilidades sociales competentes, también se han resaltado los procesos que explican la incompetencia social y por consiguiente las relaciones interpersonales no competentes. Las explicaciones en torno a la inhabilidad social (incompetencia social) en la niñez se han denominado **modelo de déficit y**

modelo de interferencia o déficit de ejecución (Michelson et al. 1987; Monjas, 1997; Trianes et al. 1997 y Vallés y Vallés, 1996).

El modelo de déficit considera que los niños que adolecen de las habilidades sociales competentes para su interacción con compañeros y adultos, no tienen en su repertorio las habilidades requeridas. Los niños no aprendieron la conducta o la aprendieron de manera inapropiada. Lo anterior se explica por una inadecuada historia de reforzamiento, ausencia de modelos apropiados o carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje.

El modelo de interferencia o déficit de ejecución plantea que los niños tienen en su repertorio las habilidades para interactuar de manera competente, pero la presencia de estados o procesos emocionales o afectivos y cognitivos, interfieren con su adecuada ejecución. Entre las principales variables que interfieren con la adquisición y puesta en práctica de las habilidades sociales se cita: una pobre habilidad de solución de problemas, ansiedad, falta de empatía, miedo, déficits en percepción y discriminación social, atribuciones inexactas, auto afirmaciones negativas y expectativas negativas. De acuerdo a este modelo, la conducta manifiesta no es necesariamente un indicador de competencia social, ya que los niños pueden tener en su repertorio de respuestas las habilidades sociales requeridas para determinada situación, sin embargo, no lo hacen debido a otras variables que compiten con ellas.

La explicación de la incompetencia social en un caso específico, no necesariamente tiene que recurrir exclusivamente a uno u otro de los modelos descritos. Tanto el no contar con las habilidades dentro del repertorio, como la presencia de variables o estados que compiten con las habilidades sociales competentes, pueden darse de manera concurrente.

Identificar si los problemas de habilidades sociales responden al modelo de déficit o al de interferencia es de suma relevancia en la planeación de una intervención. Una técnica de modelado o instrucción verbal resultan idóneas para problemas derivados de un déficit en la historia de aprendizaje, mientras que una técnica en solución de problemas, un entrenamiento de autoinstrucción, serán

apropiados para casos con variables que interfieren con una competencia adecuada

Bajo estos dos modelos de explicación de la incompetencia social, de déficit y de interferencia o déficit de ejecución, se han realizado diversas clasificaciones de los problemas de habilidades sociales. Una de estas clasificaciones, la más conocida, los aglutina de acuerdo a la exhibición de dos patrones de conducta o estrategias de interacción, ubicadas dentro de un continuo en puntos opuestos (Fuentes, 1999 y De la Morena, 1995a). En un extremo se listan todos aquellos problemas asociados con estrategias de conducta inhibida generalmente acompañadas de evitación social, en este grupo se ubican los niños comúnmente conocidos como tímidos, aislados, pasivos, retraídos, olvidados o ignorados, introvertidos, etc. Estos niños suelen experimentar ansiedad en sus relaciones con los demás, miedo, sentimientos de inseguridad y baja autoestima, expectativas negativas, etc. Los problemas de habilidades sociales de estos niños se asocian, comúnmente, con el modelo de déficit de ejecución. En suma los problemas de habilidades sociales asociados con este patrón o estrategia de comportamiento, abarcan en gran medida, factores de tipo emocional, afectivo o cognitivo, que interfieren o compiten con las habilidades de interacción interpersonal competentes

En el otro punto extremo, se presentan los problemas vinculados a patrones de conducta activa y de disrupción explosiva. Los niños con este tipo de patrón suelen ser identificados como agresivos o hiperactivos. Los niños agresivos fracasan en establecer relaciones sociales adecuadas debido a la ejecución de conductas no cooperativas, utilización de violencia verbal y física en sus interacciones, burlas, provocaciones, amenazas, ignoran o violan los derechos de los demás. En el caso de los niños hiperactivos, las conductas exhibidas son molestas, perturbadoras, habla e inquietud excesiva, no respetan turnos de participación, ni cambio de roles y no respetan normas. En ambos casos, estos niños son regularmente rechazados o castigados por sus compañeros, con lo cual se les deja fuera de oportunidades de aprendizaje positivo. Los problemas de

habilidades sociales aunados a este tipo de estrategia parecen indicar que los niños no han aprendido las habilidades sociales necesarias para establecer relaciones sociales positivas con los demás, o aprendieron las conductas no apropiadas.

Otro tipo de estrategia de interacción que ha sido identificada y que se puede ubicar dentro de un punto comprendido entre de los dos polos opuestos antes descritos, es aquella en que los niños recurren a las figuras de autoridad (padres, maestros, hermanos mayores, etc.) para que intervengan en la solución de sus problemas de interacción. Estos niños no afrontan directamente la situación, ya que, carecen de las habilidades necesarias para relacionarse competentemente.

16. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Las estrategias diseñadas para la enseñanza y entrenamiento de las habilidades y competencia social, asumen que las habilidades sociales son conductas aprendidas, de tal manera que ante un problema en la competencia social, se recurre a estrategias de aprendizaje y modificación de la conducta socialmente no competente. Regularmente el entrenamiento en habilidades sociales comprende una amplia variedad de técnicas derivadas del análisis funcional de la conducta (reforzamiento, moldeamiento, reforzamiento diferencial, etc.), de la teoría del aprendizaje social (modelado, role playing, retroalimentación, etc.) y del enfoque cognitivo conductual (autoinstrucciones, solución de problemas, etc.); todas ellas, orientadas a propiciar la adquisición de conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio (modelo de déficit), así como a modificar las conductas de interacción social que están dentro del repertorio de un niño, pero que no son adecuadas porque las aprendió de manera equívoca o por la presencia de otros factores cognitivos y/o afectivos, que compiten con las habilidades sociales adecuadas (modelo de interferencia). En la práctica y dependiendo del problema o problemas que se identifiquen en las

competencias sociales de los niños, es viable la selección de una sola técnica, aunque, como señalan Trianes y colaboradores (1997), la mayor efectividad de ellas surge cuando se utilizan conjuntamente. La integración de diferentes técnicas para la enseñanza de las habilidades sociales en un solo paquete o bloque se conoce como entrenamiento multimodal, el cual permite combinar las ventajas y salvar las limitaciones de cualquier técnica utilizada de manera individual.

Actualmente el entrenamiento en habilidades sociales para niños se dirige hacia la consecución de la conducta adaptativa y prosocial, mediante la construcción de las competencias sociales de interacción que le permitan integrarse y relacionarse satisfactoriamente en los diversos contextos y con los agentes de interacción de su entorno social. La orientación que se da al entrenamiento de las habilidades infantiles es más en términos pedagógicos y educativos, esto es no se circunscribe exclusivamente al trato del niño como un paciente que necesita terapia, sino que se le involucra de manera activa y deliberada en el entrenamiento y enseñanza de las habilidades requeridas, además de no dirigirse única y exclusivamente a niños con problemas (hiperactividad, agresión, tímidos o retraídos socialmente, problemas psiquiátricos), también se ha impulsado el diseño y aplicación de programas psicoeducativos dirigidos a niños "sin problemas" con la finalidad de incidir en una prevención primaria.

Finalmente al respecto del entrenamiento en habilidades sociales, se plantea la posibilidad de potenciar sus resultados, si se incluyen en el entrenamiento los contextos (familia, escuela) y agentes sociales (padres, maestros, compañeros), del entorno interpersonal de los niños.

1.7. PROGRAMAS PARA LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS.

A fin de delinear las habilidades sociales que se han identificado como necesarias para la adaptación y funcionamiento social de los niños, se describen

de manera global seis programas diseñados por diferentes autores, para la enseñanza y entrenamiento de las habilidades sociales en niños

1.7.1 Las Habilidades Sociales en la Infancia (1987), de Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin.

El programa propuesto está dirigido a la población infantil, no se delimitan edades y las habilidades propuestas para su enseñanza son consideradas por los autores como fundamentales para la competencia social de los niños. La enseñanza de estas habilidades se estructura por módulos secuenciales, iniciando con habilidades simples y concluyendo con habilidades más complejas. Se presentan 16 módulos de enseñanza

Módulo

- 1 Introducción a las habilidades Sociales
- 2 Cumplidos
- 3 Quejas
- 4 Dar una respuesta negativa o decir que no
- 5 Pedir favores.
- 6 Preguntar por qué
- 7 Solicitar cambio de conducta
- 8 Defender los propios derechos
- 9 Conversaciones
- 10 Empatía
- 11 Habilidades sociales no verbales
- 12 Interacciones con estatus diferentes (edad, afecto, autoridad)
- 13 Interacciones con el sexo opuesto
- 14 Toma de decisiones
- 15 Interacciones de grupo
- 16 Afrontar conflictos (solución de problemas)

1.7.2. Ratonos Dragones y Seres Humanos Auténticos Aprendiendo a pensar y actuar de manera asertiva (1992), de García y Magaz

Es un material que comprende estrategias para la enseñanza de conductas asertivas y es un módulo del programa "Entrenamiento en competencia social para chicos y chicas de 12 años en adelante". Al parecer este programa comprende la enseñanza de habilidades de comunicación, autocontrol emocional y afrontamiento de estrés, resolución de conflictos interpersonales y de asertividad. Sin embargo, solo conocemos la parte correspondiente a la conducta asertiva y es la que se presenta.

El material está diseñado para que los niños aprendan por sí mismos qué es la conducta asertiva y los contenidos específicos que se trabajan se presentan enseguida:

1. Identificación de conducta pasiva, agresiva y asertiva

2. Derechos

- A pensar de manera propia y diferente a los demás
- A actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuaras
- A estar triste o enfadado
- A elogiar y recibir elogios
- Derecho a cometer errores
- Derecho a hacer las cosas de manera imperfecta
- A no saber algo
- Derecho a decidir la importancia que tienen las cosas
- A estar alegre cuando se obtiene un éxito
- Derecho a cambiar de opinión

3. Obligaciones y Responsabilidades

- Tratar con respeto y consideración a los demás y a ti mismo

1.7.3. Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales, la Autoestima y Solución de Problemas (1994), de Vallés Arándiga y Vallés Tortosa.

Programa dirigido y estructurado para tres diferentes tipo de población infantil española: 1) niños que cursan el segundo ciclo de educación primaria (8-11años); 2) para niños de tercer ciclo de primaria (10-12 años); y 3) para alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria (12-16 años). Cada programa se presenta en tomos diferentes y se sugiere su aplicación tanto a niños con problemas en habilidades sociales como a los que no presentan problemas. Su enfoque es de grupo y preventivo. Las habilidades que se consideran se listan a continuación:

- El autoconocimiento de sí mismo
- Identificación y expresión de sentimientos
- Diálogo y participación en la interacción entre iguales (preguntas, repuestas, acuerdos, desacuerdos)
- Elementos no verbales de la comunicación (gestos)
- Trabajo en equipo: comunicación, cooperación, ayuda y respeto a las reglas del grupo
- Elogios
- Comunicación de los deseos y peticiones con cortesía y amabilidad
- Distinción entre críticas justas e injustas. Admitirlas en su caso y expresar adecuadamente desacuerdos
- Manejo de pensamientos y autoverbalizaciones negativas
- Aprender a relajarse

17.4 Desarrollo de las Habilidades Sociales en niños de 3-6 años. Guía práctica para padres y profesores (1997), de Alvarez, Alvarez-Monteserín, Cañas y Petit

Es un programa para niños de 3 a 6 años que incluye la enseñanza de habilidades de interacción y de autonomía personal. Propone la participación conjunta de la escuela y la familia. Sólo presentamos los cuatro grupos de habilidades de interacción social por ser los de nuestro interés. Las diferentes habilidades a enseñar se presentan en cuatro grandes grupos y en cada uno de ellos se delimitan diferentes habilidades de acuerdo a la edad, para niños de 3 años y para niños de 4 a 6 años.

Interacción en el juego

Niños de 3 años: aceptar jugar con los compañeros, proponer iniciativas de juego, participar en el juego que proponen otros, saber dejar y pedir juguetes

Niños de 4-6 años: buscar compañeros de juego, proponer iniciativas de juego, participar en el juego que le sugieren otros, saber dejar cosas y pedir las, compartir los juguetes

Expresión de emociones

Niños de 3 años: ser comunicativo, contactar ocularmente cuando se habla, ser capaz de recibir con agrado las alabanzas, ser capaz de emplear un tono de voz adecuado.

Niños de 4-6 años: saber hacerse agradable y simpático, ser capaz de mantener un tono de voz acorde a la situación, expresar con gestos sus distintas emociones, alegría, tranquilidad, tristeza, enfado, etc., recibir con agrado las alabanzas de los demás, ser capaz de decir las cosas que le gustan de los otros.

Autoafirmación

Niños de 3 años: saber defenderse, expresar quejas sin agresión, ser capaz de preguntar por qué

Niños de 4-6 años: saber defenderse, saber decir no de forma apropiada, saber manifestar lo que le interesa o desagrada, saber expresar las quejas, preguntar por qué, preguntar sobre lo que no conoce, pedir favores, ser capaz de razonar o argumentar sus acciones

Conversación

Niños de 3 años: respetar turnos en la conversación, contar espontáneamente cosas que ha visto o hecho, complementar gestualmente su comunicación verbal, saber escuchar.

Niños de 4-6 años: mantener la atención en la conversación respetando turnos, aportar opiniones propias o comentarios, expresar espontáneamente acontecimientos en los que ha estado implicado, ser capaz de contestar las preguntas que se le realizan.

1.7.5. Las Habilidades Sociales. Programa de Enseñanza de las Habilidades Sociales en Educación Primaria (1999), de Álvarez Hernández.

La estructura de este programa se divide en dos partes, una dirigida a niños que cursan 1º, 2º y 3º año de educación primaria y otra para niños que cursan 4º, 5º y 6º año. Para ambas poblaciones el autor propone la enseñanza de una serie de habilidades que aglutina en dos grandes grupos: habilidades básicas para relacionarse con los demás y habilidades para hacer amigos. Grupos de habilidades en los que hace algunas variaciones dependiendo de si pertenecen a los tres primeros o últimos ciclos de educación.

Habilidades para niños de 1°, 2° y 3° año.

1) Habilidades básicas para relacionarse con los demás

- Habilidades sociales no verbales: sonreír y reír
- Cortesía y Amabilidad: dar las gracias, hacer y aceptar cumplidos, disculparse
- Peticiones: saber pedir y atreverse a pedir
- Saludos: buenos días, buenas tardes, buenas noches, hola, adiós
- Autoafirmación: defender los propios derechos, dar una negativa o decir no
- Conversar: iniciar, mantener y terminar conversaciones, expresar opiniones en conversaciones de grupo

2) Habilidades para hacer amigos

- Iniciaciones sociales: iniciaciones, interpelaciones (dirigir la palabra a otros)
- Liderazgo: reforzar a los otros, cooperar, compartir

Habilidades para niños de 4°, 5°y 6° año.

1) Habilidades básicas para relacionarse con los demás.

- Habilidades sociales no verbales: sonreír, la mirada
- Cortesía y amabilidad: dar las gracias, disculparse
- Peticiones: saber pedir y atreverse a pedir, rechazar peticiones
- Autoafirmación: defender los propios derechos, afrontar críticas, quejarse, expresar molestia o enfado, pedir cambio de conducta, dar una negativa o decir no, preguntar ¿porqué?.
- Conversar: participar en conversaciones de grupo

2) Habilidades para hacer amigos

- Iniciaciones sociales: iniciaciones, interpelaciones (dirigir la palabra a otros)
- Liderazgo: reforzar a los otros, cooperar, compartir

176. Programa de Habilidades de Interacción Social (1997), de Monjas Casares

En palabras de la autora, el programa es una intervención psicopedagógica global para enseñar directa y sistemáticamente habilidades sociales a niños y niñas en edad escolar en dos contextos, colegio y casa, a través de personas significativas de su entorno escolar (iguales, profesorado, padres) Señala que los contenidos se pueden aplicar desde los años de escuela infantil (preescolar) hasta la preadolescencia y adolescencia. El programa fue diseñado bajo el objetivo principal de trabajar con niños con necesidades educativas especiales y niños que presentan problemas o dificultades de interacción social. Aunque su aplicación se ha realizado no sólo con estos niños sino también a niños “sin problemas”, con problemas de comportamiento y deficientes mentales.

El programa comprende treinta habilidades sociales agrupadas en seis áreas:

Area 1. Habilidades básicas de interacción social

- Sonreír y Reír
- Saludar
- Presentaciones
- Favores
- Cortesía y Amabilidad

Area 2. Habilidades para hacer amigos y amigas

- Reforzar a los otros
- Iniciaciones sociales
- Unirse al juego con otros
- Ayuda
- Cooperar y Compartir

Area 3. Habilidades conversacionales

- Iniciar conversacion

- Mantener Conversaciones
- Terminar conversaciones
- Unirse a la conversación de otros
- Conversaciones de grupo

Area 4 Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones

- Autoafirmaciones positivas
- Expresar emociones
- Recibir emociones
- Defender los propios derechos
- Defender las propias opiniones

Area 5 Habilidades de Solución de problemas interpersonales

- Identificar problemas interpersonales
- Buscar soluciones
- Anticipar consecuencias
- Elegir una solución
- Probar la solución

Area 6. Habilidades para relacionarse con los adultos

- Cortesía con el adulto
- Refuerzo al adulto
- Conversar con el adulto
- Peticiones al adulto
- Solucionar problemas con adultos

Revisando detenidamente los programas presentados, es posible hacer varias observaciones, en un primer momento precisar la amplia lista de habilidades sociales que se están trabajando e impulsando para su enseñanza en los niños a fin de promover el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias con los

iguales y con los adultos. En segundo término se aprecia que dentro de las habilidades propuestas se encuentran habilidades de las tres dimensiones que se han venido señalando, por ejemplo conductas que los niños hacen y dicen (dimensión conductual): sonreír, reír, saludar, dar las gracias, hacer cumplidos, etc.; conductas relacionadas con sus sentimientos (dimensión emocional o afectiva): expresar emociones, empatía, identificación de emociones, etc.; conductas relacionadas con lo que piensan (dimensión cognitiva): pensamientos y autoverbalizaciones positivos y/o negativos, habilidades para la resolución de conflictos interpersonales, etc.

Un aspecto a resaltar es que no hay una clara y única taxonomía de las habilidades sociales, lo anterior dada su interdependencia con respecto a la situación, interlocutor y contexto sociocultural, sin embargo nos parece fundamental tal y como se ha expresado a lo largo del capítulo que el desarrollo de habilidades sociales contribuye a una buena adaptación social de los niños y es fundamental para conseguir relaciones interpersonales satisfactorias con los agentes del entorno, de lo anterior que la preocupación de los estudiosos de este campo se ha centrado en la identificación y promoción de las habilidades requeridas para alcanzar este objetivo general, cuidando que sean relevantes, significativas y funcionales para el niño en los escenarios y con los agentes sociales en los que se desenvuelve. De acuerdo a este objetivo y con fines didácticos y metodológicos, autores tales como Monjas(1997), Alvarez (1999), Alvarez, P y colaboradores (1997), las aglutinan en áreas de acuerdo a objetivos y metas específicas, tales como habilidades básicas de interacción social o para relacionarse con los demás, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades de interacción en el juego, habilidades de conversación, de solución de problemas interpersonales, relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones. En resumen las habilidades propuestas desde nuestro punto de vista se aglutinan en las áreas propuestas por Monjas(1997):

1) habilidades básicas de interacción social

- 2) habilidades para hacer amigos
- 3) habilidades de conversación
- 4) habilidades de solución de problemas
- 5) habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones
- 6) habilidades para relacionarse con los adultos

La diferencia entre el área uno y dos es precisamente que las habilidades para hacer amigos son las puestas en práctica con ese fin, en tanto las básicas de interacción social son las que se establecen con cualquier otro objetivo. En cuanto a los contenidos que se incluyen en cada área se precisarán en otro capítulo al momento de desglosar los contenidos del instrumento que se propondrá para la evaluación de las habilidades sociales en niños, que es el objetivo final del presente trabajo, antes nos parece conveniente abordar la manera en que se han evaluado las habilidades sociales y los problemas que se tienen en su evaluación, lo cual se hace en el siguiente capítulo.

**CAPITULO DOS:
EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES Y
LA COMPETENCIA SOCIAL EN NIÑOS**

CAPITULO 2

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES Y LA COMPETENCIA SOCIAL EN NIÑOS

El proceso de evaluación en el campo de las habilidades sociales y la competencia social 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 a la evaluación de este cambio. A fin de compenetrarnos en la evaluación de las habilidades y la competencia social en niños, de inicio se abordan las dificultades que se presentan en la evaluación de este campo, continuando con la delimitación de los objetivos de la evaluación en esta área y por último cerrar con la presentación de los métodos a partir de los que se han generado una amplia diversidad de estrategias de evaluación

2.1. PROBLEMAS EN LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA Y LAS HABILIDADES SOCIALES.

Como se menciona en el capítulo anterior no hay un consenso en cuanto a la definición de las habilidades y la competencia social, son conductas con alto nivel de especificidad (contextual, cultural), además de que la conducta a evaluar es interdependiente de las personas con quienes se interactúa, por consiguiente no es posible establecer criterios de evaluación de lo adecuado o no de una conducta social independientemente de su contexto. Un elemento más es que la conducta social es una conducta compleja integrada tanto por componentes molares o globales 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 de los 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 contextos y agentes sociales con quienes los niños se relacionan, así como a 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 a fin de establecer la ejecución individual de cada niño teniendo en cuenta sus características personales, necesidades y los 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 las relaciones interpersonales particulares (pedir favores, rechazar peticiones poco razonables, ser cortés con los adultos, etc.). En suma debe detectar e informar de las necesidades de los niños a fin de proporcionar la ayuda más adecuada.

En lo que confiere a la evaluación de los aspectos molares o moleculares es importante denotar que el nivel molar o global implica unidades de análisis amplias 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. Ejemplos de estas unidades o categorías son compartir y cooperar, iniciar, mantener y terminar conversaciones, recibir y expresar emociones, expresar opiniones, saber

corresponder a un favor, resolver diferencias con los amigos sin agresión, afrontar una crítica constructiva, integrarse a una conversación, etc. Las unidades anteriores contemplan habilidades sociales más específicas (moleculares) como en el caso de las conductas de compartir y cooperar, los elementos moleculares son: ofrecer y aceptar sugerencias e ideas, respetar turnos de intervención, dar y recibir información, prestar y permitir que otros utilicen tus cosas. En cuanto a los componentes moleculares de la recepción de emociones se encuentran la identificación de emociones, ponerse en el lugar de otros y responder adecuadamente. Por otra parte muchos de los componentes moleculares para una categoría molar también incluyen elementos con un mayor nivel molecular, como sucede con la identificación de emociones (elemento molecular de la recepción de 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 ó más categorías globales. En esta situación podemos aludir a la habilidad de respetar turnos de intervención, la cual es una habilidad importante tanto para conversar como para la conducta cooperativa. 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 sus propias características.

Por último con 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, pues tal y como Becker y Heimberg (1993) refieren, 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/o 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, como la evaluación de otros aspectos psicológicos implica un proceso continuo a desarrollar antes del tratamiento, durante el tratamiento, después del tratamiento y en el seguimiento. Comprende tres grandes objetivos: i) la identificación, clasificación y diagnóstico, ii) la planificación de los programas de intervención y iii) la evaluación de los efectos de la intervención.

Concretamente en la evaluación de las habilidades sociales y la competencia social de los niños los objetivos de la evaluación se dirigen a:

- 1) La identificación de niños con problemas de habilidades sociales o socialmente incompetentes a fin de que participen en una intervención.
- 2) La identificación (diagnóstico) de los aspectos que imposibilitan una conducta social competente (déficits, interferencias), las situaciones y agentes sociales ante los que se presenta (n) él (los) problema (s), así como de aquellos factores positivos en los que es factible apoyarse al momento de elaborar un entrenamiento. En suma implica la identificación de todos aquellos elementos que conlleven al análisis de la naturaleza de los problemas.
- 3) Identificación de los comportamientos específicos (meta) que guiarán los objetivos de intervención o entrenamiento.
- 4) Evaluación continua del cumplimiento de los objetivos durante el tiempo que dure el tratamiento con la finalidad de reorientar o rediseñar acciones poco eficaces.
- 5) Evaluación de los efectos de la intervención
- 6) Evaluación del seguimiento

A fin de alcanzar estos objetivos de evaluación se han diseñado una serie de instrumentos para recabar la información que posibilite su cumplimiento. Los procedimientos o métodos bajo los cuales se han delineado estos instrumentos de

evaluación de las habilidades sociales y la competencia social con niños, se presentan en el siguiente apartado

2.3. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Los métodos, técnicas o modalidades de evaluación de las habilidades sociales son ampliamente utilizados en otras áreas de la terapia de conducta, los cuales han sido clasificados de acuerdo a diversos criterios entre los que se encuentran: el objetivo de evaluación (identificación, diagnóstico, etc.), contenidos o áreas a evaluar (dimensión conductual, cognitiva o afectiva), momento y lugar en que ocurre la conducta (métodos directos e indirectos¹), grado de especificidad de la evaluación (métodos molares o moleculares), fuente de información (auto-información e información de otras personas). Cabe resaltar que en la práctica del proceso de evaluación estos criterios se conjugan, así un autoinforme que es un método indirecto puede estar estructurado tanto con la finalidad de realizar un screening e identificación, además de proporcionar información acerca de más de una dimensión de respuesta.

En cuanto a la elección del método de evaluación y los instrumentos derivados de éstos, depende de varios factores entre los que se mencionan: a) el comportamiento o los comportamientos a evaluar, b) características de la población objeto de estudio, c) si se evaluará a un grupo o a un solo sujeto, d) objetivo de la evaluación y e) contexto en el que se va a evaluar

A fin de hacer una presentación de las diferentes modalidades de evaluación de las habilidades sociales, se describirá cada técnica de acuerdo a sus características definitorias más relevantes, sus particularidades de aplicación en el campo de las habilidades sociales y sobre todo sus peculiaridades con niños. La secuencia de revisión inicia con los métodos de observación directa, continuando con los procedimientos de información y valoración de otras

1) Para Cone J. D. (1991a), los métodos de evaluación de acuerdo al momento y lugar de la ocurrencia de la conducta de interés pueden ordenarse en los extremos de un continuo de direccionalidad (directo e indirecto), razón por la que también es común hacer referencia a su clasificación por su direccionalidad

personas, auto-información, evaluación de componentes cognitivos y afectivos, para cerrar con la evaluación comprensiva o multimodal

El criterio de presentación de las modalidades, al menos para el caso de los primeros incisos responde a la fuente por la que se obtiene la información: observación, la información y/o valoración de otras personas e información y/o valoración del propio sujeto. En cuanto a la evaluación de los componentes cognitivos y afectivos, se presenta independiente de manera intencional a fin de hacer algunas precisiones de interés en particular sobre las habilidades de solución de problemas interpersonales. Por último la evaluación comprensiva o multimodal, cierra la presentación de las diferentes modalidades por ser una alternativa de evaluación que propone la utilización de manera conjunta de las técnicas revisadas en los grupos anteriores

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 el procedimiento por excelencia de una evaluación idiográfica. Se ha utilizado tanto en situaciones naturales (observación natural) como en simuladas o análogas (observación directa en situaciones análogas). Implica la observación de comportamientos discretos definidos con anterioridad de manera operacional.

Su utilización como un procedimiento o técnica de evaluación ha facilitado la identificación y aglutinación de habilidades de interacción interpersonal en niños. Por ejemplo el trabajo de revisión efectuado por Odom en 1992, donde de 51 estudios de habilidades sociales infantiles que emplean métodos de evaluación directa, el autor identifica las siguientes categorías de comportamientos interpersonales:

- a) Iniciaciones y respuestas efectivas. En las primeras incluye: facilidad para entrar en grupo, iniciar interacciones, organizar el juego. Mientras que en respuestas efectivas se ubican las respuestas a las iniciaciones de otros, el juego recíproco y complementario.
- b) Conducta cooperativa y/ prosocial: muestras de afecto, cooperación, prestar ayuda física, compartir, juego simbólico social y cooperativo
- c) Facilidad en la comunicación verbal: afirmaciones informativas, respuestas verbales y baja tasa de lenguaje egocéntrico

2.3.1.1. Observación Natural

Se le ha denominado también como observación en ambientes naturales, observación naturalística y/o 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 ha recurrido con mayor frecuencia son los escolares. Se considera a la observación y valoración directa de las interacciones sociales de los niños dentro en su 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 consecuentes que mantienen la conducta social inapropiada o que la dificultan. Se sugiere su utilización en la evaluación de los resultados de un programa de intervención, para seleccionar sujetos y conductas meta. 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, que 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 por no estar estas habilidades dentro del repertorio del niño.

2.3 1.2. Observación Directa Análoga

Es conocida también como evaluación a través de situaciones hipotéticas o simuladas, tests de situaciones análogas, pruebas estructuradas de interacción breve o pruebas de representación de papeles (juego de roles), tests de interacciones simuladas. Representan una alternativa a la observación natural, sobre todo para las situaciones en que algunos comportamientos son de muy baja frecuencia o se dan en contextos a los que el observador no tiene fácil acceso.

Consiste en la observación y registro de las conductas interpersonales del (os) niño (s) 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 interpersonal, 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 que harían o dirían ellos en esa situación. La respuesta (s) del (los) niño (s) son registradas por un observador o a través de una grabación magnética o un video, para posteriormente valorar los

componentes verbales y no verbales a fin de establecer su nivel de habilidades sociales.

Algunos autores como Gresham y Reschly (1988), resaltan que el juego de roles resulta de utilidad para discriminar déficits de habilidades, de déficits de ejecución (en Walker, Irvin, Noell y Singer, 1992) Esto implica que si el niño no presenta las habilidades dentro del juego de roles, hay un problema de repertorio, mientras que si el niño no presenta las habilidades en una situación natural, pero si dentro del juego de roles, hay un problema de ejecución. Por otra parte Matson, Sevin y Box (1995), señalan que es probable que los juegos de roles evalúen el conocimiento de la conducta social apropiada, mas no la ejecución. Estos mismos autores mencionan además que se ha encontrado una baja correlación entre sus medidas y las obtenidas mediante observación natural, a las que Monjas (1996) añade el estatus sociométrico y las escalas de apreciación del profesor. Otro aspecto también mencionado es que en ocasiones las situaciones elegidas tienen poca validez social.

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 utilizarlo como una medida diagnóstica y no como método único, sino como complementario de otras técnicas.

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 único método, sino complementario de otras técnicas.

2.3.2 INFORMACION Y VALORACION DE OTRAS PERSONAS

En el primer capítulo se enfatiza que en los contextos de interacción infantil, los principales agentes significativos con los que conviven e interactúan

cotidianamente los niños son los iguales y/o amigos, los padres y los profesores. Es esta la razón por la que las valoraciones e informes de estos agentes resultan de 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, 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 válida socialmente.

Las evaluaciones de los informes de otras personas comprenden, principalmente: información y valoración de los iguales, información y valoración de los maestros e información y valoración de los padres

2.3.2.1. Información y Valoración de los Iguales

Los iguales (compañeros y/o amigos) son personas trascendentales en el entorno interpersonal de los niños, con ellos aprende y pone en práctica sus habilidades, por lo que la información que proporcionan representa una importante fuente de información, con altos niveles de validez social, en la evaluación de las habilidades sociales y la competencia social en la infancia. Esencialmente los instrumentos utilizados en la obtención de esta información considera a los procedimientos sociométricos, mediante los cuales se estudian las atracciones interpersonales, las que de manera general conllevan a la identificación de lo querido o aceptado que es el niño por sus compañeros de grupo y a la evaluación de los iguales, que implica la evaluación de comportamientos más específicos, mediante el juicio de sus compañeros expresado en una escala de apreciación.

Procedimientos Sociométricos

Los procedimientos sociométricos constituyen una serie de técnicas o métodos orientadas a la medición, descripción y análisis de las atracciones y rechazos interpersonales entre los miembros de un determinado grupo social. Su aplicación en el contexto escolar para la evaluación de la competencia social de los niños es de gran utilidad, ya que la información que generan permite el conocimiento de su estatus social, esto es, lo querido, aceptado o rechazado que es el niño por sus iguales o compañeros de grupo, lo cual conlleva a una evaluación de la adecuación del funcionamiento social (competencia) dentro de su grupo de iguales (De la Morena, 1995b; Michelson, et al. 1987 y Monjas, 1996, 1997). Pese a que estos procedimientos tienen una larga historia dentro de la psicología, solo en los últimos años se ha recurrido a ellos para la evaluación de las habilidades y la competencia social de los niños (Monjas, 1997).

Estos procedimientos resultan de mucha utilidad para obtener una visión general del funcionamiento social de los niños dentro del contexto de interacción con sus compañeros de grupo (screening), de identificación (se relacionan competente o no competente) y clasificación (rechazados, aceptados, ignorados, etc.) Se aplican en ambientes escolares por excelencia, aunque es factible su empleo en otros contextos con grupos naturales de niños.

Aunque existen varios métodos o técnicas para realizar un análisis sociométrico de las atracciones y rechazos de un grupo, solo se hará una breve descripción de las dos técnicas más utilizadas en la evaluación de la competencia social en la infancia: a) la nominación de los iguales y b) puntuación de los iguales.

a) Nominación de los iguales

El procedimiento básico consiste en preguntar al niño sobre sus compañeros (as) y/o amigos (as) preferidos (as). Comúnmente se solicita a los niños que

señalen o nombren por escrito a los amigos o compañeros (generalmente tres o cinco) que elijan (nominación positiva) y a los que rechacen (nominación negativa) de acuerdo a un criterio determinado (De la Morena 1995b y Monjas 1996, 1997) Usualmente la estructura de las preguntas se hace con respecto al mejor amigo para organizar una fiesta, para efectuar un trabajo en clase, para pedir ayuda, para formar un equipo de trabajo fuera de clase, para jugar en el recreo etc. Entre las preguntas habituales encontramos: Menciona el nombre de los compañeros y/o amigos a quienes elegirías para realizar un trabajo en equipo, ¿Quiénes son los compañeros (as) con quienes prefieres jugar en el recreo?, ¿Si tuvieras que organizar una fiesta a qué compañeros de tu grupo elegirías para que te ayudaran?, etc.

Aunque algunos estudiosos sólo se inclinan por la utilización de las nominaciones positivas, incluir las nominaciones negativas permite diferenciar cuando los niños no son populares, así como los niños que son rechazados de los que son ignorados, por sus compañeros. Lo cual es importante ya que una baja proporción de interacción social no es necesariamente un indicador de problemas en habilidades sociales, mientras que la baja aceptación social medida a través de las elecciones y rechazos, parece ser un factor de mayor consideración. Con poblaciones de niños mayores es pertinente incluir preguntas dirigidas a medir la percepción de los niños acerca de sí son elegidos o rechazados por sus compañeros. Las preguntas realizadas con este fin solicitan al niño que señale a los compañeros de su grupo que él cree le elegirían y cuáles cree que le rechazarían.

Entre los índices y valores sociométricos que se obtienen con el procedimiento nominación de los iguales se encuentran:

- Estatus de elecciones. Esto es el número de elecciones que recibe cada uno de los niños integrantes de un grupo
- Estatus de rechazos. Número de rechazos que recibe cada niño
- Preferencia Social. Indica el grado de aceptación de los niños y se obtiene sustrayendo el número de rechazos del número de elecciones.

Otros índices y valores que se obtienen son: percepción de elecciones, percepción de rechazos, percepción acertada de elecciones, percepción acertada de rechazos, reciprocidad de elecciones, reciprocidad de rechazos, expansividad de elecciones y rechazos, indiferencia social y desconocimiento social.

b) Puntuación de los iguales

Esta técnica también denominada escala de calificación sociométrica (Fuentes, 1999 y De la Morena, 1995b). Consiste en pedir al niño que puntúe o valore a todos los integrantes del grupo. A cada niño se le proporciona la lista del grupo y se les pide que, de acuerdo a un criterio (realizar un trabajo en equipo, jugar en el recreo, etc.) les otorgue una calificación mediante una escala Lickert de 3 a 5 opciones o ponderaciones: 5, a quien elija en primer lugar, 4 en segundo, 3 al tercero, 2 en cuarto lugar y 1 a todas las demás elecciones. Los pasos a seguir con las nominaciones negativas tienen la misma estructura, por supuesto, aludiendo a los compañeros con los cuales no preferiría realizar la actividad. De acuerdo a Arruga (1992), no hacer las nominaciones positivas y negativas ponderadamente, supondría aceptar que todas las elecciones o rechazos están en un mismo plano de igualdad. Al igual que el procedimiento de nominación de los iguales se puede incluir preguntas de percepciones.

La calificación media total obtenida por cada niño es el índice de su aceptación o rechazo entre los compañeros del grupo. Entre algunos otros índices o valores sociométricos a calcular se encuentran: el estatus de elecciones, estatus de rechazos; elecciones recíprocas, rechazos recíprocos, percepción de elecciones y rechazos, índice de popularidad, de expansividad positiva y negativa, de asociación, de disociación, etc. Para una revisión detenida de todo el procedimiento a seguir para la preparación y aplicación de este tipo de procedimiento sociométrico paso a paso, así como del cómputo de los índices o valores sociométricos, sugerimos revisar la obra de Arruga (1992).

Una de las ventajas con respecto a la nominación de los iguales es que al contemplar todo el grupo se asegura que cada uno de los niños sea considerado.

Entre las principales ventajas que ofrecen los procedimientos sociométricos se citan: a) su fácil administración, la cual solo implica lápiz y papel, y poco tiempo b) son atractivos para los niños, c) son fiables y estables, sobre todo con niños mayores de 8 y 9 años (Monjas, 1996; Michelson, et al 1987), d) ofrecen un alto nivel de validez social, al proporcionar información de personas significativas (los iguales), con quienes interactúa diariamente por un espacio temporal amplio y e) muestran aceptable validez concurrente y predictiva (Monjas, 1996,1997). En cuanto a sus limitaciones Michelson, et al. 1987, hace referencia a su falta de fiabilidad con niños pequeños (sus valoraciones acerca de quién les gusta o desagrada pueden cambiar un día a otro) y a que no proporcionan información sobre los comportamientos que determinan el estatus sociométrico, ni tampoco de los aspectos específicos a utilizar en el diseño de programas de intervención. Pese a estos inconvenientes, los procedimientos sociométricos como ya apuntamos antes representan una sólida metodología para la evaluación del funcionamiento social de los niños dentro del contexto de grupo de los iguales.

Evaluación de los Iguales

La evaluación de los iguales se efectúa mediante escalas de apreciación, a través de las cuales se solicita a los compañeros o amigos que evalúen o estimen el comportamiento interpersonal del compañero, de acuerdo a ciertos descriptores conductuales.

2.3.2.2 Informes y Valoraciones de Maestros o Profesores

Los maestros constituyen otro de los agentes sociales significativos en las interacciones interpersonales de los niños, los profesores pasan con ellos una parte considerable de tiempo, lo cual les permite observar las interacciones

sociales habituales, como aquellas de menor frecuencia pero con mucha relevancia, ya sea tanto con sus compañeros (interacciones entre iguales) como con el mismo maestro (interacción adulto - niño). Lo anterior coloca al profesor en un punto en el que sus apreciaciones acerca de la conducta social del niño, proporcionan información socialmente válida y relevante para la evaluación de las habilidades sociales

Las apreciaciones y valoraciones de los maestros se han utilizado para seleccionar al (los) niño (s) con problemas de manera inicial y en la evaluación del tratamiento. Son procedimientos fáciles de aplicar y analizar además de ofrecer una alta validez social. Los procedimientos de información de los profesores a los que se ha recurrido con mayor frecuencia son: nominaciones y rankings del profesor, y a las escalas de apreciación

Nominaciones y escalas de estimación del profesor (Rankings).

Las nominaciones se refieren al señalamiento o identificación por parte del profesor (adulto significativo) de (los) niños que de acuerdo a su juicio presentan problemas de interacción social (niños aislados, tímidos, retraídos, etc.). Mientras que en las escalas de estimación se pide al profesor que ordene o jerarquice a los niños de acuerdo a una valoración numérica a lo largo de un criterio determinado. Por ejemplo, se pide al profesor que en una escala de 1 a 10 reporte el nivel en el cual considera que los niños por él identificados presentan problemas para iniciar conversaciones, para relacionarse con los demás, etc.

Las nominaciones y escalas de estimación de los profesores son utilizadas con frecuencia en la selección de los niños para un entrenamiento en habilidades sociales, entre sus ventajas además de su economía, rápida aplicación y alta validez social se resalta su correlación con los resultados de los procedimientos sociométricos (Michelson, et al. 1987). Entre sus limitaciones se encuentran el que proporcionan una información global, no dan información sobre la naturaleza del problema ni para determinar los objetivos de tratamiento.

Escalas de Apreciación para los Maestros.

Mediante estas escalas el profesor valora la conducta interpersonal de los niños. Por lo regular estas escalas presentan una serie de ítems que describen comportamientos sociales interpersonales específicos en situaciones particulares (expresar quejas, defender sus derechos, etc) y ante agentes sociales diferentes (interacción con sus iguales o con adultos), solicitando al profesor que puntúe la forma en que responde con frecuencia el niño, de acuerdo a una escala tipo Lickert.

Son instrumentos de fácil aplicación, no requieren mucho tiempo y su análisis no es complicado. Tienen una alta validez social. La manera en que se estructuran los ítems facilita la identificación de comportamientos específicos, por lo que la información que proporcionan es útil para la identificación de comportamientos objetivo para un tratamiento. Su utilización como métodos de screening, identificación de alumnos y comportamientos problemáticos es pertinente

Algunos inconvenientes que se presentan con las apreciaciones de los maestros se vinculan a sesgos en la información originados por variables como género del niño y del maestro, la edad, nivel socioeconómico y la falta de experiencia del profesor la cual puede incidir en una sub o sobrevaloración de los comportamientos interactivos de los niños. Una limitación importante es que no posibilitan la identificación de niños inhibidos o con conductas que interfieren con su adecuada ejecución.

2.3.2.3. Información y Valoración de los Padres

Existe una carencia de instrumentos de evaluación de las habilidades interactivas de los niños por parte de los padres (Monjas, 1996). Algunos procedimientos que se han desarrollado son escalas de apreciación, las cuales al igual que las de los profesores, consisten en la valoración y apreciación de las

habilidades sociales de los niños. Regularmente los formatos y contenidos de las escalas para padres son idénticos o con ligeras modificaciones que las utilizadas con los profesores. Las ligeras modificaciones pueden consistir en aumento o supresión de los ítems y simplificación de su redacción.

Las ventajas y limitaciones de estas escalas son las mismas señaladas para la de los profesores.

2.3.3. AUTOINFORMACIÓN

Los procedimientos de autoinformación posibilitan el acopio de la 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 de los 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 de autoinformación a los que se ha recurrido en la evaluación de las habilidades sociales, sobre todo con adultos, son: los autoinformes, la entrevista y la auto-observación. Los comentarios de su aplicación con niños se harán en el apartado correspondiente a la presentación de cada uno de ellos.

2.3.3.1. 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 su presencia o ausencia (sí - 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 denominarse cuestionarios, escalas o inventarios.²

Los autoinformes son estrategias de evaluación ampliamente utilizadas en la investigación de las habilidades sociales con adultos (Caballo 1993a, 1993b), además de constituir una opción para obtener información de los 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 se suelen apuntar: a) el que se ven influidos por percepciones erróneas de la 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 criterial y su validez externa es baja, por último e) dan poca información respecto a los antecedentes y consecuentes de los comportamientos sociales.

Pese a todas las controversias que se puedan originar sobre su adecuación en la evaluación de las habilidades sociales infantiles, esta modalidad representa una alternativa para obtener información de la propia percepción y sentimientos

² Miguel - Tobal, J J (1998) menciona que estos términos se manejan como sinónimo, aunque de manera estricta los cuestionarios implican respuestas dicotómicas, en tanto en las escalas las respuestas se suelen

del niño, además de informar sobre el conocimiento que tienen los niños de las habilidades sociales en un amplio rango de dimensiones conductuales y situaciones. Los autoinformes contribuyen a identificar habilidades de interacción en que los niños tienen un conocimiento deficiente y por consiguiente sugerir elementos relevantes en el diseño de programas de enseñanza de las habilidades sociales. Requieren poco para su aplicación, son económicos y se aplican con facilidad a grandes grupos de niños.

Los primeros autoinformes utilizados para la evaluación de las habilidades sociales constituyen adaptaciones de instrumentos estructurados para adultos. El caso más conocido lo representan las modificaciones (básicamente de lenguaje) realizadas a la escala de asertividad Rathus, para niños de educación primaria (Michelson, et al 1987). En cuanto a escalas diseñadas específicamente para niños, el mismo autor antes citado participa en la elaboración de la "Escala de comportamiento asertivo para niños" (CABS), realizada en 1978 y dirigida a medir el comportamiento asertivo y no asertivo de los niños. La década de los 80s representa un período donde se da mayor impulso al desarrollo de estos instrumentos, una buena acogida para la evaluación de las habilidades infantiles lo representa la escala "The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters" (MESSY), diseñada en 1983 por Matson, Rotari y Helsel (Matson, et al. 1995). La versión consta de 62 ítems y comprende cinco factores: 1) habilidades sociales apropiadas, 2) asertividad inapropiada, 3) impulsividad/recalcitrante, 4) super confiado y 5) celoso/ introvertido. También se estructura la versión para padres y maestros.

Ejemplos de medidas de autoinforme más recientes enfocadas a la evaluación de diferentes dimensiones de la conducta social en niños son: la Batería de Socialización en su versión autoevaluación (BAS-3) de Silva y Martorell, (1989) y el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), en su versión autoinforme de Ma. Inés Monjas (1997).

ordenar y para los inventarios ambos tipos de posibilidades se pueden presentar, sin embargo en la práctica no se cumplen estos requisitos, utilizándose las tres denominaciones de manera indistinta

La Batería de Socialización (BAS-3), en la modalidad de cuestionario, consta de 92 ítems con opción de respuesta dicotómica (sí o no), diseñado para edades de 11 a 19 años. Las dimensiones de conducta social que evalúa comprenden la consideración con los demás, autocontrol en las relaciones sociales, retraimiento social, ansiedad social - timidez y liderazgo. Existe la versión para padres y profesores.

El Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS), en su versión autoinforme para niños, consta de 60 ítems aglutinados en seis subescalas: habilidades sociales básicas, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con emociones y sentimientos, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades de relación con los adultos. Existe la versión la versión para padres y maestros.

Como último punto al respecto de los autoinformes en la literatura se propone su aplicación aunada a otras modalidades de evaluación a fin de obtener amplia información de la competencia infantil de los niños a lo largo de múltiples dimensiones y situaciones

2.3.3.2. La 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.

En la evaluación del comportamiento interpersonal con adultos, con frecuencia la entrevista es la primera y principal técnica para recabar información (Caballo, 1991, 1993a, 1993b). De acuerdo a Becker y Heimberg (1993), la entrevista se debe conceptualizar como el punto inicial de la evaluación o de manera alternativa, como un mecanismo para generar hipótesis sobre la conducta social de un cliente, las que posteriormente puedan investigarse o validarse mediante otros procedimientos. Pese a las bondades atribuidas a la entrevista, es un procedimiento al que se ha recurrido en escasas 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 métodos de evaluación sugieren problemas en torno a su validez, además de ser señalado como un método con poca fiabilidad. En resumen no es posible obtener muchas conclusiones y lo que resalta es la necesidad de mayor investigación en torno a este procedimiento para recabar información de la conducta social de los niños

2.3.3.3 Auto-observación.

La evaluación mediante la auto-observación o autorregistro 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 sociointeractiva de los niños esta técnica implicaría que el niño observara y registrara su propia conducta interpersonal, de tal forma que reportara frecuencia y/o duración de conductas manifiestas y/o encubiertas. Sin embargo este procedimiento no ha sido utilizado en la 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.). Esta autora, sugiere desarrollar para niños no muy pequeños, modelos de autoobservación y autorregistro sencillos y adaptados a las características de esta población, así como destinar un período para enseñar al niño a auto-observarse y registrar la conducta.

2.3.4. 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 esta 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 (emociones) que facilitan la interacción social tales como: autoverbalizaciones positivas, expresión adecuada

de sentimientos, identificación de sentimientos; y por el otro a 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 consensada 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) nos dice que las habilidades cognitivo sociales identificadas como participantes 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: i) un análisis de lo que sucedería después de llevar a la práctica las diferentes alternativas, ii) los posibles efectos que cada alternativa tendría en el propio niño y en los otros, iii) repercusiones para la relación a corto y largo plazo y iv) 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 o solución de problemas cognitivo sociales consisten en la presentación o listado de una serie de situaciones problemáticas (pueden ser pequeñas historias) a las cuales los niños tienen que responder que es lo que ellos harían o proponer alternativas de respuesta. Entre las limitaciones apuntadas a estos instrumentos se resaltan su carencia de fiabilidad y validez, en algunos casos puede llevar mucho tiempo su aplicación (suele sugerirse que la aplicación se haga de manera oral e individual), hay problemas con su aplicación a niños muy pequeños y/o con problemas, los ítems son muy generales y ambiguos. En cuanto a las respuestas de los niños se destaca probable sesgo por la deseabilidad social.

2.3.5 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

(de autoinformación, la valoración de otros y los métodos de observación directa) a fin de contar con una visión 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 del 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 la(s) que se presentan problemas, 3) habilidades que están o no en el repertorio de los niños, así como de aquellas variables que interfieren con una 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 proporcionan cada una de ellas sin dejar de lado el análisis de las ventajas y limitaciones que ofrecen. De acuerdo a Walker, et al. (1992), este tipo de evaluación proporciona información bastante exacta sobre los problemas de habilidades sociales a diferencia de los procedimientos aplicados de manera individual.

Con la evaluación comprensiva se cierra la revisión de los diversos procedimientos de evaluación de la competencia social y las habilidades sociales; se han descrito sus características resaltando su utilidad al igual que sus ventajas y desventajas, dentro de las que se alude a su confiabilidad, validez y validez social. La confiabilidad y validez constituyen dos dimensiones valorativas esenciales de los instrumentos de evaluación, su importancia en la construcción de un instrumento es primordial, razón por la que su explicitación se deja para el siguiente capítulo donde además se hacen algunas otras consideraciones con respecto a dicha construcción, ya que la finalidad de este trabajo es precisamente la elaboración de instrumento de evaluación de las habilidades y la competencia social en niños.

En cuanto a la validez social de la evaluación ésta implica que la información proporcionada por los diferentes procedimientos refleje realmente comportamientos importantes, funcionales y de interés dentro del medio social de los niños, a fin de que en el momento de seleccionar las conductas a considerar dentro de un programa de intervención éstas sean realmente significativas en el contexto social del niño y por consiguiente promuevan resultados socialmente importantes para ellos. De los procedimientos de evaluación presentados las valoraciones de los iguales, de padres y maestros, proporcionan información socialmente valorada, por consiguiente son métodos con un alto nivel de validez social.

**CAPITULO TRES:
ELEMENTOS PSICOMÉTRICOS
EN LA EVALUACIÓN**

.

CAPITULO 3

ELEMENTOS PSICOMÉTRICOS EN LA EVALUACIÓN

Una preocupación constante en evaluación es que sus métodos proporcionen datos válidos y confiables, ya que esta información tiene un papel esencial en los diferentes momentos de la evaluación, además de contribuir a la conceptualización de los problemas en estudio. Las pruebas o tests psicológicos constituyen uno de los instrumentos a los que se ha 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 independientemente de que pertenezcan a cualquier enfoque o disciplina, deben mostrar cualidades que muestren su valor científico (Ballesteros, 1991). Estas cualidades, calidad de los instrumentos (Cone, 1991b), procedimientos valorativos (Haynes y Wai'Alae 1994) o dimensiones de evaluación (Martínez, 1996), derivan de la psicometría y hacen referencia a la confiabilidad (fiabilidad) y validez.

En el presente apartado nos centramos en la especificación de estas dimensiones de evaluación de las pruebas psicológicas (Tests, escalas, cuestionarios e inventarios)

3.1. CONFIABILIDAD

En la literatura especializada las definiciones de confiabilidad hacen referencia a la estabilidad y consistencia de las medidas de los aspectos psicológicos mediante diferentes procedimientos o instrumentos. La confiabilidad es entendida como la consistencia (constancia) de las puntuaciones obtenidas en una prueba (Anastasi, 1978; Brown, 1986). De acuerdo a Martínez (1996) y Muñiz (1992), la confiabilidad de un instrumento indica que las medidas realizadas con él están libres de errores de medida. A fin de aclarar que se entiende por mediciones libres de errores de medida, en primer lugar se parte de la

consideración de que todo lo que se mide lleva implícito cierto grado de error. Este grado de error de medida se hace más complejo en la medición de aspectos psicológicos y educativos que en las ciencias naturales o exactas. La razón de lo anterior es que muchos de los aspectos psicológicos sólo es posible evaluarlos indirectamente y la elaboración de instrumentos para su medición se enfrenta a varios problemas, los cuales si no son abordados adecuadamente potencian los errores de medición. Estos problemas incluyen: 1) la forma en que los investigadores definen los aspectos psicológicos y por consiguiente la selección de diferentes tipos de conductas para su definición, 2) las medidas psicológicas se basan en muestras limitadas de conducta, 3) al estar contruidos los instrumentos por muestras limitadas de contenido y recogidas en un espacio temporal, se ven afectados por los errores de muestreo, de igual forma el muestreo de tareas, ocasiones o situaciones, se consideran errores de medida, 4) falta de escalas de medida bien definidas, 5) definición de los constructos sólo en términos de definiciones operativas, sin establecer relaciones con otros constructos y con otros fenómenos observables (Martínez, 1996).

Hay otro tipo de factores que inciden en el error de medición, factores complejos de evaluar, de difícil predicción y que son inevitables en las ciencias empíricas. La acción de estos factores se refleja y aprecia en las variaciones de las puntuaciones individuales obtenidas en el instrumento por un mismo grupo de sujetos (con características similares) o en la variación de las puntuaciones al aplicarse el instrumento al mismo grupo en momentos diferentes. Algunos de estos factores a los que es posible atribuir estas variaciones constituyen aspectos del propio sujeto que contesta o incluso del contexto en que se efectúa la medición. Estos factores cuya acción afecta a las puntuaciones obtenidas en un instrumento y que son totalmente independientes de las características del instrumento y que **tienen la particularidad de ser no predecibles**, se han denotado como **factores aleatorios**.

Otros factores que explican la variación entre las puntuaciones obtenidas en un instrumento y que de antemano **su acción es predecible** e incluso

controlable, ya que constituyen factores manipulados y controlados por los investigadores a fin de obtener evidencias para sus planteamientos, se han aglutinado dentro del denominado error sistemático y por consiguiente las variaciones son predecibles y explicables por razones teóricas y/o empíricas. Este tipo de variación explicada por el error sistemático, no constituye el objeto de estudio de la confiabilidad

Los errores de medición por factores aleatorios, así como de los aspectos vinculados directamente en la elaboración o construcción de una prueba, son elementos que inciden en las puntuaciones obtenidas en las pruebas psicológicas y su acción es conocida como el error de medida. Este error de medida y la puntuación verdadera o real de una persona en la característica psicológica medida por la prueba aparecen sumadas en una sola puntuación, la que se obtiene al aplicar una prueba: la puntuación observada, puntuación a través de la cual se infiere la puntuación verdadera y a partir de la que también se estima el error de medición. La disciplina encargada tanto de diseñar estrategias para minimizar los errores propios de la construcción de los instrumentos, así como de generar procedimientos basados en modelos matemáticos para estimar el error de medida y sustentar el procedimiento inferencial de la puntuación verdadera mediante la observada es conocida como Teoría de los Tests y constituye un área de la psicometría (Martínez, 1996).

Desde la teoría clásica de los tests 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 nos lleva a la aserción de la que se partió, la

confiabilidad implica medir sin error y la manera en que se ha abordado constituye una de las aproximaciones desde las que se enfoca la confiabilidad en la teoría clásica de los tests.

Lo expuesto hasta el momento se ha enfocado en precisar la confiabilidad en su sentido más amplio, como ausencia de error de medida (Anastasi, 1978), sin embargo al inicio de este apartado de confiabilidad se señala que con gran frecuencia se alude a la confiabilidad de una prueba como 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 en 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 inestabilidad (inconsistencia) en las diferentes aplicaciones se dice que el instrumento es no confiable. Anastasi (1978) menciona que este concepto de fiabilidad es y ha sido la base sobre la que se ha generado el desarrollo de procedimientos 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, 1991b). Estos 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 igual 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 explicada por el error. Si el coeficiente de correlación es igual a cero, se asevera que se mide con error y que las diferencias entre las puntuaciones reflejan errores de medida. Cuando el valor del coeficiente se encuentra entre 0 y 1, se considera que las mediciones incluyen algo de error y por lo tanto las diferencias entre las puntuaciones son explicadas en parte por verdaderas diferencias y en parte por variaciones de error. En suma a medida que el coeficiente de correlación aumenta, la variabilidad de error disminuye y la confiabilidad de la prueba es mayor.

En general los procedimientos empíricos para la estimación del coeficiente de confiabilidad de una prueba psicológica han seguido tres métodos (ver Martínez, 1996; Muñiz, 1992; Anastasi, 1978):

- Método de las formas paralelas
- Método de la repetición del test o test – retest.
- Métodos basados en una sola aplicación del test

Los procedimientos contemplados en los primeros dos métodos señalados consideran dos series de puntuaciones observadas, producto de la aplicación del instrumento en dos momentos diferentes o de la aplicación de pruebas paralelas. En la práctica se presentan dificultades en la aplicación repetida del test y por otra parte se complica el disponer de formas paralelas, de tal manera que estimar la confiabilidad de una prueba mediante una única administración representa una alternativa, máxime cuando el interés es establecer hasta qué punto se puede generalizar del conjunto específico de ítems contemplados en la prueba al dominio o universo de contenidos que definen el aspecto psicológico a medir. La confiabilidad del instrumento desde este enfoque, valora el grado de consistencia con el que los examinados responden a subconjuntos de ítems o reactivos de la prueba (partes separadas de la prueba), en una sola aplicación. Los coeficientes de confiabilidad diseñados bajo estas circunstancias se han denominado métodos de consistencia interna y esencialmente resultan pertinentes cuando los reactivos

de una prueba representan un muestreo de contenidos, convirtiéndose este muestreo en una fuente con alto nivel de incidencia en el error de medición. Si los resultados muestran un rendimiento consistente por parte de los sujetos en los distintos ítems de la prueba se dice que estos son homogéneos, lo cual indica que se está midiendo el mismo dominio de contenidos.

Los procedimientos encaminados a estimar la consistencia interna de un instrumento siguen dos métodos: 1) de acuerdo a la correlación entre los valores observados entre las dos partes en que se divide el instrumento y 2) de acuerdo a las covariaciones (correlaciones) de los reactivos de la prueba.

Los procedimientos procedentes de las covariaciones de los ítems de la prueba, tratan la puntuación de cada reactivo como si fuera la de una prueba, y a partir de esto se observan sus correlaciones. El procedimiento al que se recurre con mucha frecuencia actualmente para estimar la consistencia de una prueba mediante el análisis de sus covariaciones es el coeficiente alpha de Cronbach.

3.2. VALIDEZ

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 (Gregory, 2001; Nunally y Berstein, 1995). Las pruebas son instrumentos que se diseñan para recabar información que posibilite la medición de aspectos o características psicológicas (constructos), mediciones utilizadas con diversos fines específicos (diagnóstico, selección, etc.) a partir de las cuales es común hacer varios tipos de inferencias. De lo anterior la importancia de buscar evidencias para mostrar que la información recabada con los instrumentos sea realmente un indicador de los aspectos psicológicos en estudio, de tal manera que se garantice que la puntuación obtenida en una prueba es una medida del constructo de interés y por consiguiente hacer con ella las inferencias pertinentes, en suma se requieren evidencias que muestren su validez. Los procedimientos para mostrar estas evidencias se han agrupado en

tres categorías, denominadas como validez de contenido, validez de criterio o criterial y validez de constructo (Ver, Anastasi, 1978; Thorndike, 1989; Sechrest, 1989; Nunally y Berstein, 1995; Muñiz, 1992; Martínez, 1996; Gregory, 2001) En general los procedimientos utilizados para mostrar la validez de una prueba estudian la relación entre las puntuaciones obtenidas en las pruebas y criterios observables relativamente independientes del constructo que se está midiendo (Anastasi, 1978).

Esta categorización de los procedimientos para establecer la validez de un instrumento ha llevado a interpretar a la validez como un concepto tripartito, por lo que en la práctica se recurre a uno u otro tipo de validez, para mostrar evidencias de que un instrumento es válido. Sin embargo, hay una fuerte tendencia a enfatizar que la validez es un concepto unitario (Muñiz, 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 (Muñiz, 1992). El planteamiento de la validez, entendida como la acumulación de evidencias que muestren que las variables o conductas observables contenidas y medidas en la prueba, representan realmente un indicador del aspecto psicológico o constructo de interés a partir de los cuales sea factible realizar varios tipos de inferencias, es en esencia el punto vertebral de esta propuesta unificadora de la validez, por lo que las tres categorías propuestas tradicionalmente representan facetas para un mismo fin: la validez. Esta concepción unitaria de la validez es recogida ya en los Standards for Educational and Psychological Testing (APA, AERA, 1985) donde se define a la validez como la "adecuación, significación y utilidad de las inferencias específicas hechas a partir de las puntuaciones de los tests... una gran variedad de inferencias pueden hacerse a partir de las puntuaciones de un determinado test y hay muchas formas de acumular evidencias que soporten una inferencia particular. La validez no obstante es un concepto unitario y siempre se refiere al grado en que la evidencia soporta las inferencias hechas desde las puntuaciones

de los tests. Se validan las inferencias para propósitos especiales, no el test mismo. Una validación ideal incluye varios tipos de evidencia, que comprenden los tres tradicionales (contenido, constructo y criterio)” (en Martínez 1996, p. 332).

3.2.1. Validez de Contenido

La validez de las inferencias realizadas con las puntuaciones obtenidas en una prueba está en función de si los ítems del instrumento constituyen una muestra representativa del dominio de contenidos de la característica a medir (constructo). Por lo que el propósito de la validez de contenido es establecer el grado en que los reactivos de la prueba representan al universo de conductas de interés. La validez de contenido se señala como elemento prioritario, fundamentalmente, de todos aquellos instrumentos diseñados con el objeto de hacer inferencias que posibiliten la descripción del nivel de rendimiento o grado de dominio de conocimientos, destrezas o habilidades específicas de los sujetos (Anastasi, 1978; Thorndike, 1989). En las pruebas elaboradas con este fin, la propia ejecución en la prueba es en sí misma el criterio de desempeño.

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, 1986). 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 los 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

3.2.2. Validez Referida al Criterio

La validez referida al criterio o validez criterial, es fundamental para aquellos casos en que la información proporcionada por la prueba es utilizada para pronosticar el rendimiento del sujeto en otro criterio externo a la prueba. Este criterio representa una medida directa e independiente de lo que esta destinado a medir la prueba, regularmente suele ser el rendimiento académico, el rendimiento laboral o la duración y éxito de una terapia. De tal forma que si a partir del rendimiento en una prueba de aptitudes escolares se precisa realizar inferencias acerca del futuro aprovechamiento escolar de los alumnos, los promedios de calificación obtenidos posteriormente constituyen el criterio externo. Otras aplicaciones de las pruebas con el objeto de pronóstico se encuentran en el área de selección de personal.

Los procedimientos utilizados para mostrar evidencias de una validez de criterio se apoyan en las correlaciones entre 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. Por ejemplo si a través de una prueba de aptitudes escolares, se quiere pronosticar el futuro rendimiento académico de los estudiantes que ingresan al nivel medio superior, hay que esperar un período de tiempo a partir de su ingreso para poder recabar la información sobre su aprovechamiento escolar, el cual se estableció de antemano como criterio externo y con el cual se correlacionarán las puntuaciones obtenidas en la prueba de aptitud escolar. En el caso de la validez concurrente, las medidas del criterio se obtienen aproximadamente al mismo tiempo que las puntuaciones de la prueba.

3.2.3. Validez de Constructo

La validez de constructo implica el acopio de evidencias que muestren que las conductas observadas y medidas a través de la prueba son un indicador de la característica o constructo en estudio, esta conceptualización de la validez de constructo constituye el punto esencial a partir del cual surge la propuesta unificadora de la validez, por lo que muchos autores entre los que se citan principalmente a Cronbach (1984) y Messick (1989), plantean que todo tipo de validez es validez de constructo (en Martínez, 1996).

La validez de constructo es un proceso, donde el punto central es partir de una sólida teoría 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, y c) el estudio de las relaciones del constructo medido con la prueba y otros constructos. El primer punto hace referencia al contenido de la prueba, en cuanto al segundo y tercer punto comprenden el planteamiento de hipótesis acerca de las relaciones entre los elementos u observables del constructo y de las relaciones entre el constructo medido por la prueba y otros constructos de la misma teoría o con otros constructos diferentes, medidos por el mismo método o por métodos diferentes

(Ver, Golden, Sawicki y Franzen, 1989; Nunally y Bernstein, 1995; Martínez, 1996). Si los resultados del estudio de las relaciones entre los elementos u observables de la prueba muestran una alta correlación entre ellos, es posible afirmar que todas miden lo mismo. Pero si las medidas de los observables 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. El procedimiento estadístico empleado regularmente para mostrar este tipo de relaciones es el análisis factorial, el cual tiene algunas variantes en su aplicación, sin embargo este aspecto rebasa el objetivo del presente apartado.

En cuanto a los procedimientos seguidos para obtener evidencias que soporten las diferentes hipótesis que planteadas en cuanto 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 en otras pruebas ya validadas 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). La técnica utilizada actualmente para el análisis de estas relaciones es el análisis factorial confirmatorio, procedimiento estadístico cuya explicación escapa los alcances del presente trabajo.

Las técnicas o procedimientos estadísticos utilizados para mostrar las diferentes hipótesis de relaciones que se establezcan pueden ser aplicados solos 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. Finalmente respecto de la validez, solo nos resta aclarar que es común hablar de tipos de validez en términos de la técnica o procedimiento utilizado para probar las conexiones conceptuales entre la medida y el constructo, 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.

Al inicio de esta sección 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 de una prueba son válidas y confiables. Dada la importancia de estas dimensiones valorativas y puesto que el objetivo de este trabajo es presentar un instrumento con validez de constructo y contenido para la evaluación de las habilidades sociales en niños, su construcción se realiza atendiendo a lo sugerido en la literatura especializada a fin de lograr de inicio que los elementos contenidos en la prueba sean representativos del dominio de las habilidades sociales en niños, aunque en definitiva posteriormente tendrá que ser sometido a procedimientos para mostrar su confiabilidad, así como a algunas otras estrategias que nos proporcionen evidencias de su validez. En el siguiente capítulo se detalla el proceso seguido en su elaboración.

**CAPITULO CUATRO:
ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO CON VALIDEZ DE
CONTENIDO Y CONSTRUCTO PARA LA EVALUACION DE
LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS**

CAPITULO 4

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO CON VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y CONTENIDO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS

Los tests o pruebas utilizadas con mayor frecuencia en el ámbito psicológico se agrupan en dos tipos de acuerdo al objetivo de la medición que se pretende hacer con ellos. Cuando la finalidad de la medición al aplicar un test se dirige a identificar el nivel que una persona tiene en el atributo o característica medida, mediante la determinación de su posición con respecto a un grupo de sujetos (grupo normativo), las pruebas o tests son conocidos como orientados a la norma. En estos instrumentos, la puntuación o el porcentaje de respuestas correctas obtenido por cada sujeto en la prueba no tiene significado en sí misma, por lo que es necesario transformarla en otras que reflejen las características del grupo con el que se compara, tales como percentiles, estatinas, decatipos, etc.

Mientras que, si la finalidad de la medición a realizar con la prueba se centra en determinar el grado o nivel de maestría que una persona tiene de un dominio de conocimientos, destrezas, conductas o habilidades, las pruebas se denominan como tests referidos al criterio, en estos instrumentos para conocer el nivel o grado de maestría de un sujeto se compara su puntuación en la prueba con un criterio de rendimiento previamente establecido, sin hacer referencia en ningún momento a la distribución de puntuaciones del grupo de examinados, por lo que se afirma que la propia ejecución en la prueba constituye en sí misma el criterio de desempeño, esto es, la puntuación que se obtiene tiene significado en términos absolutos y no requiere de transformaciones. En suma la finalidad de la medición en ambos tipos de prueba es completamente diferente, así como la forma de interpretar las puntuaciones, estos elementos constituyen las diferencias esenciales entre una y otro tipo de prueba, existen otras divergencias vinculadas básicamente con aspectos específicos en la elaboración o construcción de las

pruebas, no obstante en términos generales la construcción de ambos tipos de pruebas incide en la necesidad de su objetividad y estandarización.

El instrumento para la evaluación de las habilidades sociales que se propone es una prueba referida al criterio en la modalidad de autoinforme, dirigida a una población de niños con una edad entre 10 y 13 años, de estrato social medio; la cual una vez confiabilizada y validada se espera que resulte útil como un instrumento de un proceso de evaluación multimodal a fin de: a) determinar el nivel o grado de habilidad (competencia social) con el cual los niños ponen en práctica un conjunto de habilidades sociales en sus interacciones cotidianas con los iguales y los adultos, b) identificar áreas o grupos de habilidades específicas que se presentan de manera no competente, así como aquellas habilidades que puedan considerarse recursos positivos en el diseño de una estrategia de intervención, c) identificar las habilidades objeto o meta de tratamiento. En el presente capítulo el interés se centra en mostrar la manera en que se estructura la prueba de acuerdo a la definición del dominio (universo) de habilidades o conductas de interacción social en niños. Sin embargo, antes de pasar a la delimitación del dominio o universo de las habilidades sociales en niños, es conveniente precisar que como con la información obtenida a través del instrumento se pretende conocer el grado o nivel de ejecución de las habilidades sociales de los niños, decimos que es una prueba orientada al criterio. Por otra parte y dentro del marco de la concepción unitaria de la validez, las evidencias para mostrar la validez de las inferencias que se proponen son de contenido y de constructo. De contenido porque como se plantea en el capítulo anterior, la validez de las inferencias realizadas con las puntuaciones obtenidas en una prueba depende de la representatividad de los contenidos de los ítems con respecto al dominio establecido. Por otro parte en la bibliografía se resalta a la validez de contenido como prioritaria para las pruebas referidas al criterio. En cuanto a la validez de constructo, como se menciona en el capítulo anterior, implica el acopio de evidencias que permitan mostrar que las conductas observadas y medidas a través de la prueba son un indicador del aspecto

psicológico o constructo, para lo cual el punto central es partir de una teoría acerca del constructo que permita de inicio la especificación de las conductas observables, aspecto que se contempla en la elaboración del instrumento que se propone al delimitar el dominio o universo de las conductas de interacción social en niños.

Con relación al procedimiento para la elaboración de pruebas, la literatura especializada señala una serie de fases o pasos para su construcción, entre las que figuran: 1) la especificación de la finalidad y objetivos del test, 2) la determinación de las características de la población a la que se dirige, 3) decisiones con respecto al formato de los ítems, 4) delimitación o definición del dominio (universo) o población de conductas a la que se harán inferencias a partir de las puntuaciones de los tests, 5) análisis de los ítems, 6) aplicación piloto del instrumento, 7) preparación de la forma definitiva del test, 8) determinación de estándares, 9) aplicación en forma piloto del test definitivo, 10) preparación del manual, 11) recogida de datos a fin de mostrar su validez y confiabilidad. Fases importantes en la elaboración de una prueba a las que dependiendo de la finalidad del test se prestará mayor o menor atención. Sin embargo en la elaboración de tests referidos al criterio el aspecto esencial e inicial lo constituye la definición y delimitación del dominio (universo) o población de conductas a la que se harán inferencias a partir de las puntuaciones de los tests (Thordike, 1989; Martínez1996).

MÉTODO

Se ha enfatizado que el aspecto vital para la elaboración de un instrumento con validez de contenido y referido al criterio lo constituye la definición o delimitación del dominio o universo de conductas de interés, así como de sus áreas de contenido. Resulta esencial que dicha delimitación del universo de conductas sea clara, detallada y explícita, pues a partir de tales especificaciones se construyen y seleccionan un conjunto de ítems, los cuales deben constituir

una muestra representativa y relevante de los contenidos del dominio establecido, a fin de que las respuestas obtenidas a este conjunto de ítems también sean representativas. En la medida en que se consiga esta representatividad de los reactivos y por consiguiente de las respuestas que se den a ellos es posible afirmar que el instrumento tiene validez de contenido.

De acuerdo a lo antes expuesto el primer paso en la elaboración del instrumento al que a partir de este momento se denominará como escala de habilidades sociales para niños (EHSN), es la definición de las habilidades sociales orientada a la delimitación de sus componentes particularmente con niños.

Definición de Habilidades sociales.

Las habilidades sociales en niños, desde el enfoque cognitivo conductual, comprenden todo aquel conjunto de conductas y estrategias aprendidas, que un niño pone en práctica **de manera efectiva y mutuamente satisfactoria (competente)** a fin de establecer una relación interpersonal con los iguales o los adultos en los diferentes contextos en que se desenvuelve (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin 1987; Monjas, 1996, 1997; Trianes, 1996; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Este conjunto de habilidades y estrategias aprendidas implican comportamientos que los niños dicen y hacen (dimensión conductual), piensan (dimensión cognitiva) y sienten (dimensión emocional o afectiva). Teniendo siempre presente que la conducta socialmente competente está determinada por la situación (contexto sociocultural y características personales de con quién o quiénes se realice la interacción), esto es, según la situación hay que poner en juego distintas habilidades.

Una vez definidas las habilidades sociales el segundo paso implica la delimitación del universo o dominio de conductas. Conforme a la literatura teórica revisada, así como a la información derivada de los programas que se han desarrollado para la enseñanza de las habilidades sociales en niños (ver capítulo

primero), las conductas identificadas hasta el momento de acuerdo a su relevancia, significación y funcionalidad, como esenciales para que los niños establezcan relaciones interpersonales satisfactorias con los iguales y los adultos, constituyen un amplio conjunto de conductas de tipo conductual, cognitivo y emocional o afectivo, habilidades que en el momento de ponerlas en práctica ocurren de manera aislada o secuencial a fin de alcanzar objetivos o metas específicas de interacción interpersonal. Por ejemplo, participar en el juego o equipo de trabajo de otros, hacer amigos, integrarse a la conversación con otros, etc. De acuerdo a estas metas específicas de interacción y con fines metodológicos y didácticos para su estudio, enseñanza y evaluación este amplio conjunto de habilidades se ha categorizado en función de estas metas. Sin olvidar que independientemente de los criterios que se sigan para su agrupación, todas intervienen en la consecución de un único objetivo, establecer relaciones interpersonales satisfactorias. Para la delimitación de nuestro universo y áreas de contenido se asume la categorización de habilidades sociales propuesta por Monjas (1997), por lo que nuestro universo se define con base a esta autora, de la siguiente manera:

Universo de interés.

Todas aquellas conductas o habilidades que los niños hacen y dicen (dimensión conductual), piensan (dimensión cognitiva) y sienten (dimensión emocional o afectiva), para relacionarse de manera competente a fin de 1) relacionarse con los demás de manera cordial y amable, 2) para hacer amigos y amigas, 3) para conversar, 4) para dar solución a problemas interpersonales, 5) para expresar sentimientos, emociones y opiniones y 6) para relacionarse con los adultos

Delimitado el universo de contenido el siguiente paso consiste en detallar los contenidos para cada una de las áreas.

Áreas de Contenido

En cada área se incluyen habilidades sociales generales o globales, que posibilitan la valoración (autovaloración en nuestro caso) de la competencia o habilidad social de un niño en un conjunto particular de habilidades, además de contener dentro de sí otras habilidades más específicas o moleculares. Por lo que al identificar que una habilidad global no es puesta en práctica de manera competente, con seguridad alguno o algunos de sus componentes moleculares tampoco se están ejecutando competentemente y posteriormente pueden ser identificados de manera particular.

Las habilidades que se presentan en cada una de las áreas, se encuentran tanto en la literatura teórica especializada, como en los programas para la enseñanza de las habilidades sociales, revisados y presentados en el primer capítulo. Uno de estos programas sólo se limita a impulsar el entrenamiento de algunas de ellas (García y Margaz 1992), en tanto que en los otros, las habilidades que a continuación enumeramos y agrupamos de acuerdo a Monjas(1997), aparecen casi en su totalidad, listadas, agrupadas o denominadas de otra manera por los diferentes autores.

Área 1. Habilidades para relacionarse con los demás de manera cordial y Amable.

Las habilidades dentro de esta área, representan un conjunto de comportamientos señalados como elementales para establecer interacciones amables, agradables y cordiales con cualquier persona del entorno social, sean o no amigos. Son habilidades denominadas regularmente como de cortesía y amabilidad, y son prioritarias para iniciar habilidades interpersonales de mayor complejidad. La competencia de estas habilidades es indispensable para establecer relaciones satisfactorias tanto con la finalidad de iniciar una amistad como para otros objetivos diferentes, tales como pedir información, solicitar algún tipo de servicio o atención en tiendas, bibliotecas, museos, la cafetería o

tienda escolar, etc., además de ayudar a los niños a manejarse y desenvolverse en su medio de interacción cotidiano. Las habilidades de esta categoría son de menor complejidad que las incluidas en las otras áreas, comprenden:

- 1.1. Saludos y despedidas
- 1.2. Sonreír y reír
- 1.3. Presentarse y hacer presentaciones de otros
- 1.4. Pedir y hacer favores
- 1.5. Habilidades de cortesía y amabilidad (decir gracias, pedir disculpas, decir lo siento, pedir las cosas por favor).

Área 2. Habilidades para hacer amigos y amigas

En esta categoría se aglutinan aquellas habilidades reconocidas como fundamentales en el inicio, desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas y mutuamente satisfactorias con los iguales. Habilidades que intervienen para establecer relaciones de amistad, a través de las cuales los niños satisfacen una de las necesidades emocionales básicas, la de sentirse aceptado por los compañeros, integrado en el grupo y vinculado afectivamente, contribuyendo de esta manera al desarrollo de su adaptación social y personal. Las habilidades enmarcadas para el logro de este objetivo implican:

- 2.1. Hacer y recibir alabanzas, cumplidos o elogios
- 2.2. Hacer iniciaciones y dar respuesta a las iniciaciones de otros para realizar actividades de juego, actividades escolares, y otro tipo de actividades
- 2.3. Pedir y aceptar peticiones para integrarse a actividades de juego o escolares con otros compañeros
- 2.4. Pedir y prestar ayuda a los amigos
- 2.5. Cooperar y compartir

Área 3 Habilidades para conversar.

Las conversaciones son importantes para establecer una interacción en diferentes situaciones y con cualquier agente del entorno social. Constituyen el pilar de las interacciones sociales, al ser el medio primordial para el intercambio de información y comunicación con las demás personas. Al conversar se ponen en práctica un amplio conjunto de habilidades para iniciar, mantener y terminar una conversación de tipo diádica o en grupo. En el caso específico de los niños las conversaciones además de posibilitar su participación en establecer y mantener una interacción, representan un factor de aprendizaje y desarrollo social. Los contenidos globales para esta área incluyen:

- 3.1 Iniciar una conversación y responder a las iniciativas de otros
- 3.2 Mantener conversaciones
- 3.3 Terminar conversaciones
- 3.4. Unirse a la conversación de otros y responder a las iniciativas de otros
- 3.5. Conversaciones de grupo

Las habilidades específicas que participan en la consecución de cada una de las habilidades globales señaladas para conversar son escuchar con atención a la persona con la que se conversa, empatía, solicitar y dar información, expresar opiniones, decir lo que se piensa, mirar a la otra persona, contacto ocular, tono de voz, postura, etc., en suma habilidades de emisión, recepción, comunicación no verbal y otras como el tomar turnos y la elección del tema de conversación. Algunas de estas habilidades de tipo más molecular son un requisito previo o incluso el soporte de habilidades generales de otras áreas, por lo que también son parte del contenido específico de ellas.

Área 4 Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.

Las habilidades contenidas en esta área se relacionan con la expresión de sentimientos y la defensa de los derechos personales, respetando los derechos de los demás. Habilidades que de manera tradicional se han asociado al concepto de conducta asertiva. La incompetencia de estas habilidades se ha vinculado a dos patrones de conducta, uno pasivo o de sumisión y el otro a conductas activas o de disrupción explosiva (ver punto cinco del primer capítulo). Los niños con una conducta pasiva o inhibida no defienden sus propios derechos y presentan una serie de conductas que interfieren con la emisión de habilidades competentes, entre las que se citan una pobre solución de problemas, ansiedad, autoafirmaciones y expectativas negativas, etc. En tanto que los niños con patrones de conducta agresivos ignoran y violan los derechos de los demás al utilizar la violencia verbal y física en sus interacciones. Los niños pasivos y agresivos comúnmente reportan sentimientos de soledad e insatisfacción social. Por otra parte se ha encontrado que los niños que expresan o comunican sus emociones tanto positivas (alegría, satisfacción, agrado, felicidad), como negativas (enfado, temor, pena, miedo, preocupación, aburrimiento, etc.) y que defienden sus propios derechos con respeto hacia los de los otros niños, establecen relaciones sociales positivas y mutuamente satisfactorias con sus compañeros, expresando sus emociones, sentimientos y opiniones de manera competente, defendiendo sus derechos sin agredir, recibiendo y aceptando las emociones positivas y negativas de otros niños, se autorrefuerzan, tienen autoverbalizaciones positivas y en términos generales se autoevalúan positivamente. De acuerdo a lo expuesto, las habilidades contenidas para esta área son:

- 4.1. Autoafirmaciones positivas
- 4.2. Expresar emociones positivas y negativas
- 4.3. Recibir emociones positivas, negativas y críticas
- 4.4. Defender los propio derechos

4.5. Defender las propias opiniones

Entre algunas de las habilidades específicas, necesarias para la ejecución adecuada de estas habilidades de manera competente se destacan: identificación de los propios sentimientos y emociones, identificación de los sentimientos y emociones de otras personas, dar una negativa o decir que no a peticiones no adecuadas, hacer y responder a quejas y reclamaciones, pedir cambios de conducta, escuchar y aceptar las opiniones de los otros, aunque no se esté de acuerdo con ellas, etc

Área 5. Habilidades de solución de problemas interpersonales.

Las conductas que se enmarcan bajo esta categoría corresponden a las habilidades cognitivas sociales identificadas en la literatura como aquellas que intervienen de manera relevante en la solución de conflictos o problemas interpersonales, generados por incidentes que suceden en las interacciones cotidianas de los niños con sus iguales o adultos. La solución de problemas interpersonales implica poner en práctica una serie de habilidades que conlleven a los propios niños a dar una solución a la situación de conflicto con sus compañeros, lo cual requiere en primera instancia del reconocimiento y delimitación del problema que se tiene con los otros, para pasar al planteamiento y evaluación de diferentes propuestas de solución, a partir de lo cual los niños deben elegir la más adecuada para ponerla en práctica y finalmente observar si se resuelve el problema, de lo contrario es necesario re - iniciar el proceso.

Ampliando este proceso, la identificación de un problema requiere de inicio de su reconocimiento, para pasar a su delimitación, la cual implica precisar por qué se ha presentado la situación de conflicto, qué es lo que ha pasado, la identificación de los propios sentimientos y pensamientos, así como de qué es lo que sentirán y pensarán los otros implicados en la situación problema y de esta manera intentar descubrir la causa o motivo que originó el conflicto a fin de elaborar alternativas

de solución. Generadas las alternativas de solución es necesario reflexionar acerca de las consecuencias que en la eventualidad sobrevengan al ponerse en práctica cada una de las alternativas de solución propuestas. La anticipación de consecuencias es un elemento que permite evaluar las propuestas de solución a fin de seleccionar la solución más adecuada teniendo presente además de las consecuencias previstas los efectos que cada una de ellas tendría en la propia persona, en los otros y en la propia relación entre los implicados. Posterior a esto es importante planificar la forma en que se pondrá en práctica la solución elegida, esto es, preparar paso a paso qué se va a hacer, cómo, qué obstáculos se pueden presentar y cómo salvarlos para finalmente poner en práctica la solución elegida, atendiendo a los efectos de su aplicación a fin de valorar el éxito o fracaso de la alternativa seguida. Los contenidos para esta área consideran:

- 5.1. Identificación de problemas interpersonales
- 5.2. Buscar soluciones
- 5.3. Anticipar consecuencias
- 5.4. Elegir una solución
- 5.5. Probar la solución

Entre los principales problemas registrados en las interacciones de los niños se mencionan: de aceptación o rechazo, negativa a peticiones de ayuda, negativa de favores, cooperar, compartir, provocación, imposición, amenazas, abusos, presiones personales y de grupo, acusación, inculpación injusta, abuso, violación de derechos y de apropiación o deterioro de objetos personales

Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos

Las habilidades señaladas como primordiales para establecer interacciones positivas con los adultos y que se presentan en este grupo están incluidas en las otras áreas, sin embargo agruparlas en un área independiente facilita su manejo

en la construcción del instrumento, como habilidades específicas de las relaciones niño - adulto y así no hacer referencia en cada una de las áreas establecidas a las habilidades que además de ser relevantes para establecer relaciones con los iguales, también resultan de importancia para establecer interacciones con los adultos. Por otra parte esta decisión permite enfatizar que mientras que las relaciones de los niños se dan de igual a igual, con los adultos esto no acontece pues los adultos en nuestra sociedad representan figuras de autoridad, respeto y poder por lo que las relaciones no son simétricas, no obstante, es necesario fomentar que las interacciones niño - adulto ocurran dentro de un marco de cordialidad, amabilidad y respeto, sin que esto implique que se pierda o rebase la figura que representan los adultos, al mismo tiempo que tampoco avale una sumisión de los niños o abusos por parte de los adultos. En suma las relaciones con los adultos deben ser positivas y mutuamente satisfactorias. Las habilidades para esta área consideran:

- 6.1. Cortesía y amabilidad con el adulto
- 6.2 Refuerzo al adulto
- 6.3. Conversaciones con el adulto
- 6.4. Hacer peticiones a los adultos y responder a sus peticiones
- 6.5. Solución de problemas con el adulto

Las habilidades de cortesía y amabilidad facilitan las interacciones positivas con otras personas, niños o adultos de manera cordial y agradable tal y como se menciona en el área uno, no obstante en concreto aquí se hace referencia a la emisión de conductas como saludar, despedirse, sonreír, pedir las cosas por favor, dar las gracias, decir lo siento, pedir permiso, pedir disculpas y otras conductas de cortesía y amabilidad para relacionarse con los adultos de manera positiva. Otras habilidades para conseguir interacciones agradables con los adultos las constituyen las expresiones de apoyo y acuerdo, hacer comentarios positivos o cumplidos cuando la situación lo requiera. En lo que respecta a las

habilidades para establecer conversaciones, implica iniciar, mantener y finalizar una plática con los adultos de manera cordial y con respeto.

La expresión de emociones, decir lo que se quiere o necesita, preguntar o pedir más información, son habilidades que posibilitan relaciones positivas con los adultos, al igual que decir que no a peticiones no adecuadas o de abuso por parte de los adultos (habilidades del punto 6.4) Finalmente la solución de problemas que implica las habilidades señaladas en el área cinco, se incluye en el instrumento (EHSN) con el objeto de identificar si los problemas (permisos, decisiones no justas) que suelen presentarse en las interacciones cotidianas con los adultos los niños los resuelven por sí mismos.

Definido el universo y áreas de contenido de las habilidades sociales en niños, el paso siguiente consistió en tomar decisiones con respecto al número de ítems por área de contenido, su elaboración de acuerdo al formato de una escala tipo Lickert y número de opciones de respuesta. Teniendo presente que es una escala para niños con un rango de edad entre 10 y 13 años, quienes seguramente se encuentren cursando entre el cuarto año de educación primaria y el primero de educación secundaria, dependiendo de factores como la edad de su ingreso a la escuela, si hay repetición de un mismo grado o no, si han tenido o no-suspensión de sus estudios por razones diversas, etc., así como el que su habilidad lectora no es homogénea el instrumento no debe ser demasiado extenso pero sí debe cubrir los contenidos propuestos.

Sí se tienen seis áreas de contenido con cinco habilidades por área, esto es, un total de 30 habilidades algunas de las cuales consideran dos direcciones (dar y recibir, hacer y recibir, pedir y hacer, saludar y despedirse, cooperar y compartir, etc.), o implican un conjunto amplio de habilidades (por ejemplo las habilidades de cortesía y amabilidad), elaborar un solo reactivo por habilidad permitiría obtener un instrumento pequeño, pero quedarían fuera habilidades importantes, por otro lado considerar más de dos reactivos por habilidad, mínimamente nos llevaría a un instrumento con 93 ítems, un instrumento largo,

que requeriría mayor tiempo para darle respuesta y por consiguiente cansado para los niños. En virtud de estas consideraciones el instrumento se construye con dos reactivos por habilidad, excepto para la habilidad 4.3 del área cuatro (recibir emociones positivas, negativas y críticas), donde se considera un ítem más acerca de la recepción de críticas. En suma el instrumento contiene 61 ítems, más seis ítems orientados específicamente a identificar habilidades con el sexo opuesto.

El instrumento para la evaluación de las habilidades sociales en niños de 10 a 13 años (EHSN), en la modalidad de autoinforme se presenta a continuación. Los números que aparecen a la derecha entre paréntesis indican el área de contenido a la cual corresponde el ítem y la numeración para su presentación comprende del ítem número uno al 67. La decisión acerca del orden de presentación de los reactivos se realizó al azar.

**INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LAS
HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS (EHSN)**

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑOS (EHSN).

Nombre _____ Fecha _____
 Grupo y grado _____ Edad _____ Sexo _____
 Escuela _____

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 rodea con un círculo el número que mejor describa tu forma de actuar en cada situación, de acuerdo a las siguientes calificaciones

- 1 Indica que **nunca o casi nunca** te comportas de esa manera
- 2 Indica que **a veces** te comportas de esa manera
- 3 Indica que **con frecuencia** te comportas de esa manera
- 4 Indica que **siempre** te comportas de esa manera

Sub	Items	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(2)	1. No sé qué hacer cuando otros que no son de mi agrado quieren iniciar un juego o actividad conmigo.	1	2	3	4
(6)	2. Contesto con cortesía a los adultos cuando se dirigen a Mí de modo amable.	1	2	3	4
(3)	3. Para finalizar una conversación, comunico a los otros Que tengo que terminar la charla y me despido.	1	2	3	4
(2)	4. Cuando quiero participar en una actividad o juego que otros compañeros realizan o planean hacer, les pido que me inviten	1	2	3	4
(3)	5. Si estoy platicando con algunos compañeros y otros con quienes nunca he platicado quieren unirse a nosotros acepto que participen.	1	2	3	4

Sub	Items	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(5)	6. Me cuesta mucho trabajo resolver un problema con compañeros (as) o amigos (as) del sexo opuesto.	1	2	3	4
(1)	7. Me río con otros compañeros en situaciones agradables	1	2	3	4
(6)	8. Con facilidad inicio una plática con adultos.	1	2	3	4
(4)	9. Me digo o pienso cosas positivas de mí mismo.	1	2	3	4
(6)	10. Hago comentarios positivos y sinceros a los adultos cuando dicen o hacen algo que me agrada.	1	2	3	4
(2)	11. Ayudo a mis compañeros (as) y amigos (as) en distintas ocasiones.	1	2	3	4
(4)	12. Expreso con facilidad a mis amigos (as), mis sentimientos de alegría o felicidad.	1	2	3	4
(2)	13. Cuando un amigo o amiga me hace un cumplido o elogio no sé como responder.	1	2	3	4
(3)	14. Inicio con facilidad conversaciones con amigos (as) o compañeros (as) del sexo opuesto.	1	2	3	4
(5)	15. Si llego a tener problemas con amigos y compañeros busco la mejor y más justa forma de resolverlo.	1	2	3	4
(2)	16. Si algún compañero que me cae bien, me pide que lo deje participar en un juego o actividad conmigo, lo acepto con gusto.	1	2	3	4
(5)	17. Cuando tengo un problema con amigos o compañeros, pienso varias formas de resolverlo y elijo la mejor.	1	2	3	4
(1)	18. Si otros se dirigen a mí de manera cordial y amable, contesto de igual manera.	1	2	3	4

Sub	Ítems	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(2)	19 Participo activamente en las pláticas con otros, expreso mis propias opiniones, escucho y pido que me escuchen.	1	2	3	4
(5)	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.	1	2	3	4
(1)	21. Cuando los compañeros no se conocen entre sí los presento.	1	2	3	4
(4)	22. Expresar mis sentimientos y emociones de tristeza, enojo o desánimo a mis amigos(as), me resulta difícil	1	2	3	4
(2)	23. Cuando realizo actividades con mis amigos o amigas, participo, doy ideas o hago sugerencias	1	2	3	4
(5)	24. Cuando tengo un problema con amigos o compañeros, pienso en las consecuencias que puede tener lo que ellos hagan para darle solución.	1	2	3	4
(3)	25. Con facilidad inicio conversaciones con amigos (as) o compañeros(as).	1	2	3	4
(5)	26. Después de poner en práctica una solución para resolver un conflicto con otros, me fijo si ocurre lo que esperaba.	1	2	3	4
(1)	27. Si es necesario me presento a otras personas.	1	2	3	4
(4)	28. Digo mis opiniones y las defiendo sin agresión.	1	2	3	4
(6)	29. Sí tengo un problema con un adulto busco la mejor solución y trato de resolverlo por mí mismo.	1	2	3	4
(1)	30. Cuando llego a un lugar donde hay otras personas saludo y me despido cuando salgo del lugar.	1	2	3	4

Sub	Items	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(4)	31. Si otros amigos (as) defienden sus derechos, los escucho con atención, trato de ponerme en su lugar y llegamos a un acuerdo.	1	2	3	4
(3)	32. Me resulta sencillo unirme a la conversación de otros	1	2	3	4
(6)	33. Digo que no o discuto con los adultos cuando me hacen sugerencias y peticiones que me parecen exageradas o injustas.	1	2	3	4
(4)	34. Pienso mis opiniones, pero no las digo.	1	2	3	4
(3)	35. Al participar en conversaciones de grupo, respeto las reglas establecidas	1	2	3	4
(1)	36. Pido las cosas por favor, digo gracias y me disculpo si es necesario al relacionarme con otros compañeros o compañeras	1	2	3	4
(4)	37. Cuando otros me hacen una crítica, si me parece justa la acepto de lo contrario pido explicaciones y aclaro la situación.	1	2	3	4
(3)	38. Si las personas con las que estoy platicando me dicen que no pueden continuar la conversación y que se tienen que ir, me enojo.	1	2	3	4
(6)	39. Sí mis padres, tíos o maestros, dicen o hacen algo que me agrada, les hago comentarios positivos (¡Sale!, ¡Me gustaj, ¡Qué bien!, etc.)	1	2	3	4
(5)	40. Antes de poner en práctica una forma de resolver un problema con amigos o compañeros, preparo la manera en que lo voy a hacer.	1	2	3	4
(4)	41. Decir y defender mis opiniones con compañeros (as) del sexo opuesto me resulta complicado.	1	2	3	4

Sub	Items	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(2)	42. Con facilidad inicio actividades o juegos con otros compañeros (as) y amigos (as)	1	2	3	4
(1)	43. Me gusta sonreír a los demás en situaciones agradables.	1	2	3	4
(6)	44. Si tengo un problema con un adulto, trato de ponerme en su lugar y de resolverlo.	1	2	3	4
(3)	45. Al platicar con los compañeros (s) o amigos (as), escucho lo que me dicen, respondo a sus preguntas y digo lo que yo pienso o siento.	1	2	3	4
(2)	46. Si un amigo o amiga hace o dice algo que me gusta, le hago comentarios positivos (¡Órale, que bien!, ¡Me gusta!, ¡Qué padre!, etc).	1	2	3	4
(1)	47. Cuando lo necesito pido favores a compañeros y compañeras	1	2	3	4
(2)	48. Me es difícil pedir a compañeros del sexo opuesto que realicen alguna actividad conmigo	1	2	3	4
(6)	49. Iniciar una plática con los adultos es sencillo para mí	1	2	3	4
(1)	50. Cuando mis compañeros y compañeras me saludan les contesto de la misma manera en que ellos lo hacen.	1	2	3	4
(2)	51. Cuando lo necesito pido ayuda a compañeros (as) y amigos (as).	1	2	3	4
(3)	52. En conversaciones de grupo participo cuando es necesario y lo hago respetando las normas establecidas	1	2	3	4
(1)	53. Hago favores a compañeros y compañeras en distintas ocasiones.	1	2	3	4

Sub	Items	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
(4)	54. Comunico aspectos positivos de mí mismo/a, a otras personas	1	2	3	4
(5)	55. Me es fácil identificar los problemas que se presentan en mi relación con amigos y compañeros.	1	2	3	4
(2)	56. Me da pena y no sé que hacer o decir cuando compañeros del sexo opuesto me hacen un cumplido o elogio	1	2	3	4
(5)	57. Cuando llego a tener algún problema con amigos o compañeros, pienso varias formas para resolverlo.	1	2	3	4
(4)	58. Si un amigo (a) me comunica sus sentimientos de felicidad o alegría, lo escucho con atención y comparto con él su estado de ánimo.	1	2	3	4
(6)	59. Al tratar con los adultos soy amable y educado.	1	2	3	4
(5)	60. Para resolver un problema con los amigos o compañeros, pienso primero en las consecuencias que podrían ocurrir con lo que voy hacer para solucionarlo	1	2	3	4
(4)	61. Pido respeto y defiendo mis propios derechos ante los demás.	1	2	3	4
(5)	62. Cuando tengo algún problema con amigos o compañeros, busco las causas que lo originaron.	1	2	3	4
(2)	63. Me gusta compartir mis cosas con los amigos o amigas	1	2	3	4
(6)	64. Hacer sugerencias, expresar una queja o pedir algo a una persona adulta es difícil	1	2	3	4

Sub	Items	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
		1	2	3	4
(4)	65 Trato de ponerme en su lugar y escuchar a los otros cuando me expresan sus sentimientos y emociones negativas (enfado, tristeza, desánimo, etc.)	1	2	3	4
(5)	66 Identificar los problemas que se llegan a presentar en mi relación con amigos y compañeros del sexo opuesto es difícil para mí.	1	2	3	4
(3)	67. Si compañeros que no son de mi agrado inician una plática conmigo no sé que hacer.	1	2	3	4

Puntuación	Subesc.1	Subesc.2	Subesc.3	Subesc.4	Subesc.5	Subesc.6	Total

Comentarios y Observaciones

**CAPITULO CINCO:
CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES**

CAPITULO 5

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Se ha denotado que el concepto habilidades sociales comprende una serie de comportamientos que permiten y facilitan las interacciones sociales; se establece que estos comportamientos son aprendidos y por consiguiente es plausible su entrenamiento, enseñanza y modificación (Caballo, 1993a, 1993b; Michelson, et al ; Monjas, 1997; Trianes, Muñoz y Jimenez, 1997). El juicio general de lo adecuado o de la calidad de la ejecución o desempeño de estas habilidades hace referencia a la competencia social. De tal manera que las habilidades puestas en práctica en el momento de establecer una relación pueden ser emitidas competente o no competentemente. Este juicio valorativo de la ejecución o desempeño de las habilidades como de las conductas específicas que han de ponerse en práctica, se encuentra en función tanto de los objetivos que se persiguen como de los aspectos personales de con quién o quienes se interactúa y del contexto sociocultural en que ocurre (Mc Fall, 1982; Arias y Fuertes, 1999, Matson, Sevin y Box, 1995). Por lo tanto en función de estos factores, una conducta social puede ser competente o adecuada en una situación pero no en otra. El alto nivel de especificidad de las habilidades sociales explica porqué a la fecha no hay un consenso en cuanto a la conceptualización y delimitación de las habilidades sociales. No obstante, 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, a fin de responder a una situación social o alcanzar una meta u objetivo de tipo personal.

El reconocimiento de que la niñez representa un período crítico para la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales, del impacto de la valoración de su ejecución en aspectos personales y en la percepción o aceptación de los compañeros o iguales, así como de los hallazgos mostrados por un basto número

de investigaciones que muestran sólidas evidencias entre la competencia social de los niños y su adaptación social, académica y psicológica, ha suscitado un amplio interés por el estudio de las habilidades sociales infantiles. Definimos las habilidades sociales infantiles como todas aquellas conductas y estrategias de interacción aprendidas, que un niño pone en juego de manera competente, respetando los propios derechos y los de los otros al establecer una relación interpersonal en los diferentes contextos en que se desenvuelve. Este conjunto de habilidades de acuerdo al enfoque cognitivo conductual, comprende comportamientos de la dimensión conductual, cognitiva y afectiva. 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 (modelo de déficit) o en aquellos que las tienen pero que las utilizan de manera no competente (modelo de ejecución), lo anterior a fin de promover su mejor adaptación social.

Se enfatiza que la evaluación es una actividad aunada al desarrollo y aplicación de estos programas y al igual que la evaluación de otros aspectos psicológicos, es una actividad que se orienta a la recopilación e integración de información que facilite la toma de decisiones encaminada a producir un cambio en la conducta, así como a la evaluación de este cambio. Señalamos que en la evaluación de las habilidades sociales en niños como en adultos, se ha recurrido a una amplia diversidad de estrategias de evaluación las cuales son utilizadas en otras áreas de la terapia de la conducta. De las técnicas revisadas se anotan para cada uno de ellas sus ventajas y desventajas en la población infantil, se resalta que con niños muy pequeños algunos procedimientos presentan problemas particulares, como es el caso de los tests sociométricos y de los autoinformes. En general se apunta que la evaluación de las habilidades sociales enfrenta dificultades dado su alto nivel de especificidad situacional y su interdependencia personal, social y cultural, así como el que estas conductas integren componentes molares y moleculares de las tres dimensiones de respuesta, de lo anterior se plantea que

no hay un procedimiento estándar, ni una única combinación efectiva para la evaluación de las habilidades y la competencia social. Cada investigador debe seleccionar las técnicas de evaluación en función de sus objetivos, características de la población y contexto. Por otra parte en el momento de elegir uno u otro procedimiento se debe tener presente las bondades y limitaciones que ofrecen cada uno de ellos, por ejemplo el tipo de comportamientos específicos (acciones, sentimientos, pensamientos) de los que permiten obtener información, la validez social que ofrecen, etc.

En virtud de las dificultades que se presentan para la evaluación de las habilidades sociales a través de un único procedimiento se reconoce en la evaluación multimodal una alternativa para su evaluación. Dentro de esta perspectiva se propone la Escala de Evaluación de las Habilidades Sociales en Niños (EHSN), con un rango de edad de 10 a 13 años de estrato social medio en la modalidad de autoinforme, con validez de constructo y contenido. Consideramos que la escala como un procedimiento dentro de una evaluación multimodal, es un instrumento que contribuirá a la obtención de indicadores del nivel de ejecución de las habilidades sociales en esta población a la vez que posibilita 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 coadyuva al proceso de evaluación a fin de establecer habilidades metas a trabajar dentro de un programa de intervención. La escala ofrece ventajas y limitaciones asociadas a esta modalidad del instrumento, como las ya mencionadas en el apartado dedicado a los autoinformes en el capítulo dos.

La manera en que se construye la escala atiende a las sugerencias de la bibliografía especializada para garantizar la validez de contenido y la de constructo, esta última sólo en el punto que se refiere a la especificación de las observables relacionadas con el constructo. Se inicia con la definición y delimitación del dominio o universo de las habilidades sociales y sus áreas a partir de las cuales se estructuran los ítems de la escala. Dicha definición y delimitación

tanto del dominio como de las áreas de contenido se realiza de acuerdo a la revisión de la literatura especializada y pese al señalamiento de que hasta la fecha no existe un consenso en su delimitación dado su alto nivel de especificidad, en los programas revisados que se impulsan para la enseñanza y adquisición de las habilidades sociales en niños, así como de lo afirmado teóricamente encontramos amplias incidencias entre los estudiosos de este campo respecto a un grupo de habilidades que han sido reconocidas como esenciales o básicas para que los niños consigan relacionarse satisfactoriamente con compañeros, amigos y adultos; comportamientos identificados por su relevancia social en los contextos y con los agentes del entorno de interacción de los niños. Este grupo de conductas conforme al cual se elaboró la escala comprende las habilidades: 1) para relacionarse con los demás de manera cordial y amable, 2) para hacer amigos y amigas, 3) para conversar, 4) relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, 5) de solución de problemas interpersonales y 6) para relacionarse con los adultos; habilidades primordiales y vitales, como lo señalan los autores revisados (Álvarez, 1999; Álvarez, Álvarez-Monteserrín, 1997; García y Magaz, 1999, Monjas, 1997; Vallés y Vallés, 1994) para que los niños consigan relacionarse competentemente y así promover su adaptación social. Creemos que habilidades como saludar son imprescindibles para iniciar cualquier tipo de interacción (conducta comprendida en las habilidades para relacionarse con los demás), independientemente de la expresión que esta habilidad tome, siempre y cuando se dé con respeto, así el saludo puede ser de manera formal "buenos días o buenas tardes" o tomar otras vertientes como sonreír y hacer algún movimiento particular, decir ¡hola!, asentir con la cabeza, palmear el hombro o estrechar las manos del otro, etc., lo cual en definitiva responderá a aspectos situacionales. Como esta habilidad de saludar, también las otras señaladas son esenciales, habilidades que con toda seguridad tendrán todo un abanico de expresiones acorde con aspectos socioculturales. En suma la escala para la evaluación de las habilidades sociales en niños pretende que se identifique el nivel de habilidad con que el niño desempeña estas

conductas y el área o grupo de habilidades que el niño presenta de manera competente y no competente.

Por otra parte tenemos que reconocer que quedan por realizar muchas actividades a futuro para mostrar la confiabilidad y asegurar la validez de contenido de la escala, antes de que ésta pueda ser aplicada como un procedimiento para coadyuvar al proceso de una evaluación multimodal de las habilidades sociales en niños. En primer lugar y pese a que el instrumento se elaboró cuidadosamente 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), queda pendiente recabar otro tipo de evidencias que aseguren su validez de contenido, tal como someter el instrumento a un juicio de expertos con el objeto de estimar el grado en que el contenido del instrumento es relevante y representativo del dominio o universo de las habilidades sociales infantiles. Esta fase se sugiere como un elemento más en la elaboración de pruebas con validez de contenido a fin de garantizar que la prueba cubre adecuadamente este aspecto (Martínez, 1996, ver cap.3) 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 previamente definidos. Una vez emitido el juicio de los expertos se hace imprescindible una aplicación piloto a un grupo de niños a fin de estimar si los ítems son claros y los niños los entienden o si es necesario hacer modificaciones para que queden al nivel adecuado a esta población o en su caso hacer los cambios sugeridos de los resultados de esta aplicación y de ser necesario pilotear la prueba las veces que se requiera hasta tener una amplia certeza de que la escala tiene un nivel adecuado para la población meta.

Garantizada la validez de contenido del instrumento la siguiente fase se encamina a la aplicación de la escala a una muestra de niños con la finalidad de estimar su confiabilidad. De acuerdo a Nunally (1970) el tamaño de la muestra para obtener información importante de las pruebas orientadas al criterio, puede

ser mínimamente el número de sujetos que sea diez veces el de los reactivos, o incluso cinco sujetos por reactivo. Determinado el tamaño de la muestra se procedería a una única aplicación de la escala, esto es la confiabilidad del instrumento se estimaría mediante un procedimiento de consistencia interna, procedimiento señalado como el apropiado para las pruebas referidas al criterio dentro del marco de la teoría clásica de los tests. La confiabilidad de un instrumento desde este enfoque, posibilita la valoración del grado de consistencia con el que los examinados responden a subconjuntos de ítems o reactivos de la prueba mediante una única aplicación.

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

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez, P. A., Alvarez-Monteserín, M. A., Cañas, M. A., Jiménez R. S. y Petit P. J. (1997). Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años. Guía práctica para padres y profesores. Madrid. Visor

Álvarez, H. J. (1999). Las habilidades sociales. Programa de enseñanza de las habilidades sociales en educación primaria. 2 Vols. Maracena. Granada. Ediciones Aljibe.

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

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

Arruga, A. (1992). Introducción al Test Sociométrico. Barcelona. Editorial Herder.

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. Desclée 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. (1993a). 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. (1993b). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales Madrid. Siglo Veintiuno Editores.

Cone J. D. (1991a) Algunas observaciones sobre las comparaciones entre métodos de evaluación conductual. En R. Fernández - Ballesteros y J. A. Carrobes, Evaluación conductual Metodología y Aplicaciones (6ª ed.). Madrid Ediciones pirámide

Cone J. D. (1991b). Consideraciones psicométricas en la evaluación conductual. En R. Fernández - Ballesteros y J. A. Carrobes, 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

De la Morena, Ma. L. (1995a) 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.

De la Morena, Ma. L. (1995b). El estatus sociométrico en el grupo de iguales. En A. González, M.J. Fuentes, M. L. De la Morena y C. Barajas. Psicología del Desarrollo: Teoría y Prácticas. Granada. Ediciones Aljibe.

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

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

Fernández-Ballesteros, R. (1991). Comparaciones entre la evaluación tradicional y la evaluación conductual. En R. Fernández - Ballesteros y J. A. Carrobes, *Evaluación Conductual. Metodología y Aplicaciones* (6ª. ed) Madrid Pirámide

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.

Fuentes Ma J y Melero Ma. A. (1995). Evolución y funciones de las amistades en la infancia y adolescencia. En A. M. González, M. J. Fuentes, M. L. De la Morena y C. Barajas, *Psicología del Desarrollo: Teoría y Prácticas* Granada Ediciones Aljibe

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

García P. M., y Magaz L. A. (1992). *Ratones dragones y seres humanos auténticos. Aprendiendo a pensar y actuar de manera asertiva*. Madrid Edición Consultores en Ciencias Humanas, COHS.

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. Editorial Desclée de Brouwer.

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

Haynes, S. y Wai'Alae, K. (1994) Fundamentos psicométricos de la evaluación conductual. En R. Fernández - Ballesteros, Evaluación Conductual Hoy: Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud. Madrid. Ediciones Piramide

Kelly, J. A. (1992) Entrenamiento de las habilidades sociales. Bilbao. España. Desclée De Brouwer

Lyon, M., Albertus, C., Birkinbine, J. y Naibi, J. (1996). A validity study of the social skills rating system-teacher version with disabled and nondisabled 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. Allyn and Bacon.

McFall, M. A. (1982). Review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment* 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.

Miguel – Tobal, J. J. (1998). Cuestionarios, inventarios y escalas. En F. J. Labrador, J. A. Cruzado y M. Muñoz, *Manual de técnicas de modificación de conducta*. Madrid. Ediciones Pirámide.

Mónjas, 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, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid. Alianza Psicología.

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

Nunnally, J. M. (1970). *Introducción a la medición psicológica*. Buenos Aires. Paidós.

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

Odom, S. L. (1992). Direct observation of young children's social interaction with peers: A review of methodology. *Behavioral Assessment*, 14, 407-441.

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 aplicaciones. Massachusetts. Allyn and Bacon.

Sechrest, L. (1989). Métodos de investigación, fiabilidad y validez. En A Bellack y M. Hersen, Métodos de investigación en psicología clínica. Bilbao. España Desclée de Brouwer.

Silva, M. F. y Martorell, Ma. C. (1999). Batería de Socialización. Manual Madrid TEA Ediciones.

Thorndike, R L (1989). Psicometría aplicada. México Limusa.

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

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. (1994) Programas de refuerzo de las habilidades sociales, la autoestima y solución de problemas. Madrid Editorial EOS 3 vols.

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.

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

Wolpe, J. (1977) *Práctica de la terapia de la conducta*. México. Trillas.
Cap 5