



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Confiabilidad de la Escala para la Evaluación de las Habilidades Sociales"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A (N)

Sandro Trujillo Hernández

Directora: Mtra. Margarita Chávez Becerra

Dictaminadores: Mtra. Laura Edna Aragón Borja

Mtra. Alejandra Sánchez Velasco



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2013



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.

AGRADECIMIENTOS.

*Antes que a nadie, quiero dedicar este triunfo a Dios, porque constantemente ha estado en mi mente y corazón ayudándome en las batallas más difíciles.

“Al final de cuentas Sandro, el hombre ha demostrado que no tiene todas las respuestas correctas para todos los males que aquejan a la humanidad, por lo que el hombre no puede apartar la necesidad de creer en algo que está más allá de su ingenio; en algo que está más lejos de la comprensión de la simple fe”. (En plática conmigo.)

Dr. Carlos Fernández Gauss.

Presidente del Círculo Nacional de Psicoanálisis de México.

*A mis padres: **María Concepción Hernández y Pedro Trujillo**, por la crianza que me dieron, por los años de su vida que compartieron conmigo para hacer de mí una persona de bien. A mi padre, por ser una persona que con el ejemplo dice todo y a mi madre que siempre ha deseado lo mejor para mí.

*Dedicado a mis hermanos: **Pedro, Juan Carlos, Claudio, Hugo, Arturo y Paolo**, quienes crecimos juntos brindándome la experiencia de creer en la familia, de ser fraternos y apoyarnos en momentos duros.

*A mi Esposa; Leticia Jiménez Tapia, por creer en mi e impulsarme a ser mejor día a día, a mi hermosa hija que con su alegría ilumina mi mundo.

*A mis amigos de generación y todos los que compartieron conmigo muchos momentos gratos.

*Agradezco a las maestras; quienes dedicaron tiempo y experiencia en la revisión y desarrollo de mi trabajo; gracias a la maestra **Laura Edna**, por su tiempo dedicado y atinadas correcciones, gracias a la maestra **Alejandra**, por afinar los detalles de esta obra y corroborar la adecuada elaboración de la misma, pero especial agradecimiento a

la maestra **Margarita**, gracias por compartir mi meta, por su tiempo y aplicación a la constante revisión de mi proyecto, gracias por sus charlas amenas y por escucharme en momentos en que pensé que no podría lograrlo. Gracias por ser la persona que es e inspirarme a seguir preparándome.

A TODOS...Muchas gracias.
Psicólogo, Sandro Trujillo Hernández.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	4
1. HABILIDADES Y COMPETENCIA SOCIAL.	
1.1 Antecedentes históricos de las habilidades y competencia social.	8
1.2 Fundamentos teórico-experimentales de las habilidades sociales.	10
1.3 Conceptualización de las habilidades y competencia social.	12
1.4 Habilidades y competencia social en niños.	16
1.5 Mecanismos y contextos que participan en el aprendizaje de las habilidades sociales.	18
1.6 Habilidades Sociales competentes y no competentes.	24
1.7 Estrategias para la enseñanza y entrenamiento de las habilidades sociales.	28
2. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES Y COMPETENCIA SOCIAL EN NIÑOS.	
2.1 Problemas en la evaluación de la competencia y habilidades sociales.	31
2.2 Objetivos de la evaluación de las habilidades sociales.	33
2.3 Métodos para evaluar las habilidades sociales.	34
2.3.1 Métodos de observación directa.	36
2.3.2 Evaluación por otros sujetos.	40
2.3.3 Métodos de auto-información.	45
2.3.4 Evaluación de las cogniciones, las emociones y los afectos.	50
2.3.5 Modelo de evaluación comprensiva.	52
3. ELEMENTOS PSICOMÉTRICOS DE LA EVALUACIÓN.	
3.1 Confiabilidad.	54
3.2 Validez.	59
3.2.1 Validez de contenido.	60
3.2.2 Validez referida al criterio.	61

3.2.3 Validez de constructo.	62
4. METODOLOGÍA.	64
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	68
6. CONCLUSIONES.	74
REFERENCIAS.	78
ANEXOS.	83

RESUMEN

Los estudiosos del tema de las habilidades sociales definen a éstas como un conjunto de comportamientos que se ponen en práctica para satisfacer una tarea interpersonal específica: hacer amigos, cooperar, defender un derecho, entre otros (Monjas, 1996). Tales habilidades se aprenden en los diversos contextos interactivos y están compuestas de conductas, emociones y cogniciones. La importancia del estudio de las habilidades sociales en niños ha crecido en las últimas décadas, y cada vez es más necesario que desde pequeño, el ser humano cuente con habilidades que le permitan integrarse adecuada y sanamente a su medio social.

Una manera de identificar si alguien cuenta o no con habilidades sociales adecuadas es empleando métodos de evaluación; con base a esto, Chávez en el 2001 propuso un instrumento para la evaluación de las habilidades sociales en niños (EHSN), con un rango de edad de 10 a 13 años, el cual se construyó en la modalidad de auto-informe bajo un formato de escala tipo Likert. La EHSN está conformada de 66 ítems, dirigidos a evaluar las habilidades en cuanto a lo que los niños hacen, piensan dicen y sienten; atendiendo a los lineamientos que de inicio conlleven a su validez de contenido y constructo, pero que con respecto a la confiabilidad no se ha estimado, siendo el objetivo de este trabajo mostrar evidencia empírica de esta propiedad en estudiantes de 12 y 13 años.

La aplicación de la EHSN se hizo a una población de 213 estudiantes de nivel secundaria en el municipio de Ecatepec, Estado de México.

Los resultados de la aplicación de la EHSN muestran una correlación Alpha de 0.94, lo que indica alta confiabilidad del instrumento, esto permite concluir que la EHSN es una herramienta muy confiable para la evaluación de las habilidades sociales en niños de 12 y 13 años y es de gran ayuda en el campo de la psicología, dedicada al área de las relaciones interpersonales.

INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales se definen como un conjunto de conductas aprendidas, necesarias para el adecuado establecimiento de relaciones interpersonales en los diversos contextos de interacción, poniendo en juego todo tipo de estrategias (cognitivas, conductuales y emotivas) que permiten cumplir un objetivo específico como: “hacer amigos”, “cooperar”, “rechazar una petición”, entre otros (Monjas, 1996).

Las habilidades sociales son esenciales en el adecuado desarrollo y adaptación de las personas a su entorno social, por lo que cada etapa de la vida del ser humano implica que las habilidades sociales sean adecuadamente asimiladas, lo que posibilita el vivir sanamente cualquier fase del desarrollo humano.

Por lo anterior, es fundamental el estudio de las habilidades sociales, ya que el conocerlas hace posible desarrollar un útil manejo de las mismas y así lograr una adecuada integración social de los niños en los diversos contextos donde interactúan y a la vez, evitar la adquisición de conductas no deseables.

Para lograr una integración sana de los niños en los diversos contextos interpersonales, es necesario realizar constantemente estudios que permitan obtener datos que faciliten diseñar estrategias de enseñanza de habilidades sociales, asimismo, se debe contar con instrumentos confiables y válidos para garantizar una evaluación adecuada de las habilidades sociales, a la vez que posibiliten el diseño de estrategias para cumplir tal objetivo. Atendiendo a lo anterior, Chávez en el 2001, propuso un instrumento para la evaluación de las habilidades sociales en niños y adolescentes de 10 a 13 años, con el cual se pretende coadyuvar a la identificación de las habilidades sociales que éstos poseen en su repertorio y de esta manera desarrollar estrategias que promuevan el aprendizaje de habilidades sociales eficaces.

Es necesario en el proceso de evaluación contar con instrumentos que permitan conocer el nivel de dominio que poseen los niños de las habilidades sociales, es que esta tesis se centró en mostrar evidencias empíricas respecto a la confiabilidad de la “Escala para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Niños y Adolescentes” (EHSN) propuesta por Chávez (2001), para la población mexicana a fin de recabar evidencias empíricas de una de las propiedades científicas con las que todo instrumento debe contar para una

evaluación confiable de los atributos a evaluar. Durante la niñez, el desarrollo y aprendizaje de habilidades sociales competentes juegan un papel vital en los pequeños, ya que, cuando estos poseen habilidades sociales tienen más amigos, son más participativos, cooperan en gran medida en las actividades de la escuela o la casa, obtienen mayores reconocimientos de los demás y en ellos se genera una sensación de auto-aceptación y aceptación de los otros, lo que conlleva a un desarrollo emocional sano (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987 y Monjas, 1996).

En cambio, los niños al no poseer habilidades sociales desarrollan comportamientos no adecuados socialmente: “aislamiento”, “timidez”, “agresividad”, “comportamiento no asertivo”; los cuales, pueden desencadenar problemas conductuales severos en la misma infancia y adolescencia: depresión, drogadicción, alcoholismo, baja autoestima, intolerancia, etc.

Para aclarar el área de interés de esta tesis, es importante conocer los fundamentos que sustentan el tema, lo cual se aborda de la siguiente manera:

El primer capítulo se centra en dejar claro el concepto de habilidades sociales y su utilidad en el campo de las relaciones interpersonales en los niños. Se parte de los antecedentes históricos, los cuales constituyen una serie de hechos que sustentan el estudio y establecimiento del área de entrenamiento de las habilidades sociales. Se abordan los fundamentos teórico-experimentales en los que se basan la estructura y funcionamiento de las habilidades sociales. Posteriormente, se hace una conceptualización del término “habilidades sociales”, retomando varios aspectos en los que coinciden diversos estudiosos del tema para así diferenciar el término con otros con los que se suele confundir: “asertividad” y “competencia social”. Enseguida, se abordan los mecanismos y contextos promotores del aprendizaje de las habilidades sociales, analizando el impacto que ejercen los distintos contextos sociales (familia, la escuela, situaciones con los iguales) sobre el desarrollo y aprendizaje social de los niños, para pasar a examinar las causas que provocan la no competencia social. El capítulo uno cierra con las estrategias de enseñanza y entrenamiento de habilidades sociales, las cuales se apoyan en diversas técnicas y procedimientos cognitivos y conductuales.

El capítulo dos, aborda el tema de la “evaluación de las habilidades sociales y la competencia social en niños”, iniciando por los problemas que pueden afectar la

evaluación en este campo, delimitando los objetivos de la evaluación a las habilidades y competencia social, para finalmente concluir el capítulo presentando los métodos de evaluación más representativos del tema.

En el capítulo tres se alude a los elementos psicométricos de la evaluación. Estos elementos sirven para determinar la calidad científica de los instrumentos de medida psicológica y se denominan: “confiabilidad” y “validez”. Se inicia abordando el concepto de confiabilidad, explicando los aspectos esenciales que conforman la definición del concepto, enseguida se abordan los factores que incrementan los errores de medida, causantes de la no confiabilidad, después, se especifican los procedimientos a los que se recurre para determinar la confiabilidad. Al final del capítulo, se cita el tema de validez, especificando la validez de contenido, validez referida al criterio y la validez de constructo.

El capítulo cuatro describe la metodología y el procedimiento numérico empleado para confiabilizar la EHSN.

En el capítulo cinco se describen los puntajes globales de la EHSN de la muestra total, asimismo, se presenta la media y desviación estándar por subescala del total de la muestra para después proseguir con los resultados del cálculo del Alpha de Cronbach y cerrar el capítulo con el análisis de los reactivos de la EHSN por medio de la correlación ítem-total. Finalmente, en el capítulo seis se exponen las conclusiones de éste proyecto, señalando que el objetivo de confiabilizar la EHSN fue conseguido; el instrumento cubre con la propiedad de confiabilidad, la cual va a permitir obtener medidas fiables al evaluar las habilidades sociales en una muestra de estudiantes mexicanos de 12 y 13 años. En concreto, la EHSN es un instrumento muy completo y viable para su aplicación, pero que sin embargo, deja pendiente para futuros proyectos aplicar los procedimientos convenientes para recabar evidencia empírica que muestren su validez.

1. HABILIDADES Y COMPETENCIA SOCIAL

Las habilidades sociales comprenden una serie de comportamientos necesarios para el adecuado establecimiento de las relaciones interpersonales que se suscitan en los múltiples contextos de interacción, asimismo, facilitan relaciones positivas con los demás. El objetivo del presente capítulo se centra en dejar claro el concepto de habilidades sociales y su utilidad en el campo de las relaciones interpersonales en los niños, para lo cual, se ha propuesto desglosar este capítulo de la siguiente manera.

En primer lugar, se aborda el tema referente a las habilidades sociales y competencia social, partiendo de los antecedentes históricos que conjuntan una serie de acontecimientos que sustentan el estudio y establecimiento de lo que sería conocido posteriormente como el área de entrenamiento de las habilidades sociales, después se alude a los fundamentos teórico-experimentales en los que se sostiene; estos fundamentos consisten en cinco modelos explicativos cuya función es buscar la estructura y funcionamiento de las habilidades sociales. Posteriormente, se hará una conceptualización del término “habilidades sociales”, revisando una serie de definiciones establecidas por diversos estudiosos del tema y retomando varios aspectos en los que coinciden, haciendo una diferenciación de este concepto con otros como “asertividad” y “competencia social”. Consecutivamente, se abordan los mecanismos y contextos que participan en el aprendizaje de las habilidades sociales, así también se revisa el impacto que ejercen los distintos contextos sociales en el desarrollo y aprendizaje social de los niños (familia, la escuela y la interacción con los iguales), después se revisan las causas que provocan la no competencia social.

El capítulo uno cierra con las estrategias de enseñanza y entrenamiento de habilidades sociales, los cuales permiten solventar los distintos problemas que afectan la adecuada ejecución de habilidades sociales, esto por medio del empleo de diversas técnicas y procedimientos derivados del análisis funcional de la conducta, de la teoría del aprendizaje social y del enfoque cognitivo-conductual.

1.1 Antecedentes Históricos de las Habilidades y Competencia Social.

El origen histórico del estudio de las habilidades sociales inicia en Estados Unidos hacia los años 20 con Thorndike (Gil & García, 1998), en cuyos trabajos puede apreciarse su investigación acerca de la “inteligencia social” considerada como aquellas capacidades útiles para entender a los demás e interactuar con ellos, posteriormente, en la década de los 30, Williams (1935, citado en: Caballo, 1993) de sus estudios con niños, concluyó que el aprendizaje de cualquier habilidad interpersonal se desarrolla a edades muy tempranas sucediéndose en un proceso lento y continuo que dura años, estas habilidades ayudan a buscar y adquirir constantemente aprobación, simpatía y responsabilidad. Jack (1934) & O. Murphy, Murphy & Newcomb, (1937, citado en: Caballo, 1993), trabajaron sobre la conducta social de los niños, dando a conocer que los aspectos internos (pensamientos, sentimientos y percepciones), influyen más poderosamente en la conducta social que los aspectos ambientales, poco después, en las décadas de los 40 y 50 se retoman diversas técnicas que ayudan a una mejor expresividad de los sujetos, lo que permite ver que los individuos que no expresan sus emociones o sentimientos pueden padecer problemas psicosomáticos y psicofisiológicos. A partir de los trabajos de Salter; Wolpe en 1958 desarrolla lo que denominó: “Entrenamiento Asertivo”, procedimiento que utilizaría para el tratamiento de la ansiedad y facilitar la expresividad emocional, esto sirvió para que se realizaran investigaciones que promovieran la expresión de emociones en individuos poco o nada expresivos, enfatizando que la investigación se debía dirigir hacia la creación de programas de entrenamiento en habilidades que promuevan la expresión de sentimientos y el aprendizaje de respuestas asertivas que enriquezcan la experiencia de “sentir” tanto sentimientos negativos (Wolpe, 1977), como sentimientos positivos (Lazarus, 1977, citado en: Del Prette & Del Prette, 2002), dando origen a conceptos como la asertividad, la cual es una conducta que pertenece al amplio conjunto de las habilidades sociales y que facilita el desarrollo de conductas apropiadas de defensa de la autonomía, la autoestima, el afecto, la empatía, admiración o el aprecio (Eisler, Hersen, Miller & Blonchard, 1975).

Por otro lado, en el campo de la psicología clínica, el enfoque de la competencia social en la psicopatología cuestiona el concepto de normalidad entendido como ausencia de trastorno; es decir, se considera que la competencia social puede facilitar a los

individuos trastornados funcionar normalmente y desarrollar una salud mental positiva, esto es: la competencia social ayuda a minimizar una psicopatología y viceversa, a menor competencia social, mayor probabilidad de desarrollar un trastorno psicológico (Zigler & Phillips, 1961, 1962 y 1964, citados en: Vallés & Vallés, 1996). De esto se desprende que la competencia social puede ser empleada para prevenir ciertas psicopatologías, así como un desempeño no competente puede deberse a deficiencias en ciertas habilidades (D'Zurrilla, 1993).

Debido al gran auge que la competencia social alcanza en el ámbito de la psicología clínica, al demostrar su eficacia en el tratamiento de algunos trastornos emocionales o adaptativos, es que resulta de mucha relevancia al favorecer el aprendizaje de respuestas adecuadas de carácter conductual que permiten un cambio significativo y que tienen la gran ventaja de fomentar las habilidades para sacar provecho de los contextos interpersonales, servirse de sus recursos y entender, vivir y comprender la realidad social (D'Zurrilla, 1993).

Otro acontecimiento que amplió el estudio de las habilidades sociales fue el trabajo realizado por Argyle, Trower & Bryant, (1974 y 1978, citados en: Del Prette & Del Prette, 2002) en torno a las interacciones hombre-máquina en la Inglaterra de los años 60, trabajo que emplea por primera vez el concepto de habilidades sociales con base en un modelo teórico que lo explica. Esta labor permitió observar toda una serie de interacciones perceptivas, informativas, de solución de problemas y de conducta social, lo que amplió la investigación a ámbitos sociales diversos como la industria, la escuela y la sociedad.

Por último, de la investigación de los procesos cognitivos como punto clave en la conducta humana, la cual sostiene que los pensamientos son mediadores del comportamiento, permitiendo una mayor comprensión del aprendizaje social y el fortalecimiento del entrenamiento de las habilidades sociales (Gil & García, 1998).

En resumen, el estudio de las habilidades sociales se debió a toda una serie de investigaciones clínicas, sociales, industriales y de carácter cognitivo en pos de extender el conocimiento de la conducta social humana, lo que dio impulso al establecimiento de términos como “asertividad”, “competencia social” y “habilidades sociales”, las cuales se revisarán más a fondo en un apartado posterior de este capítulo.

1.2 Fundamentos Teórico-Experimentales de las Habilidades Sociales.

Las habilidades sociales se basan en una serie de principios básicos conceptuales, evaluativos y de intervención que han consolidado su “corpus” disciplinario determinado por su eficacia psicoterapéutica, psico-educativa, personal y social de sus aplicaciones (Martínez, 1992, citado en: Vallés & Vallés, 1996).

Al analizar su estado de desarrollo actual, se han identificado cinco modelos teóricos que han contribuido a la conformación del área de Entrenamiento de Habilidades Sociales (Hidalgo & Abarca, 1992, citados en: Del Prette & Del Prette, 2002), la función de estos modelos consiste en buscar la estructura y funcionamiento de las habilidades sociales:

1- *Modelo Asertivo*. El modelo de asertividad se basa en dos vertientes que explican los problemas de desempeño social: uno es el paradigma de “condicionamiento respondiente”, derivado de los trabajos de Wolpe sobre la neurosis experimental en gatos; este paradigma enfoca el aprendizaje de la ansiedad a través de la asociación del desempeño social con estímulos desagradables y como esto inhibe la emisión de conductas asertivas. El segundo bastión en el que se apoya este modelo son los trabajos experimentales sobre “condicionamiento operante”, el cual asevera que los problemas en el desempeño social son resultado de un inadecuado control de estímulos en el encadenamiento de respuestas sociales. Este modelo puntualiza que las personas se comportan de forma no asertiva a causa de un reforzamiento inadecuado, al ser castigadas por sus conductas asertivas o por ser recompensadas al emitir respuestas no asertivas. Por último, la vertiente operante señala que las intervenciones en el entrenamiento de habilidades sociales deben de estar estructuradas como un arreglo de “contingencias ambientales”, lo que maximizaría la adquisición, fortalecimiento y mantenimiento de conductas interpersonales emocionalmente sanas.

2- *Modelo de percepción social*. Desarrollado por Argyle (1967-1994, citado en: Del Prette & Del Prette, 2002), involucra el proceso cognitivo inicial involucrado en la habilidad para percibir, analizar y decodificar los contextos sociales; es decir, la habilidad que todo sujeto tiene para “leer” los ambientes interpersonales, aprendiendo el “cómo” y el “dónde” comportarse de determinada manera (lo que involucra conducta verbal o no verbal), entendiendo que a veces las normas, valores, tradiciones y patrones

socio-culturales son tan complejos que ocasionan una decodificación y percepción errónea de las relaciones interpersonales, afectando el desenvolvimiento social al no ser comprendidas claramente las exigencias sociales.

3- *Modelo de aprendizaje social*. Este modelo concibe a las consecuencias reforzadoras como un factor motivacional de la emisión de conductas ya aprendidas, más que como un factor de aprendizaje en sí. Cabe señalar que las consecuencias positivas conseguidas de las ejecuciones puntualizan qué conductas son acordes a una situación social particular.

Es decir, si resulta socialmente funcional el comportamiento de los demás (por lo que se percibe, se siente y se piensa de tal conducta) es que se practica o se desecha.

4- *Modelo cognitivo*. Éste considera que el desempeño social es mediado por las habilidades socio-cognitivas aprendidas en las interacciones sociales, proceso que parte desde la niñez y los primeros contactos interpersonales. Las personas siempre nos encontramos evaluando y eligiendo diversas estrategias conductuales para poner en acción, las cuales deben ser acordes a los cánones socio-culturales de la situación, entre las habilidades socio-cognitivas más usuales están: la “solución de problemas”, la “empatía”, la “intencionalidad” y la “atribución de causalidad a los hechos”, esto lo podríamos decir de esta manera: antes, durante y después de la ejecución que busca satisfacer un objetivo, los pensamientos serán mediadores de nuestra percepción de eficacia o ineficacia de acuerdo a una evaluación propia y la hecha por los agentes interpersonales presentes en el contexto hacia nuestro “hacer”, provocando una modificación constante en la conducta hasta lograr el objetivo.

5- *Modelo de la teoría de los roles*. Este modelo se apoya en las aportaciones de la psicología social y la terapia del rol fijo, concluyendo que el comportamiento social es relativo al como cada individuo comprende su rol y el rol de los demás en una interacción social. Aquí intervienen aspectos sub-culturales que todo grupo social desarrolla (aspectos simbólicos, valores, aspectos verbales y no verbales), los cuales dan un significado de valor a las interacciones.

Todos los modelos conceptuales anteriores expresan la diversidad de factores a considerar en el análisis del desempeño social; reconocer que los modelos son complementarios garantiza una mayor legitimidad de un enfoque más amplio, tanto en la

evaluación como en las propuestas de unificación del área de Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS), en función de un modelo conceptual más general.

1.3 Conceptualización de las Habilidades Sociales y Competencia Social.

Las **habilidades sociales** son definidas por Monjas (1996), como: “un conjunto de conductas específicas que se ponen en práctica para satisfacer una tarea interpersonal de manera adecuada”, ejemplos: hacer amigos, rechazar una petición, etc.

Rinn & Markle (1979, citados en: Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987), las consideran como un repertorio de comportamientos verbales y no verbales, a través de los cuales se influye en las respuestas de los demás (padres, amigos, hermanos, maestros) presentes en el contexto interpersonal.

Trianes, Muñoz & Jiménez (1987), proponen que las habilidades sociales son conductas o pensamientos que ayudan a resolver una situación social de manera adecuada, de forma tal que satisfacen a la propia persona y al contexto interpersonal en donde está. Becker & Heimberg (1985, citados en: Bellack & Hersen, 1993), dicen que las habilidades sociales son comportamientos que se ponen en juego en diversas situaciones interactivas a lo largo de la vida, siendo determinantes importantes en el bienestar emocional y mental de los individuos; Gresman (1982, citado en: Vallés & Vallés, 1996), opina que las habilidades sociales son respuestas que ante distintas situaciones interpersonales aumentan la probabilidad de producir, mantener e incrementar los efectos positivos para la persona en interacción. Para Hargie, Saunders & Dickson (1981, citados en: Caballo, 1993), son un conjunto de conductas de interacción interpersonal encauzadas hacia un objetivo claro, interrelacionadas, que pueden aprenderse y que están bajo el control del individuo. Para Kelly (1992), son comportamientos aprendidos que emiten las personas en las situaciones sociales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente, por otro lado, McFall (1982, citado en: Vallés & Vallés, 1996), las considera como conductas específicas y observables de una persona, las cuales se presentan de acuerdo a un orden para realizar una tarea en una situación social particular. Caballo (1993), define a las habilidades sociales como un conjunto de comportamientos emitidos por un sujeto en una situación interpersonal, expresando sentimientos, actitudes, opiniones, deseos, derechos, acordes a la situación.

Más recientemente, Del Prette & Del Prette (2002), aluden a que las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas por las personas para hacer frente a las demandas de una situación interpersonal. Estos autores señalan que para definir el concepto en cuestión es necesario hacerlo siempre considerando el carácter situacional del comportamiento social.

Se puede observar que cada autor erige su muy particular definición de “habilidades sociales”, denotando con ello que no existe un acuerdo respecto a su conceptualización, sin embargo, de las definiciones anteriormente expuestas, existen ciertas convergencias a señalar:

- 1- Todas las habilidades sociales son conductas interpersonales adquiridas a través del aprendizaje, siendo los contextos interactivos, variables cruciales en el proceso de aprendizaje.
- 2- Las habilidades sociales se componen de conductas (verbal y no verbal), emociones (alegría o ansiedad) y cogniciones (percepción social, atribuciones, auto-lenguaje), siendo un conjunto de conductas de lo que se hace, dice, piensa y siente.
- 3- Las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales, presentándose cuando se está en relación con otros (iguales, adultos, etc.)
- 4- Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones determinadas (especificidad situacional), esto es: lo adecuado de un comportamiento social dependerá del contexto interpersonal concreto y de los parámetros de la situación particular que involucran las características de los diversos agentes sociales (padres, educadores, vecinos, iguales, entre otros) y de los contextos socio-culturales (escuela, trabajo, hogar, etc.)

Las habilidades sociales consisten en un conjunto de comportamientos amplio y su delimitación corresponde a los llamados “componentes de las habilidades sociales”, estos son los componentes “moleculares” y “molares”; los primeros son aspectos observables de la conducta y se definen de forma operacional (mirar a los ojos de quien habla, adoptar una postura corporal particular etc.), los aspectos molares son el resultado final de la conducta (hacer una cita, corresponder a un favor, afrontar una crítica,) en la actualidad, para determinar un conjunto de comportamientos específicos de las habilidades sociales se recurre a aspectos molares y moleculares que pueden ser de

carácter tanto conductual (verbales-no verbales), como cognitivo (auto-lenguaje, auto-percepción, percepción social, atribuciones de causalidad) y emocional: ansiedad, alegría entre otros (Monjas, 1997; Trianes & cols. 1997.)

El empleo del término “habilidades” para hacer referencia a comportamientos específicos, es con el propósito de resaltar que son conductas aprendidas y adquiridas (Kelly 1992; Mc Fall 1982; Michelson & cols. 1987 y Monjas 1997), que al practicarlas pueden presentarse de manera aislada o como un conjunto de conductas entrelazadas, llamadas “estrategias de interacción social”, siendo consideradas “adecuadas” o “no adecuadas” dependiendo de la situación o contexto (Chávez, 2001), esto es: la conducta es competente, porque es apropiada a la situación y cumplió con un objetivo específico y ya que las habilidades sociales son conductas sociales específicas, entonces, hablar de “habilidades de interacción social”, “habilidades para la interacción”, “habilidades de relación interpersonal” y “habilidades interpersonales” se refieren a lo mismo (Monjas, 1996). Como un último comentario acerca de los componentes de las habilidades sociales, la **asertividad** es un comportamiento que facilita la expresión de cualquier emoción contraria a la ansiedad con relación a otra persona (Wolpe, 1958, citado en: Del Prette & Del Prette, 2002) y es un componente específico que pertenece al amplio abanico de habilidades interpersonales (Monjas, 1996).

Debido a que la valoración de las habilidades sociales está en función del contexto socio-cultural, así como de las características personales de los múltiples agentes sociales que lo componen, esto nos conduce a dos aspectos importantes: la “especificidad situacional” y la “competencia social”, la primera puntualiza que las habilidades presentadas en una relación interpersonal, son respuestas específicas a situaciones particulares dentro de un contexto socio-cultural determinado y para que sean consideradas como socialmente adecuadas deberán tomarse en cuenta los determinantes situacionales que intervienen en cada situación, en este caso, los “contextos” (familiar, escolar, laboral) y las personas con las que se relaciona el sujeto y sus características (sexo, edad, nivel de autoridad, número de personas, grado de conocimiento, etc.)

La “**competencia social**”, es un término considerado como un “constructo evaluativo”, el cual alude a la evaluación o auto-evaluación general que se hace de las habilidades

sociales empleadas en una tarea delimitada; dicho de otro modo, una habilidad social será competente en función del contexto donde se dé.

Mc. Fall (1982), menciona que para que el desempeño de alguien sea evaluado como “socialmente competente” dependerá de la “calidad” de su comportamiento social en una situación específica, y el simple hecho de que su habilidad corresponda a la situación bastará para que se le acepte como competitivo, ya que la habilidad expuesta ha cumplido con los criterios establecidos por la sociedad y la cultura (Arias & Fuertes, 1999) y porque el desempeño fue eficiente al responder a la especificidad de la situación (Matson, Servin & Box, 1995). En otras palabras, el desempeño social de un individuo depende de la valoración que hacen otros a su habilidad en una situación cualquiera y a los “juicios de valor” que imperan en el contexto socio-cultural, no pasando por alto que estos juicios de valor traen consigo toda la carga emocional, perceptiva y cognitiva de aquellos que evalúan tal desempeño.

De lo anterior se deduce que:

- 1- La competencia social constituye un “constructo de evaluación” de las habilidades sociales, poseyendo un significado mucho más amplio que incluye al de habilidades sociales (Gresham, 1981, citado en: Del Prette & Del Prette, 2002), ya que la competencia social es el impacto de las habilidades sociales sobre los diversos agentes interpersonales del entorno.
- 2- Se entiende que la competencia social es un constructo hipotético, teórico global, amplio y multi-dimensional, mientras que las habilidades sociales forman parte de la competencia social, fungiendo como un conjunto de conductas específicas que establecen las bases del comportamiento social competente.
- 3- El término “competencia” evoca a una generalización evaluativa, mientras que el término “habilidades” refiere a comportamientos específicos.
- 4- En este trabajo se recurrirá a los términos habilidades sociales y competencia social para dirigirnos al comportamiento interpersonal, delimitándolo así debido a que frecuentemente el término “competencia social” suele emplearse de manera general, como un constructo teórico universal, el cual abarca toda habilidad que posibilita la adaptación personal y la autonomía, haciendo necesario aclarar lo siguiente:

*La competencia y habilidades sociales manejadas en este trabajo, se basan únicamente en la acepción de conductas interpersonales en los niños.

*Por último, al ser la competencia social un término evaluativo de las habilidades sociales, hace que los conceptos “competencia interpersonal” y “habilidad social” representen lo mismo.

Por otro lado, desarrollar habilidades sociales competentes es importante durante la infancia, la cual es una etapa de desarrollo crucial, en donde el aprendizaje o carencia de habilidades sociales adecuadas marcarán la pauta para un bienestar en todos los sentidos, esto se verá a más detalle a continuación.

1.4 Habilidades y Competencia Social en niños.

A lo largo de mucho tiempo, el estudio de las habilidades sociales en niños tuvo como objetivo principal la elaboración y empleo de estrategias de intervención para abordar diversas problemáticas que obstruyen el aprendizaje y desempeño de habilidades sociales adecuadas, esto propició que en los años 80 se renovara la investigación de las habilidades sociales en la infancia y es gracias a estudios longitudinales y retrospectivos, que sus resultados permitieron afirmar que la competencia social posee una elevada relación con el desempeño social, psicológico y escolar de los niños tanto en esta etapa de su vida como en etapas posteriores (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987).

Se ha determinado que las habilidades sociales competentes de los pequeños les permiten relacionarse de manera positiva con otros y beneficiarse de estas relaciones, facilitan una auto-valía elevada, un buen desempeño escolar, un amplio número de interacciones, amistades más estrechas y un desarrollo cognitivo adecuado.

Las habilidades sociales competentes en la infancia aluden a “aquellos comportamientos necesarios para interactuar y relacionarse con los iguales y los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas, 1996), empleándolas con éxito (de manera competente) al lograr una relación interpersonal apropiada a las múltiples situaciones en las que se involucran. La amplia gama de habilidades que los niños asimilan abarcan distintas dimensiones: la conductual (aquello que hacen y dicen), la cognitiva (lo que piensan) y la emocional (la expresión de afectos y lo que sienten), conjuntando una serie de características a señalar: (1) El tipo de habilidades, así como su competencia, las

determina cada contexto interpersonal, la cultura y las características personales de los diversos agentes sociales (especificidad situacional.) (2) Practicar cualquier habilidad dependerá de las demandas de la situación y los objetivos personales que se persiguen, (3) la consideración de las habilidades como competentes o no competentes empleadas, ejerce un impacto en la manera en cómo se evalúan, auto-evalúan y valoran los niños. Esta valoración de competencia que los otros realizan al desempeño social, será la punta de lanza para que los infantes desarrollen una auto-valoración y auto-percepción satisfactoria. (4) Al ser competentes las habilidades sociales, ayudan a solucionar problemas inmediatos y futuros, lo que incrementa las consecuencias positivas que mantienen una conducta.

Asimismo, un desempeño competente y una valoración social reforzante concluyen en la adquisición de habilidades interpersonales apropiadas que permiten a todo niño el ingreso a un número creciente de situaciones diversas. Por el contrario, la no competencia en los pequeños de edad escolar se vincula con un pobre desempeño académico, baja autoestima, rechazo por parte de otros, trastornos psicológicos (depresión, falta de decisión, inexpresividad de emociones, dependencia o independencia al hogar, etc.) provocando con esto, que niños no competentes en el futuro se muestren inseguros, agresivos, desadaptados socialmente y muestren problemas de salud mental en la adolescencia y la vida adulta (Lyon, Albertus, Birkinbine & Naibi, 1996; Kagan & Moos, 1962, citados en: Vallés & Vallés, 1994; Monjas, 1997). Al parecer, los niños no competentes carecen de habilidades que les permiten interacciones eficaces, iniciativa para relacionarse, mantener relaciones estables y competentes, afectando el aprendizaje recíproco que realizan con sus iguales en distintas situaciones, siendo incapaces de controlar tales situaciones, mostrándose poco cooperativos y presentando poco auto-control (Monjas, 1997; Vallés & Vallés, 1994).

Al respecto, para controlar este tipo de problemas que la no competencia social causa y dado que la niñez y la adolescencia son etapas de aprendizaje y vulnerabilidad emocional, es que se han puesto en marcha en países como Estados Unidos, España y Brasil la creación de programas dirigidos a promover diversas estrategias de aprendizaje que estimulen, prevengan y promuevan el desarrollo de habilidades interpersonales

necesarias para la convivencia diaria que se da en las instituciones educativas a diferentes niveles (primaria, secundaria, preparatoria), esto con el fin de trabajar tanto con niños y adolescentes que presenten deficiencias en sus habilidades sociales, como aquellos que no los presentan, esto último como medida preventiva para evitar la no competencia social (Del Prette & Del Prette, 2002).

En conclusión, todas las habilidades sociales competentes en la infancia responden a aquellas situaciones ubicadas en ámbitos como la escuela y la familia y estos contextos involucran varias personas o agentes sociales (padres, maestros e iguales.) Ambos aspectos guardan una estrecha relación en el proceso de desarrollo y aprendizaje de distintas habilidades sociales, empleando para tal efecto, diversos mecanismos, lo que se revisará en el siguiente apartado.

1.5 Mecanismos y Contextos que participan en el aprendizaje de las Habilidades Sociales.

La infancia es un periodo de desarrollo y aprendizaje de habilidades verbales, no verbales, cognitivas y emocionales, las cuales se van adquiriendo por medio de la interacción social en los diversos contextos interpersonales, aprendiendo conductas que después se presentan de forma puntual y situacional, lo que indica que todas las habilidades sociales se aprenden (Caballo, 1991 y Kelly 1987, citado en: Monjas, 1996). En la actualidad, existe gran acuerdo respecto a que las habilidades sociales se adquieren por medio de la combinación entre el proceso de desarrollo y del aprendizaje, en el cual se ponen en juego una serie de mecanismos para tal fin (Bandura, Rotter, Mischel & Meinchenbaum, citados en: Vallés & Vallés, 1996; Kelly, 1992 y Monjas, 1996), entre los más relevantes están:

1- *Aprendizaje por experiencia directa*. Las habilidades sociales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada conducta interpersonal; por ejemplo, cuando un niño sonríe a su padre y éste gratifica su sonrisa, entonces esta conducta tenderá a repetirse y formará parte del repertorio conductual del pequeño. El aprendizaje directo de las diversas habilidades interpersonales se va haciendo más complejo a raíz de una participación más estrecha en múltiples situaciones, gracias al constante reforzamiento proporcionado por los

integrantes de los distintos contextos, es decir; a medida que se refuerce socialmente a alguien en diversas interacciones, éste incorporará habilidades a su repertorio conductual y viceversa, si tales conductas no son reforzadas por los diversos agentes sociales entonces son desechadas o se extinguen de dicho repertorio, sin embargo, no sólo las experiencias directas facilitan el aprendizaje de distintas habilidades interpersonales, también la familiaridad o conocimiento que se posea de los múltiples ámbitos interactivos permiten el aprendizaje; por ejemplo, un niño que se involucra en diversas situaciones sociales muy parecidas (el juego de pelota a la hora del recreo) y por pensarlas, sentir las o percibir las como similares a otras ya vividas en donde la respuesta del otro u otros fue positiva (le permitieron el ingreso al juego), entonces, su conducta futura será parecida a la ejecutada en situaciones anteriores, por el contrario, si en tales situaciones las respuestas fueron negativas, es probable que esto influya para que el niño tienda a evadir aquellas actividades de juego en donde tenga que hacer demandas a los demás.

2- *Aprendizaje por observación.* Los niños aprenden de lo que ven, aprendiendo distintas habilidades sociales por medio de la ejemplificación que realizan “modelos” significativos experimentados como maestros, iguales, padres u otros y si los resultados son competentes y deseables, entonces de la observación del modelo el niño aprende, asimila y reproduce tal conducta. (Los medios de comunicación pueden resultar muy estimulantes en cuanto a la representación de modelos a imitar, en especial, aquellos que muestran imágenes representativas como la televisión, el cine o teatro.)

3- *Aprendizaje verbal o instruccional.* Mediante el lenguaje verbal, el niño escucha instrucciones, sugerencias, comentarios o mensajes, procedentes de aquellos significativos con los que se involucra en una situación específica. Esto sirve para regular la conducta social por medio de los mensajes cargados de significados morales, éticos y de valor social, por ejemplo: “despídete”, “da una explicación”, “pide una disculpa”, “pide las cosas por favor”, etc.

4- *Aprendizaje por retroalimentación interpersonal.* Por medio del reforzamiento social, reforzamiento negativo o castigo que brindan contingentemente otros que observan nuestro comportamiento durante la interacción, es que ayuda a corregirlo; por ejemplo, cuando un niño le pega a otro y la madre del niño que arremete desaprueba tal

comportamiento al poner cara de enfado, el pequeño dejará de hacerlo. Los infantes aprenden por la información de con quién o quiénes se relacionan acerca de lo eficiente o deficiente de su conducta y más cuando las relaciones son de igual a igual, donde la retroalimentación interpersonal parece que es más directa y específica.

En relación a los mecanismos que promueven el aprendizaje de las habilidades interpersonales en los niños, es necesario mencionar aquellos contextos inmediatos en donde se involucran y cómo estos también contribuyen al desarrollo de las relaciones interpersonales tempranas que van impulsando la competencia social.

De inicio, **la familia** es el primer contacto social que establecen los niños y por consiguiente, el impacto de la misma sobre las emociones, percepciones y cogniciones será fundamental para el niño mientras permanezca en el seno familiar. Los miembros de la familia pueden favorecer el aprendizaje social de los infantes al fomentar aspectos como la autoestima, la dependencia-independencia, la motivación de logro, etc., regulándolos a través de distintos mecanismos (castigos, reforzamientos, imitación o identificación), que van “preparando” a los niños para ser competentes en diversos ámbitos (Moreno & Cubero, 1988, citados en: Palacios, Marchesi & Coll, 1990), hay que dejar claro que los padres no pueden inculcar un tipo de habilidades sociales ideales en sus niños, ya que esto implicaría un total control de su autonomía (los padres indicarían al pequeño que tipo de niños elegir como “amigos”, a quiénes sí o no hablarles, con quiénes relacionarse en función a sus costumbres, educación, ideas y percepciones), sin embargo, las características del lugar donde se vive, aquellas de la cultura imperante y de cada familia (miembros que las componen, ingresos, nivel educativo, personalidad de los padres, las relaciones establecidas dentro de la familia, entre otros), junto a los cambios que presenta (paso de una familia nuclear a una extensa, trabajo de uno u ambos padres, separación de uno de los conyugues, casamiento de un hermano, muerte de algún miembro de la familia, la influencia de los medios de comunicación, las tensiones tanto internas como externas), van fomentando un bagaje socio-cultural muy particular en cada niño, cabe señalar que las familias que faciliten un lugar agradable para el niño, un adecuado espacio personal y proporcionen un ambiente rico en experiencias emocionales positivas, facilitan que los pequeños reflejen pensamientos, conductas y percepciones socialmente aceptables (Atkin, Supervielle &

Canton, 1987). Sin embargo, en el contexto familiar, es muy frecuente que los padres no le den la importancia suficiente a lo que los niños aprenden de las dinámicas familiares, dando por entendido que lo aprendido por sus hijos es lo que tienen que aprender, como ciertas maneras de comportarse en el hogar, en otros sitios, ciertas costumbres y ciertas maneras de percibir a los demás (Palacios & cols. 1990), no reparando que su falta de interés por lo que aprenden los infantes de sus interacciones familiares puede deberse a los patrones de crianza establecidos tanto por la familia paterna como la materna, en los cuales, el impulso al desarrollo de habilidades sociales no existió o lo fomentaron de manera defectuosa.

Luego entonces, sería muy importante que los padres prestaran más atención a las habilidades interpersonales que enseñan dentro de las dinámicas familiares, ya que esto colaboraría en gran medida a un desarrollo y ajuste social aceptable (Mata, 2003).

Por otro lado, al igual que la familia, **la escuela** es un contexto social que favorece el aprendizaje de habilidades psicológicas, cognitivas y conductuales tanto de forma directa como indirecta; directamente, porque la escuela involucra a los pequeños en relaciones de igual a igual por medio de actividades esquematizadas (Repetto, 1984), enseñando lo que es socialmente aceptable (normas, respeto, actitud de servicio), estas relaciones “igual-igual” que impulsa la escuela difieren de las relaciones adulto-niño, ya que no es lo mismo exponer una razón, una idea o un sentimiento ante otro niño que ante un adulto, esto se debe a que en la niñez los iguales están en constante búsqueda de comprensión, aceptación y tolerancia de aquellos, que como “iguales” también son individuos muy sensibles en cuanto a lo que sucede a su alrededor y por consiguiente, permite la convivencia, en un constante intercambio eficaz de conocimientos y experiencias que a la larga permitirá a los niños ser estables en su vida emocional presente y futura (Kelly, 1982).

Por otro lado, de manera indirecta, la escuela promueve el aprendizaje de habilidades sociales como la integración social, el sentido de pertenencia a un grupo, la empatía, la amistad o la asertividad entre otras gracias a las actividades dirigidas al esparcimiento y convivencia social (Kelly, 1982), entre las más relevantes están: los tiempos de esparcimiento, los juegos en el recreo, las tareas en equipo tanto internas como externas al plantel, mesas redondas de debate o lecturas las cuales fomentan la competencia, las

interacciones interpersonales más estrechas, maximizando la apertura de los compañeros y el apego por la escuela.

Atkin & cols. (1987), consideran que una relación más estrecha entre maestros y alumnos por medio de juegos gratificantes, favorecen al desarrollo de habilidades para concentrarse, integrarse y participar de manera activa en la dinámica escolar, así también la manera de interactuar y comunicarse del maestro con cada uno de los niños del aula puede reflejarse en el repertorio de habilidades competentes de los niños (Herrera, 1982). La escuela promueve relaciones que van marcando el ritmo de integración, de retroalimentación y de cohesión social conforme se van probando aquellas habilidades aprendidas en el hogar, sustituyéndolas muchas veces por nuevas, acordes al nuevo contexto (Del Prette & Del Prette, 2002), impulsando a que los niños elijan como compañeros de juego o de trabajo escolar a aquellos niños que guardan características afines a ellos (mismo gusto por un deporte, por una materia, atracción por una misma caricatura, misma afición o “hobby” y estilos de estudio similares), provocando que la escuela influya sin proponérselo, a que sean los niños quienes segreguen y rechacen a aquellos “diferentes a la norma”, calificándolos de “rechazados” o “ignorados” (Coei, Dodge & Cappottelli, 1982, citados en: Trianes & cols. 1997), pasando por alto que muchas veces son los padres y los maestros, los que han contribuido a que estos niños presenten habilidades sociales pobres y por consecuencia la no competencia, sin considerar que la mayoría de estos pequeños pueden desempeñarse hábilmente al utilizar sus métodos que muchas veces difieren de los empleados por los niños considerados “normales”.

Por otro lado, **los iguales** son pieza fundamental en el desarrollo emocional, cognitivo y perceptivo durante la niñez y gran parte de las habilidades aprendidas se realiza por la interacción entre iguales (Michelson, Wood & Kazdin, 1987; Trianes Muñoz & Jiménez, 1997), sin embargo, los niños pocas veces suelen ser conscientes del efecto que sus constantes evaluaciones de competencia o no competencia ejercen en los otros iguales; por ejemplo, el rechazo hacia un niño cuyo desempeño fue evaluado como deficiente puede provocar sentimientos de soledad, reducir la iniciativa propia y provocar que este niño huya o evite aquellas situaciones que exigen un comportamiento

adecuado, adoctrinando conductas, pensamientos y percepciones erróneas acerca de su desempeño.

Otro ejemplo sería: cuando un niño que es “calificado” como tímido por los demás, en sus intentos por socializar al momento de pedir prestado un objeto (una goma) y ante la negativa del otro (lo que incluye todo un mensaje verbal y no verbal) probablemente se extinga una conducta que pudo ser competente, si en intentos posteriores recibe respuestas similares, asimismo; niños demasiado agresivos o inquietos es muy difícil que desarrollen habilidades interpersonales competentes (Kirby & Grimley, 1992), ya que su comportamiento posiblemente se deba a problemas neuronales o psicológicos.

Los iguales suelen estar presentes en las mismas actividades y comparten juntos el tiempo de escuela, favoreciendo el desarrollo de roles de pertenencia, identidad, liderazgo o sumisión, indagando esto más a fondo, autores como De la Morena (1995); Fuentes (1997); Monjas, (1997); Trianes & cols. (1997), describen aquellas habilidades interpersonales que la interacción entre iguales facilitan:

**Auto-conocimiento y conocimiento de los demás*. Los niños, al comparar su desempeño con el de otro comparan habilidades y resultados, lo que lleva a un aprendizaje mutuo y personal de aspectos como la auto-eficacia, identidad y auto-valoración, percibiéndose de una manera muy particular.

**Habilidades interpersonales*. Tales como de reciprocidad (dar y recibir favores, cumplidos), empatía, toma de perspectiva, adopción de roles (compartir e intercambiar sentimientos y emociones, colocándose en el lugar del otro), cooperación, colaboración, auto-control, regulación de la conducta propia, apoyo emocional, desarrollo del rol sexual, aprendizaje de valores entre otros, son sólo algunas de las muchas que se aprenden y desarrollan en las relaciones niño-niño.

En relación a las múltiples estrategias o patrones de interacción identificados en los niños, se recurre a la evaluación de dichos mecanismos de aprendizaje y desarrollo social, para así identificar aquellos problemas relacionados con las habilidades sociales no competentes.

1.6 Habilidades Sociales competentes y no competentes.

Una estrategia de interacción positiva y competente, es aquella donde los niños ponen en juego sus habilidades interpersonales de manera apropiada. Los infantes que logran establecer relaciones sociales positivas con otros, poseen y ponen en práctica habilidades tales como: responder a las demandas, saber escuchar al otro, expresan ideas, sentimientos y derechos de manera adecuada, elogian, cooperan, negocian, ayudan, se defienden sin agredir, son recíprocos, saludan, etc., en pocas palabras, son niños socialmente competentes, porque ejecutan diversas habilidades sociales (cognitivas, conductuales y emocionales) de forma tal que respetan los derechos de los otros, respetando los propios, negociando constantemente por medio del diálogo y acuerdos mutuos.

Así como en el apartado anterior se mencionaron aquellos mecanismos y contextos que promueven el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales competentes en la infancia, ahora es necesario analizar los procesos que explican los problemas de competencia social tanto en adultos como en niños:

1- *Por déficit del repertorio.* Éste nos remite a problemas en el desempeño competente debido a la ausencia o deficiencia en los componentes verbales y no verbales involucrados en tal desempeño (Del Prette & Del Prette, 2002; Ribes, 1990), es decir; no se puede ser competente si no se han aprendido conductas sociales adecuadas o son aprendidas de manera inapropiada (Monjas, 1997; Trianes & cols. 1997; Vallés & Vallés, 1996), debido a un pobre reforzamiento, ausencia de modelos adecuados, carencia de estimulación y nulas oportunidades de aprendizaje (Atkin, Supervielle & Canton, 1987), aspectos que responden a diversos factores relacionados con las fallas en el aprendizaje del comportamiento social:

*La pobreza, la cual restringe el acceso a situaciones que facilitan la experiencia y práctica de habilidades sociales (como el acceso a la escuela.)

*Normas y valores de grupos cerrados que imposibilitan los contactos interpersonales (como algunas sectas religiosas.)

*Interacciones familiares pobres en cuanto a la expresión de afectos, empatía y modelos apropiados de conductas interpersonales adecuadas.

*Baja inteligencia y dificultades para resolver problemas.

*La falta de contextos que fomenten la independencia de prácticas parentales, que premian dependencia y obediencia, restringiendo y castigando los intentos de los niños para ingresar a otros ámbitos sociales.

2- *Inhibición por ansiedad*. Derivada del condicionamiento clásico o vertiente respondiente del modelo asertivo con base en los trabajos de Wolpe (1976) y Lazarus (1977, citado en: Del Prette & Del Prette, 2002), esta hipótesis sostiene que el comportamiento asertivo se contrapone a la ansiedad, se refiere a un individuo que no puede desenvolverse socialmente debido a la ansiedad que los contactos interpersonales le ocasionan, reduciendo sus iniciativas para interactuar, rechazando ciertas situaciones de las cuales es necesario escapar o evitar (como exponer en clase o pedir a otros niños jugar), haciendo necesario el aprendizaje de repertorios asertivos que minimicen el estado de ansiedad. Esto no quiere decir que un individuo no posea habilidades interpersonales (como en el caso de déficit de repertorio), lo que sucede es que la ansiedad altera las respuestas hábiles (como cuando se monopoliza una conversación o cuando se responde escuetamente a una interrogante), apreciándose más cuando las interacciones exigen una confrontación de opiniones (hablar ante más personas, expresar opiniones, emociones, defender los derechos propios ante otros, etc.)

3- *Inhibición cognitiva*. Los problemas en el proceso cognitivo, mediador del aprendizaje social, afectan el desempeño interpersonal, esto quiere decir que los pensamientos guardan relación en la manera en cómo nos evaluamos a nosotros mismos en relación con otros, quienes también nos evalúan y si nuestros pensamientos no satisfacen nuestro objetivo de deseabilidad social probablemente culminen en auto-evaluaciones distorsionadas, expectativas y creencias irracionales, auto-verbalizaciones pesimistas, baja tolerancia a la frustración, etc., reflejándose en habilidades interpersonales no competentes: “habla carente de expresiones emotivas”, “conversaciones negativas”, “indecisiones”, “ansiedad social” y “miedos” (Ellis & Dryden, 1989).

4- *Problemas de percepción social*. Esto se debe a la “lectura” inadecuada que se hace de las situaciones sociales, dificultándose la identificación de roles tanto propios como ajenos, de las normas, conductas verbales y no verbales, etc., provocando con ello que la selección de comportamientos adecuados sea inapropiada como resultado de la

mala percepción (o lectura) de los estímulos no verbales (como gestos o posturas corporales.)

5-Problemas en el procesamiento de estímulos. Estos problemas se deben a la deficiencia con que se comprenden las diversas situaciones interpersonales y los diversos aspectos que las integran: los roles de los interlocutores, las normas culturales imperantes, las señales verbales y no verbales presentes en la comunicación, lo que interfiere con la selección apropiada de comportamientos acordes al contexto y a la decisión de emitirlos o no. Estos problemas corresponden a distintas causas:

*Demora en el procesamiento y en la discriminación de los estímulos contextuales presentes en la interacción, es decir, la conducta se presenta fuera de momento (lo que no la hace pertinente), o no responde a las nuevas señales del medio que exigen otras respuestas.

*Problemas para decodificar las señales verbales-no verbales del interlocutor. Esto implica un déficit de atención que propicia comportamientos interpersonales que difieren de los exigidos por la situación.

*Problemas originados por estereotipos, que afectan a las conductas sociales adecuadas.

*Por no evaluar las diversas alternativas para responder a las demandas del contexto, lo que causa que un sujeto muestre ejecuciones muy exageradas, las cuales escapan de la capacidad de comprensión del interlocutor.

*Errores en la percepción. Esto genera interpretaciones equivocadas de las señales verbales o no verbales emitidas por otro individuo, originando respuestas ineficaces que suelen confundir al emisor y provocar rechazos si se presentan de manera frecuente.

Todas estas explicaciones no quieren decir que los niños no posean un repertorio de habilidades para interactuar competentemente, pero señalan la presencia de estados o procesos emocionales, afectivos o cognitivos que afectan la ejecución adecuada.

Por otro lado, identificar si la no competencia en habilidades sociales obedece a uno o varios de los modelos mencionados es muy importante para la planeación de una posible intervención y así determinar la o las técnicas a utilizar en función del tipo de déficit; por ejemplo, el “modelado” o la “instrucción verbal” son técnicas útiles para abordar problemas derivados de un déficit en la historia de aprendizaje, mientras que un “entrenamiento de auto-instrucción” o una técnica en “solución de problemas” pueden

ser idóneos para casos que presentan problemas de percepción social, inhibición cognitiva o inhibición por ansiedad*.

Para identificar en los niños si los problemas de competencia social residen en un modelo de déficit en particular, Fuentes (1999) y de De la Morena (1995^a) hacen una clasificación de los problemas de habilidades sociales con base en dos patrones de conducta o estrategias de interacción, en la primera clasificación hicieron una lista de aquellos problemas relacionados con estrategias de conducta inhibida que es acompañada de evitación social, en este grupo se encuentran los niños conocidos como tímidos, pasivos, aislados, retraídos, olvidados, ignorados, introvertidos, etc. Estos pequeños experimentan ansiedad, miedo, inseguridad, expectativas negativas o baja autoestima en sus relaciones con los demás, aspectos que son asociados con problemas de ejecución, los que abarcan en gran medida, factores emocionales, conductuales o afectivos que limitan las habilidades interpersonales competentes.

En la otra clasificación, presentan las dificultades relacionadas con patrones de conducta explosiva y disruptiva. Los niños que mostraron este patrón fueron identificados como agresivos o hiperactivos, los primeros no pueden establecer relaciones adecuadas debido a la ejecución deficiente de comportamientos de cooperación, empleo de violencia verbal y física en sus interacciones, burlas, provocaciones, violando los derechos de los demás; en el caso de los hiperactivos, éstos exhiben conductas molestas, perturbadoras, habla incesante y excesiva inquietud, no respetan turnos de participación, ni reglas, ni cambio de roles.

*(En relación a las técnicas y procedimientos involucrados en el entrenamiento de habilidades interpersonales para superar ya sea problemas de déficit de ejecución o de aprendizaje, estos se revisarán en el próximo apartado de este capítulo.)

En la otra clasificación, presentan las dificultades relacionadas con patrones de conducta explosiva y disruptiva. Los niños que mostraron este patrón fueron identificados como agresivos o hiperactivos, los primeros no pueden establecer relaciones adecuadas debido a la ejecución deficiente de comportamientos de cooperación, empleo de violencia verbal y física en sus interacciones, burlas, provocaciones, violando los derechos de los demás; en el caso de los hiperactivos, éstos exhiben conductas molestas, perturbadoras, habla incesante y excesiva inquietud, no respetan turnos de participación, ni reglas, ni cambio de roles.

En ambas clasificaciones, los pequeños son frecuentemente rechazados y castigados por sus compañeros, lo que los deja fuera de oportunidades de aprendizaje positivo. Los problemas de habilidades sociales más este tipo de estrategias, sirven para indicar que los niños no han aprendido las habilidades necesarias que les permitan establecer interacciones sanas con los demás o aprendieron aquellas no adecuadas.

Una estrategia de interacción que podemos ubicar en medio de las dos anteriores es aquella en que los infantes recurren a los padres, hermanos mayores o maestros (figuras de autoridad), para que intervengan en sus problemas de interacción y los solucionen, no afrontando directamente la situación, ya que carecen de las habilidades interpersonales necesarias para relacionarse competentemente.

Para fomentar las habilidades sociales adecuadas que los modelos de déficit anteriores minimizan, es necesario que los programas en habilidades sociales se elaboren a partir de aquellas conductas problema que dificultan la interacción, perfeccionándolas y promocionándolas en relación a su topografía y su utilidad, valiéndose para tal fin de diversos procedimientos y técnicas derivadas de la terapia conductual y de la terapia de reestructuración cognitiva, entendiendo que todo déficit será relativo a las distintas etapas de desarrollo del ser humano, es decir, la noción de “déficit” deberá vincularse con aquellos patrones culturales, cambios biológicos, físicos y genético-normativos de todo individuo.

1.7 Estrategias para la enseñanza y entrenamiento de las Habilidades Sociales.

Las habilidades sociales aluden a comportamientos aprendidos que incrementan la competencia social, mientras que los problemas que ocasionan la no competencia social

hacen necesario recurrir a soluciones para remediarla, esto es, hay que elaborar diversas estrategias de aprendizaje que permitan la enseñanza y entrenamiento de las habilidades y competencia sociales. Una estrategia o un entrenamiento de habilidades sociales (EHS) es un conjunto articulado de técnicas y procedimientos de intervención, orientados para la promoción de habilidades sociales relevantes para las relaciones interpersonales (Del Prette & Del Prette, 2002), el EHS compila una gran variedad de técnicas; tanto del análisis funcional de la conducta (moldeamiento, reforzamiento, ensayo conductual, entre otras), de la teoría del aprendizaje social (modelado, role-playing, retro-alimentación) y del enfoque cognitivo-conductual (solución de problemas, auto-instrucciones, detención del pensamiento, modelamiento encubierto, entre otros), todas éstas con el propósito de fomentar aquellas conductas interpersonales carentes en el repertorio del sujeto (modelo de déficit), así como el cambio de los comportamientos no adecuados debido a un aprendizaje equivocado de los mismos o a la presencia de factores emocionales, afectivos o cognitivos que interfieren con las habilidades sociales competentes (modelo de interferencia.)

Esto causa, dependiendo del tipo de problema o problemas identificados que afectan la competencia social en los pequeños, recurrir a la técnica más apropiada para su solución, siendo recomendable el empleo de un conjunto de diversas técnicas para una mayor efectividad en la enseñanza de habilidades de interacción social (Trianes & cols, 1997), este conjunto determinado “entrenamiento multi-modal”, permite solventar las limitaciones que presenta el empleo de una sola técnica mientras maximiza las ventajas por la combinación de varias de ellas.

En la actualidad, el EHS en niños está dirigido a lograr la consecución de la conducta adaptativa y prosocial, eliminando los comportamientos inapropiados y elaborando nuevas competencias conductuales que les faciliten las relaciones sociales competentes con los diversos agentes sociales en los variados contextos de interacción. El EHS contempla al niño no como paciente, sino en términos pedagógicos y educativos, promoviendo su implicación directa y activa en la intervención, cuyo objetivo será la enseñanza activa y deliberada de conductas sociales deseables. Una de las grandes ventajas del EHS, es que no sólo se dirige exclusivamente a niños con problemas de competencia social, sino que también puede ser diseñado y aplicado como un programa

psico-educativo dirigido a niños sin problemas con la intención de dar una primera prevención de la no competencia social. Asimismo, el EHS puede incrementar sus resultados, si se involucran en el entrenamiento los diversos contextos (familia, escuela) y agentes sociales (maestros, padres, iguales) del entorno social de los niños.

Gracias al EHS es que se ha podido elaborar una gran variedad de técnicas conductuales y cognitivas en pos de ayudar a clarificar la funcionalidad social, educativa y terapéutica de las habilidades sociales; además de permitir desprender diversas explicaciones relacionadas a la incompetencia social y dar una diferenciación entre habilidades sociales y competencia social (ver apartado 1.3.) Asumiendo esta diferenciación, la evaluación del desempeño social debe de abordar, por un lado, el análisis de funcionalidad y por el otro, identificar aquellos componentes conductuales, cognitivos y emocionales que caracterizan el desempeño o interfiere con él, seleccionando los procedimientos y los objetivos más acordes para el o los sujetos que sean indicados para una intervención.

En el capítulo siguiente, se hará referencia al tema de la evaluación de las habilidades sociales y a los diversos agentes interpersonales que pueden colaborar en dicha evaluación y sus metodologías.

2. EVALUACIÓN DE LA HABILIDAD Y COMPETENCIA SOCIALES EN NIÑOS.

La evaluación de las habilidades sociales y competencia social, al igual que la evaluación de otros constructos psicológicos, se orienta a la recolección e integración de información que permita tomar las decisiones más acordes a la intervención en función de los datos que proporciona. En psicología, la evaluación no busca explicar un problema, pero sí la adopción de aquellas medidas prácticas que faciliten la intervención (Brown, 1980; Del Prette & Del Prette, 2002).

En el presente capítulo, se aborda el tema referente a la evaluación de las habilidades sociales y la competencia social en los infantes, iniciando por exponer las dificultades que se presentan en la evaluación de este campo, siguiendo con los objetivos que persigue la evaluación de las habilidades y competencia social, para finalmente cerrar el capítulo con la presentación de los métodos de evaluación más representativos del tema.

2.1 Problema en la Evaluación de la Competencia y las Habilidades Sociales.

Debido a la dificultad para lograr un consenso en cuanto al concepto de habilidades sociales y competencia social (Monjas, 1996), dado que el comportamiento interpersonal responde a la especificidad situacional, al contexto y a la cultura, además que tal comportamiento se compone de elementos muy diversos (conductas molares y moleculares) que al momento de evaluarlos son interdependientes de los sujetos con quienes se está interactuando, es que se dificulta determinar lo inadecuado o adecuado de un comportamiento social (Caballo, 1993), esto ha contribuido a que no exista un procedimiento estándar para evaluar las habilidades y la competencia social (Vallés & Vallés, 1996), obligando a que cada investigador desarrolle aquellas técnicas de evaluación y unidades de análisis más acordes a sus objetivos y población bajo estudio, considerando:

- 1- Los objetivos del estudio y las características de la población a evaluar (estatus social, edad, sexo, aspectos culturales, económicos, etc.)

2- Una combinación o selección de aquellos procedimientos que abarquen una amplia diversidad de contextos e individuos con los cuales se relacionan los niños, además de la inclusión de aspectos molares y moleculares.

3- De inicio debe ser dirigida para determinar aspectos globales o generales que posteriormente permitan identificar problemas particulares de manera individual, para regresar de nuevo a los aspectos generales en la evaluación de resultados de la eficacia del tratamiento.

En el caso de los niños, Monjas (1996) afirma que la evaluación de los déficits tanto generales como particulares debe ser: 1) *individual*, para determinar la ejecución particular de cada niño considerando sus características personales, culturales y sus necesidades; 2) *contextual e interactiva*, lo que permite la identificación del contexto (trabajo en equipo, situaciones de juego, recreo) donde se suscitan dificultades, así como los involucrados en la interacción (adultos, iguales) y aquellas relaciones interpersonales particulares (rechazar peticiones, pedir favores, ser cortés, etc.,) detectando las necesidades de los infantes para procurar la ayuda más apropiada.

Respecto a la evaluación de los aspectos molares y moleculares, los primeros posibilitan (debido a sus amplias unidades de análisis), una valoración de la habilidad y competencia social de los niños gracias a las apreciaciones resultantes de los diversos agentes interpersonales (ya sean adultos o niños), algunos ejemplos de estas unidades de análisis son: cooperar y compartir, iniciar, mantener y finalizar una conversación, participar en una plática, expresar opiniones, sentimientos, derechos, etc., estas unidades implican a su vez habilidades más específicas o “componentes moleculares” (la conducta de pedir un favor está compuesta de elementos moleculares como: acercamiento corporal hacia el interlocutor, sostenimiento de la mirada, tono de voz agradable, sonrisa entre otras.) En cuanto a componentes moleculares referentes a las emociones, conductas encubiertas o aspectos no verbales muchas veces se componen de otros sub-elementos; por ejemplo, la “recepción de emociones” implica la identificación de emociones que abarca tanto expresiones verbales y no verbales, así también muchos elementos moleculares pueden ser compartidos por diferentes categorías globales, una muestra clara de esto es: la habilidad de respetar turnos de intervención, la cual es importante tanto para conversar como para cooperar.

Un penúltimo comentario respecto a las unidades molares y moleculares, es que cada evaluador determina su propia clasificación en función de sus propias características personales, sus objetivos y el tipo de población que va a estudiar, por último, se recomienda evaluar ambos niveles de análisis de la conducta social, ya que el nivel molar proporciona información referente a lo competente de la conducta social y a la vez, el nivel molecular dará informes específicos acerca de aquellas habilidades que se poseen o no y de aquellas variables que obstaculizan un adecuado funcionamiento social (Becker & Heimberg, 1993, citados en: Chávez, 2001).

2.2 Objetivos de la Evaluación de las Habilidades Sociales.

En la evaluación psicológica, el investigador debe dirigir ésta hacia diversos objetivos aplicados a una función específica (seleccionar, diagnosticar, detectar, descubrir, orientar, predecir, explicar, valorar, investigar, modificar, intervenir, prevenir), por medio de la utilización y aplicación de diversas técnicas de evaluación, trabajo que requiere la intervención o participación de distintos evaluadores (observadores, maestros, padres e iguales), haciendo de la evaluación un proceso multi-método, multi rasgo y multi-evaluador (Aragón & Silva, 2002), que debe partir de tres principios fundamentales:

- 1- Contar con un contexto y un objetivo previamente determinados, lo que incluye evaluado-evaluador, las técnicas y métodos de medida y una interpretación de los valores resultantes.
- 2- Un marco teórico que sustente las hipótesis planteadas.
- 3- Estar compuesta de diversas categorías que faciliten la clasificación de la persona.

En el caso de la evaluación de las habilidades sociales, siempre es adecuado al momento de evaluar partir de aquellos componentes que conforman una conducta específica (conductas molares y moleculares), tomando en cuenta: que la evaluación contemple la funcionalidad de la ejecución social y permita la identificación de aquellos componentes conductuales, fisiológicos, cognitivos y afectivos que se relacionan con dicha ejecución, permitiendo identificar aquellas áreas problema y no problema del repertorio de la persona (debe ser orientada a objetivos con procedimientos específicos.)

En suma, la evaluación facilita el realizar una intervención y evaluaciones posteriores al nuevo repertorio, lo que ayudará a determinar la eficacia o ineficacia de los procedimientos y técnicas empleadas, permitiendo predecir los efectos de la intervención con base en la ejecución social en diversas etapas o condiciones de vida de las personas (lo que podría indicar variaciones y diferencias culturales.)

Específicamente, en el caso de las habilidades sociales y la competencia social en niños, la evaluación tiene como objetivos:

- 1- La identificación de niños no hábiles o no competentes socialmente, que sean candidatos a una intervención.
- 2- Realizar un diagnóstico de los aspectos que dificultan una ejecución social hábil o competente (deficiencias cognitivas, perceptivas o conductuales, interferencias de terceros o la especificidad de la situación), así como la identificación de aspectos relevantes o reforzantes que pueden ser de utilidad en un entrenamiento.
- 3- Identificar aquellas conductas meta que guiarán los objetivos de intervención o entrenamiento.
- 4- Llevar a cabo una constante revaloración de los objetivos durante el tratamiento, para ver si es necesaria una reelaboración de la intervención.
- 5- Evaluar los efectos que produce la intervención.
- 6- Realizar y evaluar un posible seguimiento.

Con el fin de lograr estos objetivos en la evaluación, se han desarrollado una serie de métodos y técnicas de evaluación para recabar la información que permita cumplirlos.

Estos métodos de evaluación de las habilidades sociales y la competencia social se presentan a continuación.

2.3 Métodos para Evaluar las Habilidades Sociales.

En función de los objetivos a lograr con la evaluación de las habilidades sociales y competencia social, es que se recurre a un amplio grupo de técnicas de evaluación que se conjuntan en una serie de métodos que usualmente se vinculan con el entrenamiento de habilidades sociales (Abarca e Hidalgo, 1989, citados en: Del Prette & Del Prette, 2002; Michelson & cols, 1987).

Estos métodos son: a) observación del comportamiento en situaciones naturales y artificiales, análogas a la vida real, b) los instrumentos de auto-informe: los cuestionarios, escalas e inventarios de lápiz y papel, que dan cuenta del registro del comportamiento propio, c) evaluaciones por parte de personas significativas para los evaluados: maestros, compañeros o padres, las que incluyen medidas sociométricas como las valoraciones y propuestas de los compañeros que indican el estatus social general, d) aquellos encaminados a evaluar los componentes cognitivo-emotivos y e) evaluación global o comprensiva.

Para elegir el método más acorde a los objetivos a lograr se deben considerar algunos factores:

- 1- El tamaño de la muestra, ya que de esto dependerá si se utilizarán métodos más económicos o más caros y elaborados.
- 2- Unidad de análisis. Si los comportamientos a evaluar son moleculares o molares los instrumentos deben ser adecuados al nivel escogido (aunque una combinación de ambos niveles produce una evaluación más completa.)
- 3- Fuente de información. El instrumento tiene que corresponder a la información de quienes responden acerca del evaluado (el propio evaluado, los padres, maestros o iguales.)
- 4- Situación de recolección de datos. El instrumento debe corresponder al ambiente donde se realiza la evaluación, ya sea en la escuela, en el consultorio, en un contexto laboral o de diversión.

La presentación de las diversas técnicas de evaluación de las habilidades sociales aborda sus características más importantes, sus particularidades de aplicación en el área de las habilidades sociales prestando especial énfasis a la evaluación de niños. De inicio se abordan los métodos de observación conductual, para continuar con los procedimientos de auto-informe e informe por otras personas y se verá la evaluación de los componentes cognitivos-afectivos para terminar con la evaluación comprensiva o multi-modal.

2.3.1 Métodos de Observación Directa.

2.3.1.1 Observación directa.

Es el método más utilizado en la evaluación de las habilidades sociales (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987; Monjas, 1996) y uno de gran importancia en la evaluación idiográfica, resultando de gran utilidad tanto en situaciones naturales como simuladas. Este método alude a la observación de conductas discretas, las cuales son definidas previamente de manera operacional, permite obtener datos valiosos y confiables acerca del repertorio conductual, del análisis funcional del desempeño, de los cambios que presenta tal desempeño, permitiendo verificar una posible generalización y mantenimiento de comportamientos adecuados.

Su empleo en la evaluación facilita identificar y conjuntar diversas habilidades sociales en los pequeños, registrando los parámetros conductuales del desempeño social (frecuencia, duración, calidad, intensidad), que ocurren de manera espontánea en los contextos naturales (escuela, familia); asimismo, la observación directa permite evaluar si los déficits eventuales son de habilidades o competencia (Del Prette & Del Prette, 2002).

Este método suele implicar uno o más observadores (los que pueden apoyarse en tecnología como audio-grabadoras o video-grabadoras) y quienes diseñan la manera más adecuada para recolectar la información: acercarse a la situación interpersonal sin participar (esto en el caso de interacciones más estrechas como las diádicas o relaciones interpersonales privadas), colocarse en lugares estratégicos que no afecten la interacción, habituar a la población bajo estudio a su presencia, etc., la observación directa permite la identificación de diversas conductas interpersonales, entre las más significativas están:

1-Conductas de reciprocidad (cooperación, apertura social, disminución del egocentrismo), que se reflejan en actitudes y aptitudes de compartir, ayudar físicamente a otros, expresar los afectos y cooperar en actividades conjuntas.

2- Habilidades verbales, específicamente los “diálogos” y “negociaciones” que incluyen además lenguaje no verbal (posturas corporales, miradas espontáneas, etc.)

3- Conductas sociales adecuadas como las negociaciones de apertura de un determinado grupo de niños, las estrategias de juegos compartidos y la reciprocidad de

responsabilidades dentro de una actividad en conjunto (lo que obviamente guarda una relación estrecha con la habilidad para dialogar.)

2.3.1.2 Observación natural.

También denominada “observación en vivo”, este método es utilizado por uno o más observadores entrenados, los cuales deben de delimitar los ámbitos de interacción a considerar dentro de la evaluación y el tipo de conductas que van a ser observadas, estas son registradas bajo cánones conductuales de frecuencia, calidad, intensidad o duración, sin embargo, la diversidad de contextos dificulta la observación natural, ya que muchas veces los evaluadores no cuentan con las habilidades o entrenamiento necesario para una recolección de datos estimables, aunado a que la gran mayoría de las interacciones cotidianas se manifiestan en situaciones íntimas que suelen ser poco frecuentes o impredecibles (Caballo, 1986) y al nulo control que el observador posee de estas situaciones y de las conductas observadas (Bellack & Hersen, 1993), por ejemplo, en el caso de la observación natural en un ambiente familiar, el padre, madre o hermano de un niño bajo estudio suelen ser los indicados para realizar la observación, ya que comparten el mismo contexto natural, o en el caso del salón de clases, los maestros pueden llevar a cabo una observación natural valorativa (Vallés & Vallés, 1996), pero al igual que los padres o familiares, suelen presentar ciertas limitaciones que más adelante señalaremos. Siendo ambientes de difícil acceso para los investigadores (pero de gran relevancia para la evaluación de las competencias o habilidades diversas), es que se opta por ambientes más accesibles y de gran número de participantes: las escuelas o “poblaciones cautivas” (Bellack & Morrison, 1982; Vallés & Vallés, 1996), donde es más sencilla la observación al natural de diversas interacciones espontáneas durante las situaciones de juego o de conversaciones casuales y se pueden obtener buenas evaluaciones de las ejecuciones hábiles o no hábiles; cuando esto no se presenta, se debe de optar por la utilización de otros métodos de evaluación como la de los componentes cognitivos (Glass & Merluzzi, 1981; citados en: Caballo, 1993) para evaluar las auto-verbalizaciones espontáneas que realizan los niños, e incluso, modificar los objetivos de la misma que pueden incluir un cierto grado de estructura a la situación natural para así

aumentar la probabilidad de aparición de las conductas de interés (Bellack & Hersen, 1993).

Este método de evaluación presenta varias ventajas: facilita un análisis funcional de la conducta, permite realizar hipótesis entre los datos antecedentes y las posibles consecuencias que mantienen un desempeño inadecuado o que interfieren con el, ayuda a delimitar qué sujetos y conductas deseables son apropiadas para un programa de intervención, presenta un nivel de validez considerable por ser una evaluación directa y honesta de las conductas sociales cotidianas entre los niños, posee gran validez ecológica por considerar ambientes naturales de interacción infantil, permitiendo reafirmar información de la evaluación. La observación natural es flexible, ya que puede ser adaptada a los puntos de vista particulares de cada observador de acuerdo a sus objetivos individuales, haciendo énfasis en aquellas conductas observables y fáciles de registrar (miradas, sonrisas, conversaciones, número de emisiones de cada conducta, su duración o su frecuencia.) Por último, facilita la identificación de aquellas variables que interfieren o fomentan un comportamiento social competente.

Entre las desventajas de este método se señalan: la falta de habilidad de los observadores para la recolección de información relevante para la evaluación, reflejándose en lo que espera uno y otro observador con respecto a la ejecución social de un niño, los costos económicos y el tiempo requerido en este tipo de evaluación son elevados, añadiendo que los observadores no reconocen muchas veces si una respuesta no hábil se debió a una cognición defectuosa, un error en la percepción o simplemente porque no existe en el repertorio conductual del niño.

2.3.1.3 Observación directa análoga.

También conocida como situaciones de “role play” porque implican la observación de comportamientos interpersonales en una situación artificial, estructurada de forma tal que los niños a evaluar desempeñan diversos roles sociales asignados por los observadores; ejemplos, “liderazgo” o “sumisión”, este método puede ser muy útil para maximizar la presentación de interacciones que son de difícil acceso en la observación natural o cuando se presentan conductas sociales relevantes pero de poca intensidad, frecuencia o duración. Estas situaciones “creadas” ayudan a discriminar el repertorio de

habilidades interpersonales de una persona en relación a los déficits que presenta, es decir, si un niño no pone en juego diversas habilidades sociales en una situación análoga puede deberse a problemas en su repertorio, indicando con ello que no posee tales habilidades, o si las presenta en situaciones de role-play, pero no en las naturales, el problema se dice que es de ejecución (Gresham, 1986, citado en: Monjas, 1995).

La observación directa análoga consiste en que el observador crea u organiza una serie de situaciones cercanas a la realidad, para así acceder a las situaciones deseadas y poder registrar las conductas interpersonales de los niños. La manera en cómo se realizan las simulaciones pueden ser mediante imágenes o “videos” donde se presente la conducta de interés, las “narraciones”, donde se describan verbalmente ciertas situaciones (Del Prette & Del Prette, 2002) o el “modelado”, donde alguien adopta un papel específico, preguntándole a los pequeños cómo responderían ante estas situaciones y cuyas respuestas son registradas o grabadas en video o audio-cassette, para posteriormente valorar los componentes verbales y no verbales de la conducta, estableciendo así su nivel de habilidad interpersonal.

El role-play es de gran funcionalidad al permitir un gran número de conductas interpersonales entre los infantes, presentándoles diversas situaciones que algunos niños pueden considerar como extremas, se obliga a los pequeños a dar “lo mejor de sí mismos” en la solución de un problema, favoreciendo la discriminación de distintas habilidades que pudiesen ponerse en juego y las posibles causas que provocan la no habilidad (problemas de ejecución o de repertorio conductual), asimismo, el role-play posee varias ventajas, entre ellas: permite la discriminación de déficit de repertorio y de ejecución en los sujetos, posee una estructura de muy fácil planeación y flexibilidad, puede abordar un gran número de sujetos y conductas sociales espontáneas que se expresan entre iguales, las cuales son cercanas o similares a las presentes en situaciones naturales. Las situaciones análogas se pueden adaptar a los objetivos de investigación, presentando un mayor control de las variables que intervienen (guión de las situaciones, personas que participan, el ambiente) y son económicas, por ser muchas veces ambientes de evaluación naturales que pueden ser modificables (salón de clases, salas de audio-visual, teatros escolares.)

Sin embargo, como muchos de los métodos de observación directa presenta ciertas desventajas: su validez es limitada respecto a las situaciones reales o en vivo (Vallés & Vallés, 1996), no ofrece un test-retest confiable, las variables extrañas (presencia de videocámaras, de las personas que colaboran, otros observadores o actores y grabadoras), pueden interferir con el comportamiento “natural” de los pequeños, alterando la veracidad de sus respuestas, fingiéndolas o falseándolas en un intento por mostrarse “deseables socialmente” (Vallés & Vallés, 1996), en una palabra: “competentes” (Del Prette & Del Prette, 2002).

Aunque ayuda a determinar si los niños presentan problemas de repertorio en relación a una situación específica, el role-play no hace mucho énfasis respecto a la ejecución (Matson, Servin & Box, 1995), por lo que su empleo debe considerarse como una medida diagnóstica y complementarla con otros métodos para optimizar sus resultados. Finalmente, no considera los datos proporcionados por los maestros, ni el estatus sociométrico, aspectos que si fueran tomados en cuenta brindarían una correlación considerable entre las medidas del role-play y las aportadas por la observación natural (Monjas, 1996).

2.3.2 Evaluación por otros sujetos.

En los contextos de interacción infantil (el hogar familiar y la escuela), los niños se relacionan con amigos u otros niños, padres y maestros, quienes reaccionan ante su desempeño social según los cánones del grupo social. Estas personas constantemente son fuentes de información de primera mano al momento de evaluar la competencia y las habilidades sociales por medio del método de observación directa o los auto-informes.

La información obtenida por estos agentes sociales facilita la identificación de forma más precisa, de situaciones o de habilidades específicas que dificultan una interacción social adecuada y una competencia deseable (Michelson & cols. 1987; Monjas, 1996; Trianes, Muñoz & Jiménez, 1997), permitiendo la identificación de niños con diversos déficits en su repertorio conductual o de ejecución y así llevar a cabo una intervención.

A continuación se revisa cada fuente de información: los iguales, los padres y los maestros.

2.3.2.1 Evaluación por los iguales.

Los iguales son de gran importancia, ya que suelen ser personas muy estimadas por los niños bajo estudio, éstos pueden ser amigos o compañeros de clase, y la ventaja es que conocen cómo se comporta cada uno de sus compañeros (o la mayoría de ellos) y regulan la apertura social; sus informes permiten identificar los patrones de la conducta social de un niño. La evaluación por los iguales suele realizarse en escuelas y es de carácter sociométrico, es decir; se aplica un conjunto de técnicas y métodos encaminados a determinar el grado de atracción o rechazo entre los integrantes de un mismo contexto social. Dentro del ámbito de la escuela, su aplicación ha permitido conocer el “estatus social” de los niños (lo queridos, rechazados o aceptados que son por sus iguales en el salón), facilitando la evaluación de lo adecuado que es su desempeño social (competencia) en el grupo de iguales (De la Morena, 1995 y Monjas, 1996) y permitiendo la clasificación de su grado de popularidad, prestigio y competencia social (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987). Estos métodos ayudan a obtener una mejor perspectiva acerca del funcionamiento interpersonal de los niños con sus compañeros dentro del contexto de interacción (screening), de identificación (se relacionan de manera competente o no competente) y clasificación (rechazados, aceptados, ignorados, etc.) Aunque existen diversos métodos sociométricos que permiten el análisis de las atracciones y rechazos de un grupo, sólo 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. Éste consiste en preguntar al niño acerca de sus compañeros (as) y/o amigos (as) preferidos (as), se les pide que nombren por escrito a los compañeros que eligen (nominación positiva) y a los que rechacen (nominación negativa) de acuerdo a un criterio previamente determinado (Monjas, 1996). Los niños eligen a cierto número de compañeros para satisfacer unos objetivos establecidos: jugar, realizar trabajos escolares, etc., dejando claro que el puntaje de cada niño estará en función del número de niños unidos a él.

El emplear nominaciones positivas y negativas permite diferenciar cuando los niños no son populares, así como los que son rechazados de los ignorados por sus compañeros. Esto es importante, ya que una baja proporción de interacción social no necesariamente

indica problemas de habilidades interpersonales, mientras que la baja aceptación social medida a través de las elecciones y rechazos, parece ser un aspecto de mayor consideración.

Entre los valores sociométricos que se obtienen de la nominación de los iguales se encuentran:

*Estatus de elecciones: es el número de elecciones que recibe cada niño de los demás niños integrantes del grupo.

*Estatus de rechazos: es el número de rechazos que recibe cada niño del grupo.

*Preferencia social: indica el grado de aceptación de los niños y éste se obtiene sustrayendo el número de rechazos del número de elecciones.

Otros valores que se obtienen por medio de la nominación de los iguales son: la percepción de elecciones, percepción de rechazos, percepción acertada de rechazos, percepción acertada de elecciones, indiferencia social, desconocimiento social, entre otros.

b) Puntuación de los iguales.

A cada niño de la clase se le pide que elija un número determinado de compañeros con respecto a un criterio dado. La puntuación de cada niño se deriva del número de elecciones que reciba y de ella derivan un índice de popularidad o de rechazo. De estas elecciones se obtiene los índices de impacto y preferencia social, de las que surge un status sociométrico (popular, rechazado, aislado, etc.) Los niños responden en una escala tipo Likert que contiene de 3 a 5 opciones de respuesta: 5, a quien elige en primer lugar, 4 a quien en segundo, 3 al tercero, 2, en cuarto y 1 a los restantes. Con las nominaciones negativas se siguen los mismos pasos, claro, en función de con qué compañeros no preferiría realizar la actividad. Arruga, (1992, citado en: Chávez, 2001), dice que no hacer nominaciones positivas y negativas ponderadamente da a entender que todas las elecciones o rechazos están en un mismo plano de igualdad.

La calificación media total que obtiene cada niño por medio de esta técnica es el índice de aceptación o rechazo entre los compañeros del grupo, entre los índices o valores sociométricos que se pueden obtener se encuentran: el estatus de elecciones, estatus de rechazos, elecciones recíprocas, rechazos recíprocos, índice de popularidad, de expansividad negativa y positiva, de asociación, de disociación, entre otros (para mayor

información acerca del procedimiento de preparación y aplicación de esta técnica sociométrica se sugiere revisar la obra de Arruga, 1992).

La evaluación sociométrica puede arrojar información relevante respecto a aspectos que suelen ser atractivos para los niños (liderazgo, popularidad o el rechazo), especificando conductas sociales concretas que requieren respuestas igual de concretas, siendo la “nominación” y la “puntuación” los procedimientos sociométricos que emplean este sistema y son de mayor uso.

Entre las ventajas que ofrece la evaluación por los iguales están: su fácil aplicación que requiere de papel y lápiz y poco tiempo, son atractivos para los niños, sencillos para determinar el grado de habilidad de los niños. Entre las desventajas de las medidas sociométricas se mencionan: su falta de fiabilidad, ya que la conducta no es uniforme día a día y cuando se trata de niños pequeños suele pasar que el día de la evaluación sientan molestia hacia cierto niño y al otro día ya no (y obviamente no lo elegirían como “desagradable”), lo poco prácticos y lo extensos que pueden ser algunos procedimientos. No siempre proporcionan datos para determinar los problemas o excesos conductuales que un pequeño puede manifestar (no se sabe por qué un niño agrada o desagrada y en qué grado deben ser modificados algunos comportamientos), suelen ser poco sensibles al momento de evaluar un entrenamiento, ya que por lo general las ideas y las percepciones de los otros no cambian de un día al otro, provocando que los nuevos comportamientos no fácilmente se acepten por los agentes sociales inmediatos, además, estas medidas no obedecen a las diferencias socio-culturales de la población a evaluar y muchas de estas medidas evalúan componentes molares, sin considerar profundamente los componentes moleculares.

2.3.2.2 Evaluación por los padres.

Los padres o los integrantes de la familia, son informantes importantes al momento de evaluar la conducta social de los niños en diversas situaciones del hogar, asimismo, conocen en mayor grado el desempeño competente de sus hijos, al ser personas que mantienen un contacto más estrecho y profundo, pero sobre todo, por ser los padres los primeros agentes sociales que propician el entrenamiento, reforzamiento, generalización

y mantenimiento de conductas sociales competentes básicas, las cuales, son aceptables por las condiciones socio-culturales del lugar de residencia (Monjas, 1996).

Aunque la información recabada por los padres es de vital relevancia en la investigación y evaluación de las habilidades sociales, los instrumentos para la recopilación de información para padres son muy escasos (Monjas, 1995), sin embargo, existen escalas de apreciación que permiten valorar y apreciar distintas habilidades de interacción en los vástagos, entre ellos: El “BAS-2” o Batería de Socialización, de Silva & Martorell (1987), la “Escala de Habilidades de Interacción Social”, de Álvarez, Álvarez & Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramírez & Petit (1990), el “Cuestionario de Aprendizaje Estructurado de Goldstein”, de Martínez Paredes (1992).

Muchos de estos formatos suelen ser similares a los que utilizan los maestros para la evaluación del comportamiento interpersonal de los niños, contando con algunas modificaciones (aumento o disminución de reactivos, mensajes de las instrucciones, entre otras), permitiendo aún más su comprensión de uso y aplicación. Finalmente, la evaluación por parte de los padres presenta limitaciones: un alto grado de subjetividad en las respuestas, falta de validez externa y problemas para la comprensión de los reactivos por parte de padres con un nivel cultural pobre.

2.3.2.3 Evaluación por los maestros.

Por la gran cantidad de tiempo que comparten con los niños y por ser uno de los agentes sociales más influyentes en la niñez, a los maestros no se les dificulta el registrar y observar un amplio número de relaciones adulto-niño y de comportamientos e interacciones sociales que suceden espontáneamente entre iguales (Vallés & Vallés, 1996), la información que da el maestro es de una validez social estimable y guía la selección de aquellos niños que tienen problemas de ejecución social hábil o de repertorio conductual.

Entre los métodos de evaluación principales están:

1- *Las nominaciones y escalas de estimación o “rankings” de los maestros* (Monjas, 1996). Estos consisten en señalar a niños determinados por su conducta no hábil, de acuerdo a un criterio previamente establecido, realizando un juicio valorativo (por parte de los maestros) de aquellas conductas específicas que denotan aislamiento, desatención

timidez o conductas disruptivas. Sus ventajas más relevantes son: su rápida aplicación, son económicas, poseen una elevada validez social, pero principalmente, la correlación que puede hacerse de este procedimiento con otros sociométricos. La mayor desventaja; proporciona datos muy globales, no dando información sobre la naturaleza del problema, ni para la elaboración del objetivo de tratamiento.

2- *Escalas de apreciación*: Los maestros realizan una valoración y descripción social calificando o estimando la conducta interpersonal de los niños. El maestro elabora una jerarquía numérica para determinar a los niños que presentan problemas en sus habilidades sociales (inicio y abandono de una conversación trivial, aislamiento ante algunas situaciones específicas que requieren actividades conjuntas, entre otras), para así seleccionar a aquellos niños aptos para una intervención con un entrenamiento.

Las escalas de apreciación en la evaluación de las habilidades sociales en niños presentan ventajas como: delimita las situaciones y la o las conductas sociales que se van a valorar, determina con quiénes va a interactuar el niño (adultos u otros niños), cuyas respuestas son registradas por los maestros en escalas tipo Likert. El tiempo de aplicación, el costo y el análisis son rápidos y sencillos, su validez social es considerable y la identificación de conductas específicas es fácil, lo que optimiza la elaboración de objetivos de tratamiento.

Entre sus desventajas están: la información puede carecer de valor objetivo debido a: a) la edad y género tanto de los niños como del maestro, b) la objetividad del maestro al momento de valorar una conducta interpersonal de un niño, c) el nivel social, cultural y económico de los niños o el maestro y d) la dificultad para identificar algunas causas que provocan conductas sociales inadecuadas.

2.3.3 Métodos de Auto-información.

Es la información que uno mismo puede proporcionar sobre su comportamiento, y este puede ser de carácter verbal o escrito (Fernández Ballesteros, 1996); en la evaluación de las habilidades sociales, las medidas de auto-información como los “auto-informes”, la “entrevista” y la “auto-observación”, permiten acceder de una manera más general a las características de una deficiencia que provocan la ausencia o emisión inadecuada de

diversas habilidades sociales (si obedece a trastornos emocionales, cogniciones disfuncionales, percepciones deficientes, etc.)

En este tipo de evaluaciones, los aspectos de frecuencia, duración e intensidad de la ejecución son de vital importancia, ya que abren “conciencia” sobre la propia ejecución, es decir, el individuo se da cuenta de la relación sentimiento-pensamiento-conducta y cómo estos aspectos se vinculan con la manera de responder ante una situación social cualquiera.

En el caso de la evaluación en niños muy pequeños se debe considerar la información que suministran acerca de sus pensamientos, sentimientos o acciones, ya que el empleo de estos métodos no ha obtenido mucho impulso y se desconoce su eficacia.

A continuación se comentará la aplicación con niños de cada uno de estas modalidades de auto-informe, sus ventajas y desventajas.

2.3.3.1 Auto-informes.

Son valoraciones descriptivas que hacen los sujetos acerca de su comportamiento interpersonal, los auto-informes permiten obtener información sobre las cogniciones, percepciones y sentimientos que una persona pone en juego en diversas situaciones interactivas.

Estos métodos se componen de ítems que evidencian la ausencia de habilidades interpersonales adecuadas, los ítems pueden abordar frecuencia, duración o intensidad de la conducta interpersonal. El auto-informe emplea diversos instrumentos elaborados con las características anteriormente señaladas y éstos suelen denominarse como inventarios, escalas o cuestionarios.

En un inicio, la mayoría de las medidas de auto-informe para la evaluación de las habilidades sociales fueron adaptados de instrumentos estructurados para adultos, modificándolos para su aplicación en poblaciones infantiles, ejemplo de ello es: La Escala de Asertividad de Rathus, la cual fue reestructurada en su lenguaje escrito para una mejor comprensión por parte de los niños de edad escolar (Michelson & cols. 1987); la Escala de Comportamiento Asertivo para Niños (Michelson, op. cit.) elaborada para medir conductas asertivas y no asertivas en los niños; el MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters), de Matson, Rotari & Helsel (1983, citado

en: Vallés & Vallés, 1996), la cual aborda cinco representaciones conductuales significativas a lo largo de 62 reactivos, entre las cuales : habilidades sociales adecuadas, asertividad ineficaz, impulsividad/agresividad, auto-confianza, celos/introversión, son las más representativas.

Recientemente, para la evaluación de diversas dimensiones del comportamiento social en niños, se han desarrollado medidas de auto-informe como: el “BAS-3”, de Silva & Martorell (1989), el “CHIS” o Cuestionario de Habilidades de Interacción Social, de Monjas (1997). La primera abarca conductas de auto-control interpersonal, tolerancia y consideración hacia los demás, ansiedad social, entre otros; la segunda evalúa aspectos relacionados a: las habilidades básicas de interacción, habilidades asertivas respecto a la expresión de emociones, habilidades para interactuar con los iguales (amigos y compañeros.)

El auto-informe ha demostrado ser eficaz en poblaciones adultas porque es más fácil que estos identifiquen sus cogniciones y auto-percepciones acerca de su comportamiento interpersonal, por el contrario, en la investigación de la competencia social con niños se ha puesto en duda su efectividad debido a: la poca atención que los niños prestan a su propio comportamiento, lo limitados que son en la comprensión de su conducta afectando la calidad de la información, las auto-percepciones acerca de sus ejecuciones sociales son inverosímiles y la información que brindan suele ser acompañada del “sesgo del recuerdo” (Vallés & Vallés, 1996), es decir, los niños recuerdan sólo aquello que quieren recordar y consideran es socialmente aceptado, limitando la viabilidad de dicha información; los niños reportan conductas de lo que creen es deseable por otros, y no lo que ellos pueden responder como adecuado. Por último, la validez externa es baja y el análisis funcional de la conducta hábil resulta inadecuado por las razones anteriores, provocando que la relación entre la información antecedente y las consecuencias de la conducta social sea errónea.

Entre las ventajas que ofrecen las medidas de auto-informe encontramos: facilitan la auto-percepción de los sentimientos y de ciertas habilidades recurrentes en situaciones específicas, permite la discriminación de diversas habilidades de interacción, son económicas, rápidas de aplicar y abarcan un amplio número de sujetos.

La modalidad de auto-informe es una alternativa para obtener información del conocimiento que poseen los niños de las habilidades sociales en un amplio rango de dimensiones conductuales y situacionales.

Finalmente, la literatura propone que la aplicación de los auto-informes sea conjunta con otras técnicas de evaluación, para así ampliar la información de la competencia social de los niños en relación a múltiples situaciones y dimensiones.

2.3.3.2 Entrevista.

La entrevista ha demostrado su eficacia en el campo de la clínica, siendo un instrumento de primer orden al momento de realizar una intervención y posible seguimiento, esta modalidad de evaluación para las habilidades sociales permite un contacto más estrecho con el individuo y por medio del diálogo es posible identificar algunas dificultades que presenta el sujeto en sus interacciones cotidianas, facilitando que él mismo se fije ciertos objetivos conductuales a cubrir.

La entrevista “clásica” se ha ido modificando en su esquema o en su guía para la evaluación de aspectos conductuales relacionados con las habilidades sociales y la competencia social (Fernández Ballesteros, 1996), como son: la asertividad, ansiedad social, habilidades comunicativas, etc., manejando el impacto que otros ejercen en estos comportamientos (padres, hermanos, amigos o desconocidos.)

En el caso de la evaluación de las habilidades interpersonales en los pequeños, la entrevista conductual ha presentado cambios significativos en un esfuerzo para obtener información valiosa; por ejemplo, Díaz-Aguado en 1991(citado en Vallés & Vallés, 1996; Del Prette & Del Prette, 2002), desarrolló un modelo de entrevista que aborda el conocimiento de habilidades de interacción entre iguales, éste puede ser aplicado a escuelas y a poblaciones de niños con deficiencias visuales en relación a niños “normales”, observando que su instrumento presenta una gran validez y utilidad para identificar déficits cognitivos que se originan por el rechazo de los otros y el aislamiento social.

Entre las ventajas que ofrece la entrevista están: ayuda a identificar situaciones interpersonales que resultan problemáticas para el sujeto, a determinar el tipo de habilidades presentes en el repertorio cognitivo-conductual de la persona, permite

delimitar aspectos antecedentes y consecuentes que mantienen la conducta social no competente (optimiza el análisis funcional de la conducta), facilita acceder a la auto-evaluación que el individuo realiza acerca de su competencia o no competencia social y así generar hipótesis respecto a la conducta social del sujeto.

La entrevista, al igual que los otros métodos de evaluación presenta algunas limitaciones, entre ellas: la investigación y evaluación de la conducta social infantil por medio de esta técnica ha sido escaso (Monjas, 1995), puede presentar problemas de “comunicación” entre niños y entrevistador, además de la dificultad para que el niño externe pensamientos y sentimientos, mostrando problemas de validez y confiabilidad. Para solventar estos problemas, es muy recomendable que se amplíe el campo de la investigación y evaluación de la conducta social en los niños mediante el uso de este método evaluativo.

2.3.3.3 La auto-observación.

También conocida como auto-registro, permite que el sujeto se observe a sí mismo en su comportamiento social, haciendo que se perciba de una manera determinada, lo cual, debe de ser registrado con base a en un procedimiento previamente establecido.

La auto-observación es útil al momento de evaluar tanto conductas manifiestas como cogniciones que median el comportamiento interpersonal y éstas se registran en función de los parámetros conductuales de duración, intensidad, adecuación o grado de satisfacción. En el caso de la evaluación de las habilidades y competencia sociales en los niños, su empleo ha sido muy limitado (Monjas, 1996), sin embargo, sería muy enriquecedor su uso para conocer ciertos aspectos que otras modalidades de información no ofrecen (como los pensamientos, sentimientos, situaciones que mantienen la conducta social disfuncional y sus consecuencias.)

Aún así, la auto-observación presenta ventajas rescatables: flexibilidad para adaptarse a las necesidades de cada sujeto y para abarcar diversas situaciones de interacción social, facilita el registro de aspectos de difícil acceso como los pensamientos en relación a la ejecución social deficiente y optimiza el análisis funcional al utilizar parámetros conductuales (frecuencia, intensidad o duración.)

Entre sus desventajas presenta: poca confiabilidad, debido a la inexactitud o inconsistencia de la observación y el registro. La reacción ante la propia conducta puede alterar cogniciones y comportamientos, finalmente, la discrepancia que existe entre si puede o no ser utilizado en niños pequeños o con problemas de interacción.

Pese a estas limitaciones, Monjas (1996), sugiere que es posible recurrir al método de la auto-observación y el auto-registro en niños no muy pequeños, siempre y cuando se realicen los cambios pertinentes a dicho instrumento para que sean acordes a las características particulares de esta población, la cual pudiera ser entrenada en la observación y el registro de su propia conducta.

2.3.4 Evaluación de las cogniciones, las emociones y los afectos.

Las cogniciones, las emociones y los afectos juegan un papel fundamental al momento de relacionarse con los demás en los diversos ámbitos sociales. Las emociones, los pensamiento y los afectos se modifican constantemente dependiendo de con quien se interactúa y del lugar y situaciones en las que se está presente, promoviendo la competencia y el aprendizaje de habilidades sociales, aspectos que con el tiempo influyen en el desarrollo de pensamientos y emociones estables (generando afectos más positivos), por el contrario, la no competencia denotada por habilidades sociales inadecuadas puede provocar cogniciones inapropiadas con respecto al desempeño social, afectando la expresión de afectos y emociones.

En la evaluación de las habilidades sociales se hace referencia a los componentes conductuales de ésta, pero en la actualidad se han ido agregando a dicha evaluación los aspectos cognitivos y emotivos, concluyendo en la elaboración de instrumentos que tienen como objetivos:

- 1- Indagar y evaluar las auto-verbalizaciones negativas o positivas.
- 2- Poder interpretar las interacciones sociales en situaciones específicas.
- 3- La identificación de aquellas cogniciones que entorpecen la adquisición de conductas hábiles (expectativas negativas, baja tolerancia a la frustración, ansiedad, depresión, fobias sociales.)

Los instrumentos mencionados en los apartados anteriores facilitan la evaluación de los componentes cognitivos, afectivos y emotivos presentes en problemas de interacción

social en pequeños, incrementando sus resultados al complementarse con otros métodos de evaluación o al hacerles las modificaciones más pertinentes para tal fin; por ejemplo, en una medida de auto-informe, se les puede pedir a los niños que respondan a cuestiones de carácter cognitivo, emotivo o afectivo, las cuales guardan relación con lo que experimentan ante cierta situación social, o bien, pidiéndoles que describan su comportamiento en auto-registros que incluyan: la expresión de auto-verbalizaciones positivas y la expresión de emociones y sentimientos, incluso, pueden emplearse reactivos en relación a aquellas cogniciones o emociones que obstruyen la ejecución de habilidades sociales competentes (ideas distorsionadas acerca de la ejecución social, expectativas negativas, pensamientos que generan ansiedad y sentimientos de rechazo y frustración.)

En la evaluación de las cogniciones que intervienen en la solución satisfactoria de problemas de interacción social en niños, se han desarrollado Baterías como la “BHSSI” o Batería de Habilidades Sociales en la Solución de Problemas Interpersonales, de Pelechano (1984), la cual consiste en la presentación de una serie de situaciones interpersonales que aluden a problemas de aceptación, integración e interacción infantil y guarda relación con lo que los niños sienten y piensan para solucionar estos conflictos entre iguales. Siguiendo la misma línea, Arias & Fuertes (1999) sustentan que la solución de problemas de interacción social que derivan en habilidades poco competentes, tienen que ver con el uso de estrategias cognitivas poco eficaces.

Monjas (1997) va un poco más lejos e identifica aquellas habilidades sociales cognitivas que pueden solventar problemas como el rechazo, aislamiento, abuso de otros, provocación, agresión. Entre estas habilidades tenemos: pensamientos sensibles ante ciertas situaciones que provocan conducta no hábil (identificación y definición de sentimientos y cogniciones problema); “habilidad de análisis”, que facilita generar diversas alternativas para la solución de problemas, saber elegirlas, aplicarlas y evaluarlas de acuerdo a la discusión de hipótesis que genera cada alternativa y así, ver el efecto que causaría tanto en los contextos de interacción social como en los diversos agentes sociales; “planificación de la solución adecuada”, que incluye los medios a ocupar para llevarla a cabo, el cómo lo va a hacer, las posibles dificultades a vencer y cómo la enfrentaría.

La evaluación de las cogniciones en relación a las habilidades y la competencia social ofrece ventajas: permite el acceso a información relevante de aspectos encubiertos (sentimientos y pensamientos), de forma rápida y fácil. Entre las desventajas más importantes sobresalen: no establece un tiempo determinado de evaluación, carece de confiabilidad y validez. Su aplicación suele dificultarse en poblaciones de niños muy pequeños cuyas respuestas están sesgadas por lo que desean socialmente.

2.3.5 Modelo de la Evaluación Comprensiva.

Así como las habilidades sociales son conductas recurrentes y se conforman de la interacción social con múltiples agentes interpersonales y ambientes multi-contextuales, también los métodos de evaluación deben ser multi-funcionales, es decir, ser empleados en combinación, para de esta manera obtener información más confiable y válida que enriquezca el quehacer del análisis de la conducta social, esto en función de una información más completa, es por esto, que el modelo de evaluación comprensiva de las habilidades sociales se llama así por ser multi-método, multi-rasgo (Gresham, 1983, citado en: Vallés & Vallés, 1996), multi-modal, multi-propósito o multi-procedimiento y abarca múltiples dimensiones molares y moleculares de la competencia social.

El modelo comprensivo contempla una evaluación exhaustiva y rigurosa de las múltiples medidas de evaluación y el amplio número de percepciones de los agentes sociales (padres, iguales y maestros) el cual debe de:

- 1- Utilizar diversos métodos e instrumentos de evaluación.
- 2- Recurrir a distintos agentes de interacción social que funjan como evaluadores y fuentes de información.
- 3- Evaluar los contextos de interacción social donde se presentan las interacciones cotidianas.

Esta modalidad facilita: identificar niños competentes o no competentes socialmente, ayuda a determinar las situaciones donde se presentan dificultades de ejecución social adecuada, ayuda a determinar los problemas de repertorio conductual o de ejecución, delimitando aquellas variables que intervienen en ello.

El modelo comprensivo conjunta lo mejor de todos los métodos de evaluación y solventa ciertas limitaciones al conjuntarlos en una batería que considera el tipo de información

que cada uno brinda, dando como resultado, una evaluación mucho más efectiva que la proporcionada por cada método aplicado individualmente.

En resumen, los diversos métodos de evaluación y las técnicas de medida que se pueden emplear muestran ventajas y desventajas al momento de utilizarlos en niños, que por separado no pueden abarcar el amplio abanico de habilidades sociales que responden a la especificidad situacional, a las características socio-culturales del contexto y a las características personales de cada individuo, lo que sugiere el empleo combinado de los métodos y técnicas de evaluación para minimizar los sesgos de la misma y optimizar sus resultados, finalmente, se observa que varios de los instrumentos mencionados presentan deficiencias respecto a los aspectos de validez y confiabilidad, características que deben poseer para hacer de ellos herramientas útiles.

La confiabilidad y la validez son dos dimensiones valorativas de los instrumentos de evaluación y son de gran importancia porque denotan el carácter científico de todo instrumento de medida. En el próximo capítulo se abordará el tema referente a estos aspectos de confiabilidad y validez, prestando especial énfasis al tema de la confiabilidad y su implicación en la estabilidad y consistencia de los instrumentos que evalúan constructos psicológicos.

3. ELEMENTOS PSICOMÉTRICOS DE LA EVALUACIÓN

Los instrumentos de medida, utilizados para la obtención de información acerca de aspectos psicológicos en la evaluación psicológica, requieren ser confiables y válidos para demostrar su valor científico, independientemente del enfoque o disciplina al que pertenezcan.

Las estrategias para determinar la calidad científica de los instrumentos de medición psicológica se derivan de la psicometría y se denominan: **confiabilidad** y **validez**. El presente capítulo inicia con el tema de la confiabilidad, mencionando los aspectos fundamentales que conforman la definición, enseguida se abordan los factores que potencian los errores de medida que provocan la no confiabilidad, después se especifican los procedimientos utilizados para determinar la confiabilidad. Finalmente, se abordará el tema de validez, especificando la validez de contenido, validez referida al criterio y la validez de constructo.

3.1 Confiabilidad.

La mayoría de las definiciones de los estudiosos del tema de la confiabilidad coinciden en dos aspectos fundamentales: 1- la confiabilidad es la **estabilidad** y **consistencia** de las medidas psicológicas y 2- la confiabilidad es la **ausencia de error** (o la presencia en menor grado de éste) en un instrumento de medida (Buela & Sierra 1997; Hogan 2004; Magnusson 1977 y Fernández & Carboles, 1981, citados en: Silva, 1992).

En cuanto a “estabilidad”, Anastasi (1978) dice que la confiabilidad de las puntuaciones obtenidas en un instrumento ha sido la base en la cual se han desarrollado diversos procedimientos para estimar el error de medida y para valorar la consistencia con que los evaluados mantienen su posición en un grupo cuando son evaluados en distintos momentos. Respecto a “consistencia” Anastasi (1978) y Brown (1980), consideran que la confiabilidad es la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas cuando son examinadas con un mismo instrumento en dos momentos diferentes, o cuando las puntuaciones se obtienen de la aplicación conjunta de dos pruebas con distintos elementos equivalentes en una sola aplicación. En relación a la confiabilidad como ausencia de error, Martínez (1996) y Muñiz (1992), establecen que la

confiabilidad de un instrumento indica que las medidas realizadas con este están libres de **errores de medida**. Es muy importante mencionar lo que se entiende por “errores de medida” y lo primero que nos puede ayudar a comprender mejor esto es no perder de vista que siempre que se mide algo, la medición contiene y contendrá cierta cantidad de error, sea grande o pequeña, pero siempre existirá en cierto grado (Baldo 1999, citado en: Torninbeni, Pérez, Olaz & Fernández, 2004). Este grado de error es más complejo en la medición de aspectos psicológicos o educativos, debido a que su evaluación sólo es posible indirectamente a través de distintos instrumentos para su medición, lo que puede originar varios problemas, los cuales, incrementan los errores de medición: 1) la forma en que los investigadores definen los aspectos psicológicos y por consiguiente, la delimitación de distintos tipos de conductas para su definición, 2) muestras limitadas de conducta, 3) al ser los instrumentos constituidos por muestras limitadas de conducta y recabadas en un espacio temporal se generan errores de muestreo, por tal motivo, el muestreo de tareas, ocasiones o situaciones, se considera error de medida, 4) la carencia de escalas de medida bien definidas y 5) la definición de los constructos sólo en términos de definiciones operativas sin establecer relaciones con otros constructos y con otros fenómenos observables.

Existen otros factores que provocan el error en la medición y son complejos de evaluar, de predecir e inevitables en las ciencias empíricas, cuyos efectos se aprecian en las variaciones en las puntuaciones individuales obtenidas en un instrumento por un mismo grupo de personas o en las diferencias en las puntuaciones al aplicarse la prueba al mismo grupo en distintos momentos. Estos factores, que son independientes de las características del instrumento y no son predecibles reciben el nombre de “factores aleatorios” (Chávez, 2001), algunos de estos factores son los aspectos personales de los sujetos que contestan y las condiciones situacionales en que se realiza la medición.

El error aleatorio, derivado de aquellos factores impredecibles e incontrolables, y de los aspectos relacionados en la elaboración y construcción de un instrumento, son elementos que influyen en las puntuaciones obtenidas en las pruebas psicológicas y su efecto es conocido como el “error de medida”. Este error de medida y la puntuación real de una persona en el constructo evaluado por el instrumento aparecen sumados en una sola

puntuación, la que se obtiene al aplicar una prueba: la puntuación observada, puntuación de la cual se infiere la puntuación verdadera y la estimación del error.

Desde la Teoría Clásica de los Test, la cual constituye un área de la psicometría (Aiken, 2003; Hogan, 2004; Martínez, 1996; Nunnally, 1987; Tornimbeni & cols. 2004), las puntuaciones obtenidas en una prueba psicológica por las personas evaluadas se componen de tres elementos básicos: las puntuaciones observadas, los errores de medida y las puntuaciones verdaderas; a grosso modo, se puede afirmar que si la magnitud de error es pequeña, se está midiendo con un mínimo de error y por consecuencia el grado de aproximación entre la puntuación verdadera y la puntuación obtenida es grande, por lo tanto, la puntuación observada es confiable para estimar la puntuación verdadera del constructo psicológico medido por el instrumento.

El concepto de confiabilidad de un instrumento se ha utilizado para abarcar varios aspectos de la consistencia de la puntuación, en otras palabras, la confiabilidad de una prueba indica hasta qué punto pueden atribuirse a errores de medida las diferencias individuales en las puntuaciones del instrumento y hasta qué punto cabe atribuir las diferencias verdaderas del constructo sometido a investigación. Toda medida de la confiabilidad del instrumento, denota que proporción de la varianza total de las puntuaciones es varianza de error (Anastasi, 1978 y Martínez, 1996).

Cabe mencionar que cualquier aspecto ajeno a la finalidad del instrumento representa una varianza de error, por eso, cuando el evaluador procura mantener las condiciones de aplicación uniformes con un ambiente controlado de ruidos, límites de tiempo, instrucciones adecuadas, rapport y otros factores similares se está reduciendo la varianza de error y haciendo más confiables las puntuaciones.

Los procedimientos numéricos empleados para estimar el grado de confiabilidad de un test o prueba de medida se conocen con el nombre de “coeficientes de confiabilidad” (Aiken, 2003; Hogan, 2004; Magnusson, 1977; Nunnally, 1987; Silva, 1992; Tornimbeni & cols. 2004).

Estos coeficientes por lo general se centran en la estimación del grado de relación entre dos series de puntuaciones, además se pueden calcular de varios modos de acuerdo a los datos, midiendo el grado de relación entre dos conjuntos de observaciones, su magnitud es expresado por un valor numérico que toma valores entre 0 y 1. Sí el coeficiente es

cercano a 1 indica que la correlación de las medidas queda libre de error y que las variaciones entre los puntajes observados reflejan diferencias verdaderas entre las personas del constructo evaluado y no son variaciones explicadas por el error, si el coeficiente es cercano a 0 entonces se está midiendo con error y las diferencias entre las mediciones reflejan errores de medida, asimismo, cuando el coeficiente de correlación toma valores mayores que 0, pero menores a 1 se dice que las medidas incluyen algo de error y que las diferencias se explican tanto por verdaderas diferencias como por variaciones de error.

En concreto, si el coeficiente de correlación aumenta, la variabilidad del error disminuye y por lo tanto, la confiabilidad del instrumento es mayor.

Los procedimientos empleados para la estimación del coeficiente de confiabilidad de todo instrumento de medida se basan en tres métodos (Anastasi, 1978 y Martínez, 1996):

1- *Método test-retest*. Consiste en la aplicación de un instrumento a los mismos sujetos en dos momentos diferentes, pudiendo variar el tiempo de la segunda aplicación (de un día hasta cuatro semanas), el procedimiento numérico para estimar el índice de confiabilidad empleado es la “*r* de Pearson”, que facilita medir la correlación entre las puntuaciones de ambas aplicaciones.

Una ventaja que ofrece este método es: en ambas ocasiones de aplicación se emplea el mismo instrumento a los mismos sujetos.

2- *Método de formas paralelas*. Este método permite evaluar la estabilidad temporal de un conjunto de puntuaciones y consiste en dos formas equivalentes de la prueba. Se aplica una prueba que mide un constructo en particular a un grupo de sujetos, después y dejando pasar un lapso de tiempo, se aplica al mismo grupo de sujetos un instrumento equivalente que mida el mismo constructo, posteriormente, los resultados de ambas aplicaciones son correlacionados. Esto permite cierto control de fuentes de error como: distinta muestra de ítems, distintas condiciones físicas y mentales de los evaluados, diversos formatos, distintos aplicadores y diversas situaciones. El principal problema de este método estriba en la escasez de instrumentos equivalentes, ya que se necesita que existan dos pruebas o instrumentos muy parecidos en cantidad de reactivos, instrucciones y contenidos, implicando la aplicación de ambos instrumentos a la misma

población a evaluar. Finalmente, su limitación principal es que suelen existir muy pocos instrumentos alternos y su elaboración es muy compleja.

En resumen, el método test-retest y el de formas paralelas, consideran dos series de puntuaciones observadas, producto de la aplicación del mismo instrumento en dos momentos diferentes o de la aplicación de dos instrumentos similares, sin embargo, estimar la estabilidad de los instrumentos por medio de estos métodos implica una serie de problemas a resolver como la carencia de instrumentos equivalentes, la dificultad en su elaboración y el costo, aunado a los sesgos surgidos por los diferentes momentos de aplicación. Por lo tanto, estimar la confiabilidad por medio de una sola aplicación (por medio del método de consistencia interna) se vislumbra como una alternativa, más aún cuando lo que interesa es establecer hasta qué punto el conjunto específico de ítems que componen el instrumento se pueden generalizar al universo de contenidos que definen el constructo a medir.

3- *Métodos de consistencia interna o de una sola aplicación.* Consiste en: 1- partir el instrumento a la mitad y 2- considerar a cada elemento como si fuera un test. Estos métodos son: el de “división por mitades de Spearman” y el “coeficiente Alpha de Cronbach”. Cabe señalar que los errores de medición causados por diferentes condiciones o momentos de aplicación no se reflejan en un coeficiente de consistencia interna. En consecuencia, este tipo de coeficientes no pueden verse como verdaderos equivalentes de los coeficientes test-retest o de formas paralelas (Aiken, 2003.) Los métodos de consistencia interna facilitan la estimación de la confiabilidad con un elevado grado de certeza cuando se utilizan pruebas de aplicación simultánea, única o consecuente, asimismo, la confiabilidad del instrumento desde los métodos de consistencia interna, valora el grado de consistencia con que los evaluados responden a los subconjuntos de reactivos del test (partes separadas de la prueba), en una sola aplicación. Estos métodos son pertinentes cuando los ítems de un instrumento representan un muestreo de contenidos, convirtiéndose éste muestreo en una fuente con alto nivel de incidencia en el error de medición (Chávez, 2001). Si los resultados son consistentes por parte de las personas evaluadas en los distintos ítems de la prueba, se dice que estos son homogéneos, lo que indica que se está midiendo el mismo dominio de contenidos. Los procedimientos para estimar la consistencia interna de un instrumento

parten de dos métodos: 1) de acuerdo a la correlación entre los valores observados entre las dos partes en que se divide el instrumento (método de división por mitades) 2) De acuerdo a las correlaciones de los reactivos de la prueba, específicamente por medio de todas las posibles mitades permite estimar la confiabilidad de un instrumento que consta de reactivos en los cuales pueden asignarse calificaciones distintas a respuestas diferentes, en otras palabras, el coeficiente alpha es considerado como la media de todas las correlaciones de partición por mitades posibles, actualmente, este método es el estadístico preferido para estimar la consistencia interna de un instrumento, es apropiado para ser empleado en pruebas que implican ítems multipunto o dicotómicos.

Además, el alpha de Cronbach en ocasiones se le denomina como indicador de la “homogeneidad de reactivo” (Hogan 2004), porque permite determinar el grado en que los reactivos son iguales en función de lo que miden.

Como comentario adicional, Nunnally & Berstein (1994, citados en: Hogan 2004), observan que los métodos de consistencia interna, en especial, el coeficiente alpha de Cronbach, se relaciona con las fuentes de inestabilidad o falta de confiabilidad debido al muestreo de contenido. No mide la inestabilidad debido a los cambios en la aplicación del instrumento, las condiciones personales de los examinados o la calificación, aunado a esto y para que la confiabilidad de las mediciones sea la más adecuada.

En conclusión, siempre será necesario determinar la confiabilidad de cualquier instrumento a fin de asegurar que éstos realmente midan con un mínimo de error. Asimismo, los instrumentos de medida psicológica también deben contar con la propiedad de **validez**, para medir lo que se pretende medir, esto se revisará a continuación.

3.2 Validez.

Un instrumento es válido si cumple satisfactoriamente con el propósito para el cual fue construido (Nunnally, 1987), la validez es la certeza con que un instrumento sirve para la finalidad que su aplicación persigue (Silva, 1992), es el grado en que un test o instrumento mide lo que pretende o dice medir (Aiken, 2003 y Nunnally, 1987). Sin embargo, hay que aclarar que lo que se valida no es el instrumento, sino el uso que se le da (Nunnally, 1987), validando la interpretación de los datos obtenidos mediante un

procedimiento específico (Silva, 1992) o como dicen Tornimbeni & cols. (2004), “un test nunca es validado, sino que se verifica su validez para determinados propósitos”. A grosso modo, la definición tradicional de la validez es “el grado en que una prueba mide lo que está diseñada para medir” (Aiken, 2003).

Los instrumentos se construyen para recabar información que posibilite la medición de constructos o rasgos psicológicos, mediciones con finalidades específicas: diagnosticar, predecir, seleccionar, etc., a través de los cuales se pueden hacer diversos tipos de inferencias.

Debido a la complejidad de los rasgos psicológicos, el tipo de población bajo estudio, los propósitos específicos para los que se diseña una prueba, las condiciones de aplicación y el método para determinar su validez, obliga a una visión unificadora de la validez, la cual es la “adecuación, significación y utilidad de las inferencias específicas hechas a partir de las puntuaciones del instrumento, siendo la validez un concepto unitario que se refiere al grado en que la evidencia empírica apoya las inferencias hechas desde las puntuaciones de los instrumentos”. Una validación adecuada, incluye varios tipos de evidencia que comprenden las tres tradicionales: la validez de “contenido”, de “constructo” y de “criterio” (APA, 1999, citado en: Tornimbeni & cols. 2004), estos tipos de validez corresponden a los propósitos principales en la medición psicológica (Nunnally, 1987); 1) establecer una relación funcional con una variable determinada, 2) representar un universo de contenidos específico y 3) medir rasgos psicológicos.

A continuación, se revisarán los tres tipos de validez mencionados.

3.2.1 Validez de Contenido.

Este tipo de validez alude a si la prueba incluye una muestra de contenidos representativos del constructo que mide. La validez de contenido es un elemento fundamental para todos aquellos instrumentos cuyo objetivo es hacer inferencias que posibiliten la descripción del nivel de rendimiento o grado de dominio de conocimientos, habilidades o destrezas específicas de los individuos (Anastasi, 1978 y Thorndike, 1989); por ejemplo, un examen final de un curso introductorio a la carrera de psicología, la prueba no podría ser validada en términos de validez predictiva, porque su fin no es predecir algo, sino medir directamente el rendimiento en una unidad de instrucción, por

lo que esta prueba es considerada como una medida adecuada de lo que pretende medir (Nunnally, 1987).

Por eso siempre que se va a probar la validez de las medidas, hay que asegurarse de la validez por medio de un plan y los procedimientos de construcción, dicho plan consiste en muestrear aleatoriamente a partir de un dominio de contenido particular, establecer áreas de contenido, objetivos y procesos que se evaluarán, de acuerdo a los cuales se construirán los reactivos, después de esto, la validez de contenido se establece de manera lógica por medio de la comparación sistemática de los reactivos del instrumento con el dominio de contenidos ya definidos (Brown, 1980). Por lo tanto, la validez de contenido se logra de manera lógica revisando la teoría que sustenta el constructo.

3.2.2 Validez Referida al Criterio.

Este tipo de validez es valiosa para aquellos casos en que la información recopilada por la prueba es empleada para pronosticar el rendimiento de una persona en un criterio externo a la prueba. La validez referida al criterio es empleada cuando se quiere estimar una forma de conducta importante (criterio), la cual, es una medida directa e independiente de lo que el instrumento intenta medir (Martínez Arias, 1995, citado en: Tornimbeni & cols. 2004), un ejemplo de lo anterior es un test de aptitud mecánica, el criterio puede ser el rendimiento futuro de los examinados como maquinistas.

Los procedimientos para mostrar la evidencia de que un instrumento posee validez de criterio, se apoya en las correlaciones entre las puntuaciones de la prueba y un criterio externo, si esta correlación es alta, entonces se dice que tiene validez de criterio, esto indica que a partir de las puntuaciones obtenidas en el instrumento se puede realizar inferencias para el criterio externo. Dependiendo del momento en que se recogen los datos del criterio externo, la validez referida al criterio se denomina “validez predictiva” o “validez concurrente”; se llama validez “predictiva” porque el instrumento permite corroborar el desempeño futuro de los sujetos, cabe señalar que el término “predictivo” es con la finalidad de señalar las relaciones funcionales entre un instrumento y los eventos antecedentes, presentes y futuros de su aplicación (Nunnally, 1987), se llama validez “concurrente” cuando los instrumentos psicológicos tienen ciertos usos; por

ejemplo, el diagnóstico de una situación actual y no para la predicción de eventos futuros, porque siempre está disponible en el momento de la prueba (Magnusson, 1977).

3.2.3 Validez de constructo.

Debemos recordar que todas las teorías científicas, se refieren principalmente a afirmaciones relacionadas con “constructos”, en lugar de a variables específicas y observables. La validez en cuestión alude al grado en que un instrumento psicológico mide un “constructo” particular (ansiedad, la motivación de logro, extroversión-introversión o el neuroticismo), la validez de constructo, que es la forma más general de validez, no se determina por una sola manera o por una sola investigación, más bien, involucra toda una serie de investigaciones y procedimientos diseñados para determinar si un instrumento de evaluación que se supone mide un rasgo particular en realidad lo hace. En la medida en que una variable de la personalidad es abstracta y no concreta, se dice que es un constructo (Nunnally, 1987). Es decir, es algo que el investigador representa en su imaginación, algo que no existe como una dimensión aislada u observable del comportamiento. El constructo representa una hipótesis (por lo general, incompleta), en la cual se correlacionan entre sí una diversidad de conductas en los estudios de diferencias individuales, y/o serán afectadas de la misma manera en los tratamientos experimentales.

Esta forma de validez implica un acopio de evidencias que demuestren que las conductas observadas y medidas a través de la prueba son un indicador de la característica en estudio; en otras palabras, la validez de constructo es un proceso, el cual debe partir de una sólida teoría que lo sustente y permita: 1) la especificación de las observables con el constructo, 2) el estudio de las relaciones entre las observables o elementos del instrumento y 3) el estudio de las relaciones del constructo medido con el instrumento y otros constructos. Estos tres aspectos consisten en ver si la supuesta medida de un constructo se correlaciona adecuadamente con la medida de otros constructos, o si es afectada por tratamientos experimentales particulares (esto se puede apreciar por la elevada o reducida correlación entre los elementos u observables del instrumento.) El punto “1” hace referencia al contenido del instrumento, los puntos “2 y 3” abarcan el planteamiento de hipótesis acerca de las relaciones entre los elementos u observables del

rasgo medido y de las relaciones entre el constructo medido por la prueba y otros constructos de la misma teoría o con otros distintos, medidos ya sea por el mismo método o por otros diferentes, en otras palabras, para obtener evidencias que soporten las hipótesis planteadas en cuanto a las relaciones de un constructo medido por una prueba y otros constructos suelen utilizarse: las correlaciones entre puntajes de una prueba de reciente construcción y las puntuaciones de otras pruebas que miden el mismo constructo, las cuales ya fueron validadas, otros procedimientos permiten obtener las evidencias que muestran las relaciones entre diversos métodos que miden un mismo rasgo (validez convergente) y entre distintos constructos medidos por un mismo método o métodos diferentes (validez divergente.)

Los procedimientos o técnicas estadísticas empleadas para mostrar las distintas hipótesis de las relaciones que se establezcan, pueden ser aplicados individualmente o en combinación y si tales hipótesis se confirman, entonces se puede afirmar que el constructo y el instrumento elaborado para su medición son válidos.

Cabe señalar que es frecuente referirnos a tipos de validez en término de la técnica o procedimiento estadístico empleado para probar las relaciones conceptuales entre la medida y el constructo; por ejemplo, validez convergente, validez discriminante y validez factorial. Sin embargo, hay que remarcar que únicamente constituyen estrategias de diseño y análisis de datos para mostrar evidencias que sostengan la validez de un instrumento de medición psicológica.

En resumen, a lo largo de esta sección se aludió a señalar los aspectos de **confiabilidad** y **validez**, como las dos dimensiones valorativas a las que se recurre para la evaluación de los instrumentos psicológicos, explicando la relevancia de cada una y mencionando los procedimientos a seguir con el fin de reunir evidencias para indicar el grado en que las inferencias hechas a partir de las puntuaciones de un instrumento de medida psicológica sean válidas y confiables.

4. METODOLOGÍA

4.1 Población objeto de estudio.

Estudiantes de 1º y 2º grado de la escuela Secundaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, ubicada en la colonia “Nuevo Paseo de San Agustín”, 1ª sección, perteneciente al municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México.

4.2 Muestra.

La selección se realizó de manera no probabilística, el criterio de selección fue que los participantes tuvieran 12 y 13 años. La muestra total fue de 213 individuos de 1º y 2º grado de secundaria: 108 de sexo masculino y 105 de sexo femenino. Las aplicaciones se realizaron en el turno matutino.

4.3 Instrumento.

Se empleó la Escala para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Niños (EHSN) propuesta por Chávez (2001), ésta escala es de tipo Likert, en modalidad de auto-informe, compuesta de 7 áreas y 66 reactivos con 4 tipos de respuesta (nunca, a veces, casi siempre y a veces). 54 ítems positivos y 12 negativos (ver tabla 1).

Tabla 1. Áreas e ítems de la EHSN.

ÁREA	ÍTEMS		TOTAL
	POSITIVOS	NEGATIVOS	
Habilidades para relacionarse con los demás de manera cordial y amable.	7, 14, 21, 26, 29, 35, 42, 46, 49, 52		10
Habilidades para hacer amigos y amigas.	4, 11, 16, 23, 41, 45, 50, 62	1, 13	10
Habilidades para conversar.	3, 5, 19, 24, 31, 34, 44, 51	37, 66	10
Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.	9, 12, 27, 30, 36, 53, 57, 60, 64	22, 33	11
Habilidades de solución de problemas interpersonales.	15, 17, 20, 25, 39, 54, 56, 59, 61		9
Habilidades para relacionarse con los adultos.	2, 8, 10, 28, 32, 38, 43, 48, 58	63	10
Habilidades para relacionarse con el sexo opuesto.	18	6, 40, 47, 55, 65	6

La puntuación teórica máxima que se puede obtener es de 264 puntos y la más mínima de 66. Una puntuación alta es indicador de la presencia de habilidades sociales competentes y viceversa, una puntuación baja indica no competencia de las mismas y por lo tanto, tienen que ser desarrolladas y promovidas.

4.4 Materiales.

Los materiales utilizados para la aplicación del instrumento fueron: 100 cuadernillos de la EHSN, 250 hojas de respuesta y 50 lápices del número 2.

4.5 Procedimiento.

Recolección de datos.

El contexto donde se realizó la aplicación fueron las aulas de clase, el evaluador, en colaboración y cooperación con los maestros en cada grupo llevamos a cabo la evaluación de la siguiente manera:

“Presentación”. Los maestros me presentaban con los alumnos y hacían una breve explicación de lo que iba a pasar y después me cedían la palabra para que yo les explicara a los niños el objetivo del ejercicio.

Se les dieron las siguientes instrucciones: “guardar silencio”, “apagar los celulares”, se les dijo que era una actividad que no tenía que ver con la escuela y que no afectaría su calificación, asimismo, se indicó “no voltear a ver y copiar al compañero”, ya que el tema que abordaba la prueba le concernía a cada quien, y se enfocaba al cómo eran con sus amigos, en su casa y en los juegos con sus amigos y amigas, se les pidió responder lo más honestamente posible y con calma, ya que la prueba no tenía límite de tiempo.

Asimismo, se les indicó que si surgía alguna duda respecto a la comprensión de las preguntas o al formato de respuestas me lo hicieran saber levantando su mano en silencio y que acudiría a su pupitre a resolver su duda. Al maestro en turno le pedía que se parara en la puerta, para en cierta manera, tener un poco más de control en la situación de aplicación.

“Aplicación”. Con ayuda del maestro en turno, se le repartió a cada alumno un cuadernillo y una hoja de respuestas pidiéndoles que los colocaran boca abajo en su butaca y no las voltearan hasta que se les indicara.

Una vez que se terminó de repartir el material, se le pidió al maestro (a) colocarse en la puerta, después, se mostró frente al grupo el cuadernillo de preguntas y se les indicó que voltearan los suyos para leer las instrucciones.

Segundos después de que todos voltearon sus cuadernillos proseguí a leer en voz alta las instrucciones: A continuación se presentan una serie de enunciados que describen diferentes situaciones, ante las cuales se te solicita que señales la manera en que tú te comportas. Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y marca en la hoja de respuestas el número que mejor describa tú forma de actuar en cada situación, de acuerdo a lo siguiente:

- 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 casi siempre te comportas de esa manera.
- 4- indica que siempre te comportas de esa manera.

Se solicitó a los participantes que sus respuestas las marcaran sólo en la “hoja de respuestas” y no en el cuadernillo.

Después, para comprobar que no había problema, se procedió a dar dos ejemplos con la respuesta a las preguntas 1 y 2, pidiendo que contestaran en su hoja considerando su comportamiento cotidiano y tachando el número que mejor los describiera.

A continuación, se daba la instrucción “comiencen” y poco después, procedí a pasar por los pasillos en busca de posibles dudas, mientras el profesor presente se dedicaba a observar desde la puerta. Cuando alguien terminaba de contestar la escala, se le pedía que la colocara boca abajo en el escritorio del salón y pasara a sentarse a su lugar. Una vez concluido el ejercicio, les daba las gracias tanto al maestro como a los participantes por su colaboración.

Para capturar los datos y realizar el análisis estadístico se procedió a desarrollar una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 15 para Windows. Los datos capturados fueron: los nombres de los niños, edad, turno y las respuestas de los participantes a los 66 ítems.

Una vez capturada la información se procedió a:

Analizar los puntajes totales de los participantes en la EHSN para:

- a) El puntaje total en la EHSN de la muestra estudiada.
- b) Los totales de la muestra para cada una de las subescalas.

Analizar los datos:

Se estimó la confiabilidad de la EHSN por medio del método de consistencia interna a través del coeficiente Alpha de Cronbach y el “Método de dos Mitades”.

Se hizo un análisis de los reactivos o elementos de la EHSN por medio de la correlación ítem-total de la escala como un índice convencional de la discriminación de los reactivos a fin de:

- a) Mostrar la contribución de los reactivos con correlación ítem-total de la escala mayores a .20 ($r > .20$), en el índice de confiabilidad.
- b) Identificar los reactivos menos discriminantes o con correlación negativa y analizar sus repercusiones en la confiabilidad.

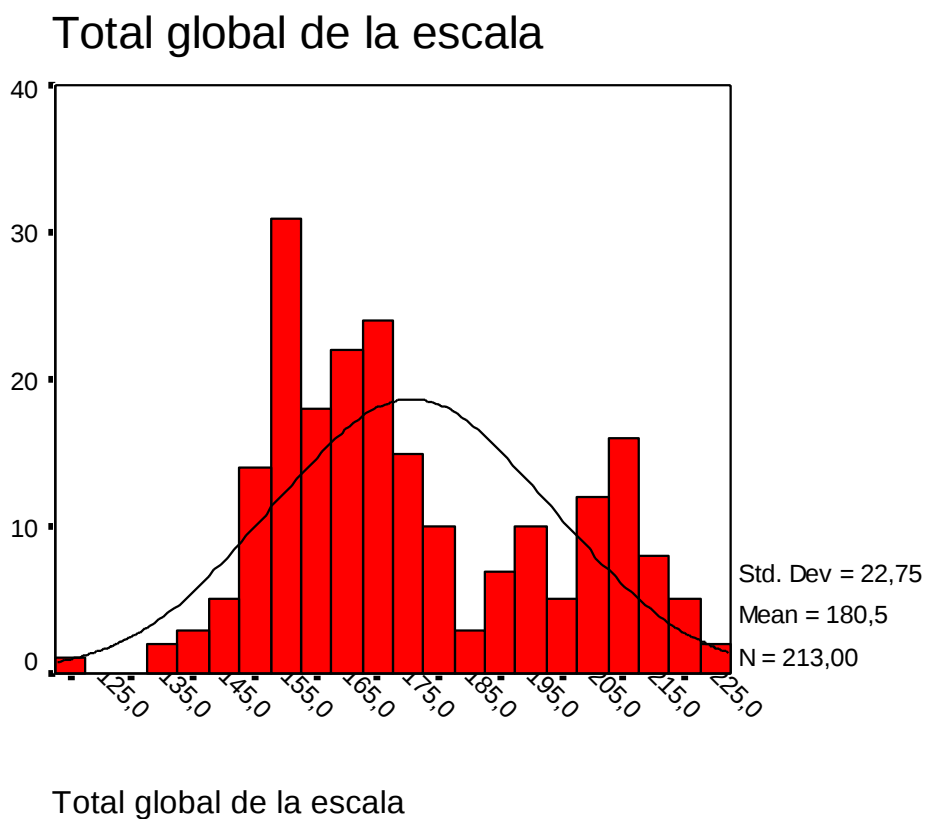
En el siguiente capítulo, se presentan los resultados conseguidos de la aplicación de la EHSN y el análisis de los mismos.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

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

Los puntajes totales de la suma de las áreas de la EHSN obtenidos para el total de la muestra se presentan en la figura 1, apreciándose que el puntaje promedio fue de 180.5 ($\bar{X} = 180.5$) con un puntaje máximo de 264 y una desviación estándar de 22.75. Se observa que el puntaje con mayor frecuencia se encuentra por debajo de la media.

Figura 1. Puntajes totales obtenidos en la EHSN.



5.2. Media y Desviación Estándar por Sub-escala para el total de la muestra.

En la Tabla 1 se presenta la media y desviación estándar obtenidos para el total de la muestra en cada una de las áreas que evalúa la EHSN.

Tabla 1. Media y Desviación Estándar por sub-área de la EHSN.

ÁREA.	MEDIA.	DESVIACIÓN ESTÁNDAR.	PUNTAJE CON MAYOR FRECUENCIA
Habilidades para relacionarse con los demás de manera cordial y amable.	27	4	25
Habilidades para hacer amigos y amigas.	28	3	26
Habilidades para conversar.	28	4	28
Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.	30	4	30
Habilidades de solución de problemas interpersonales.	25	4	24
Habilidades para relacionarse con los adultos.	27	4	25
Habilidades para relacionarse con el sexo opuesto.	17	3	16

En el área de “habilidades para relacionarse con los demás de manera cordial y amable” se obtuvo una media de 27 ($\bar{X} = 27$) y una desviación estándar de 4. La frecuencia más elevada está en el intervalo 25, ubicada por debajo de la media.

Para el área de “habilidades para hacer amigos y amigas”, la media fue de 28 ($\bar{X} = 28$), su desviación estándar de 3 y la frecuencia más alta fue de 26 ubicándose cerca de la media.

La área de “habilidades para conversar”, proporcionó los siguientes datos: una media de 28 ($\bar{X} = 28$) con una desviación estándar de 4. Asimismo, el puntaje con mayor frecuencia fue de 28, el cual coincide dentro del intervalo que contiene la media. Por otro lado, el área de “habilidades relacionadas con la expresión de sentimientos,

emociones y opiniones”, presentó una frecuencia de 30, igual a la media ($\bar{X} = 30$) y su desviación estándar fue 4.

Los puntajes para el área de “habilidades de solución de problemas interpersonales” muestran una media de 25 ($\bar{X} = 25$), cuya desviación estándar es de 4 y la frecuencia más elevada se ubica en el intervalo de 24, cercana a la media.

Del área de “habilidades para relacionarse con los adultos”, se obtuvo una media de 27 ($\bar{X} = 27$), con una desviación estándar de 4. Aquí, la frecuencia más alta está en el intervalo 25, situándose por debajo de la media.

La última área que compone el EHSN, evalúa las “habilidades para relacionarse con el sexo opuesto” cuyos resultados fueron: media de 17 ($\bar{X} = 17$) con desviación estándar de 3. El puntaje de mayor frecuencia fue de 16 y se ubica ligeramente por debajo de la media.

El área de habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, fue la que presentó la mayor media de las áreas evaluadas ($\bar{X} = 30$), esto puede deberse a que para la mayoría de los participantes, no se les dificulta el auto-expresarse adecuadamente, responder de manera asertiva o hacerse auto-afirmaciones positivas.

Concretamente, los niños que defienden y hacen valer sus derechos asertivamente, se valoran a sí mismos y hacen que los demás les valoren, les tomen en cuenta y les respeten sus deseos, gustos y opiniones. Por lo tanto los niños pueden expresar sus emociones y recibir las emociones de los otros (Rivera, 2008).

Numerosas investigaciones demuestran claramente que los niños y niñas socialmente habilidosos y competentes tienen un buen auto-concepto y alta auto-estima de ellos mismos, se dicen auto verbalizaciones positivas, se auto esfuerzan y evalúan en términos positivos. Auto-afirmando también sentimientos positivos y agradables.

Por otro lado, el área de habilidades para relacionarse con el sexo opuesto mostró la media más baja ($\bar{X} = 17$), ya que probablemente a los y las participantes se les dificulta iniciar pláticas con compañeros del sexo opuesto debido a su timidez, no saben cómo resolver sus problemas o realizar diversas actividades entre niño-niña y viceversa.

En concreto; ésta inhabilidad social puede deberse a dos factores (Mures, 2009):

- Que el individuo no posea el repertorio adecuado o no conozca el comportamiento apropiado en las situaciones con el sexo opuesto.

- Que teniendo dichas habilidades, no las utilice por condiciones cognitivas y motoras que interfieren.

5.3 Cálculo del Coeficiente Alpha de Cronbach.

Al utilizar el coeficiente “Alpha de Cronbach” para determinar la consistencia interna de la EHSN, se obtuvo un resultado de $\alpha = .94$, lo que indica un elevado grado de confiabilidad del instrumento empleado, es decir, es muy homogéneo en el constructo que está midiendo; “Habilidades Sociales”. En la siguiente tabla se presentan los valores de Alpha de Cronbach, obtenidos al utilizar el comando “Reliability” del programa SPSS, en su versión 15.

Finalmente, los 66 reactivos mostraron alfas independientes superiores a .94.

Asimismo, se observa que 63 reactivos (aparecen sin sombrear) de los 66 que componen la EHSN presentan índices de discriminación mayores a 0.20 ($r > 0.20$), en otras palabras, el 95 % de los reactivos discriminan los puntajes relativamente altos de los relativamente bajos. En concreto, los reactivos presentan un elevado índice de discriminación en relación a la puntuación total, lo que ayuda a maximizar la homogeneidad y consistencia interna de la EHSN.

5.4 Análisis de los reactivos de la EHSN por medio de la correlación ítem-total.

Se identificaron 3 reactivos (los que aparecen sombreados en la tabla), de los 66 que conforman la escala, los cuales mostraron niveles de correlación menores a 0.20 ($r < 0.20$), lo que indica que el 4.5% de los reactivos presentan baja discriminación.

Cabe resaltar que pese al bajo índice de discriminación de estos reactivos, la confiabilidad si el ítem es borrado se mantiene en .94, por lo que no se repercute en el alpha total de la muestra, lo que hace que no se considere su eliminación, sin embargo si se sugiere su revisión para posteriores aplicaciones de la escala de Habilidades Sociales.

Tabla 2. Valores de Alpha para cada uno de los ítems de acuerdo a las correlaciones ítem-total.

NÚMERO DE REACTIVO	CORRELACIÓN ÍTEM TOTAL	ALPHA SI EL REACTIVO ES BORRADO
1	.4082	.9428
2	.3991	.9429
3	.5863	.9421
4	.5715	.9421
5	.4460	.9426
6	.4645	.9425
7	.4635	.9428
8	.4655	.9426
9	.5295	.9422
10	.4530	.9426
11	.4949	.9424
12	.5021	.9423
13	-.4314	.9471
14	.4067	.9428
15	.4911	.9424
16	.4791	.9425
17	.4970	.9424
18	.5500	.9421
19	.5920	.9419
20	.5355	.9422
21	.5133	.9423
22	.5176	.9423
23	.2425	.9435
24	.3683	.9430
25	.3450	.9431
26	.5864	.9419
27	.5754	.9419
28	.5509	.9421
29	.4502	.9426
30	.4616	.9425
31	.5772	.9420
32	.4365	.9427
33	-.0574	.9450
34	.4599	.9426
35	.5333	.9422
36	.4957	.9424
37	.4048	.9428
38	.4754	.9425
39	.4267	.9427
40	.4753	.9425
41	.4579	.9426
42	.4252	.9427
43	.4495	.9426
44	.3227	.9432
45	.2625	.9435
46	.3606	.9430
47	.5358	.9422
48	.5168	.9423
49	.5593	.9421
50	.6576	.9416

51	.5420	.9422
52	.5407	.9422
53	.4852	.9424
54	.4062	.9428
55	.5380	.9421
56	.3349	.9431
57	.4659	.9425
58	.5211	.9422
59	.4972	.9424
60	.4736	.9425
61	.4037	.9428
62	.3727	.9430
63	.5437	.9421
64	.2443	.9435
65	.1556	.9439
66	.1071	.9441
NÚMERO DE CASOS= 213	ALPHA DE CRONBACH = .9435	

6. CONCLUSIONES

Esta tesis aborda la competencia social en niños centrándose en la evaluación de las habilidades sociales. Para llevar a cabo la medición de estas habilidades se presenta la Escala de Evaluación de las Habilidades Sociales en Niños (EHSN), de entre 10 y 13 años propuesta por Chávez (2001).

Con base en la literatura especializada, se determinó estimar la confiabilidad de este instrumento como respuesta a la necesidad de contar con una escala que permita recabar información acerca del estado de las habilidades sociales competentes en niños de 12 y 13 años.

Los resultados obtenidos de la aplicación de la EHSN presentan un Alpha de Cronbach de 0.94, lo que indica que el instrumento permite conseguir información confiable acerca de las habilidades sociales de los niños.

La confiabilización de la EHSN se realizó con una muestra de 213 participantes de 12 y 13 años de nivel secundaria. El análisis de los datos se reporta por área y para el total de la escala de habilidades sociales. Tal como se señaló en el capítulo de “análisis de resultados”, se confiabilizó por medio del método de consistencia interna “Alpha de Cronbach”, obteniendo un coeficiente de 0.94. Estos resultados dan cuenta de que entre los elementos que conforman la EHSN hay homogeneidad, lo que permite que instrumentos como la EHSN faciliten el trabajo de detección y entrenamiento de niños que muestran déficits en sus habilidades sociales, así como la determinación de las áreas específicas a intervenir y en función de eso, delimitar las habilidades que es necesario apoyar y reforzar (conductuales, emocionales, afectivas o cognitivas que nos permitan un entrenamiento eficaz.

Por otro lado, los 66 ítems mostraron alfas independientes superiores a 0.94, asimismo, hay que señalar que 63 reactivos de los 66 presentan índices de discriminación mayores a 0.20 ($r > 0.20$) lo que representa el 95% de los reactivos que discriminan los puntajes relativamente altos de los relativamente bajos, es decir, contribuyen en gran medida a la consistencia interna de la EHSN.

Así también 3 reactivos de los 66 que conforman la escala, mostraron niveles de correlación menores a 0.20 ($r < 0.20$), los cuales presentan baja discriminación. Se debe señalar que pese a estos reactivos, la confiabilidad sí el ítem es borrado, el Alpha total de la muestra no presenta grandes cambios, lo que hace innecesario su eliminación, pero que sin embargo, se sugiere una revisión.

También se encontró que los ítems “13” y “33” revelaron correlaciones ítem-total negativas pero su reelaboración no es necesaria, ya que la confiabilidad del instrumento si estos ítems son borrados no muestra cambios significativos.

La confiabilidad, es un requisito indispensable con la que todo instrumento de medida psicológica debe contar, en este caso en particular la EHSN posee una confiabilidad elevada, lo que la convierte en un instrumento de medida confiable para evaluar habilidades sociales en niños de 12 y 13 años, además de que ayuda a identificar las habilidades con las que cuentan o carecen y así desarrollar el entrenamiento más acorde para impulsar el desarrollo de habilidades interpersonales competentes como: “habilidades para hacer amigos y amigas”; para “relacionarse con los demás”, para “conversar”, “expresar sentimientos, emociones y opiniones”, “solucionar problemas interpersonales”, “relacionarse con los adultos” y “habilidades para interactuar con niños del sexo opuesto”. En concreto, habilidades que les permitan relacionarse eficazmente con los diversos agentes sociales (adultos e iguales), en los diversos contextos interpersonales (casa, escuela o situaciones diversas dentro de la escuela.)

La valoración del desempeño de las habilidades sociales, consideradas como el conjunto de conductas específicas que posee una persona para satisfacer las demandas que el medio social exige y lograr una adaptación en el mismo, está relacionada con los objetivos que persigue cada individuo, con el ambiente en el que se desenvuelve así como el contexto interpersonal, lugar o época y personas con quienes se interactúa (Arias & Fuertes, 1999 y Mc. Fall, 1982).

Este trabajo se abocó a aspectos referentes a la confiabilidad de la EHSN propuesta Chávez (2001), quedando pendiente para futuros proyectos aplicar los procedimientos convenientes para recabar evidencias empíricas que muestren su validez, lo que sería de gran interés porque permitiría evaluar el desempeño interpersonal futuro de los niños. Sin embargo, antes tendría que solventar algunos problemas:

-En relación a la literatura especializada, la evaluación de las “Habilidades Sociales” es compleja, debido a su especificidad situacional y su interdependencia personal, social y cultural.

-Aun contando con una validez de contenido y confiabilidad elevada, la EHSN requiere ser constantemente revisada en su redacción y en dado caso, modificada para ser adaptada a los cambios constantes de nuestra sociedad y cultura.

La EHSN es un instrumento importante que permite coadyuvar a la evaluación de las habilidades sociales e identificar las áreas donde se requiere mayor trabajo (Juárez & Mar, 2005), para entrenar, fomentar y promover las habilidades sociales competentes que permitan a los niños y adolescentes una integración social agradable en sus diversas relaciones con iguales y maestros en la escuela (Martínez & Marroquín, 1997), asimismo, la EHSN puede ser una herramienta que oriente los esfuerzos educativos y psicológicos como una labor preventiva (Maciá & Méndez, 1986, citados en: Vallés & Vallés, 1996), dirigida a aquellos sujetos de educación primaria y secundaria que no presentan especialmente problemas en sus habilidades sociales, además, de que el instrumento en cuestión, en conjunto con otros instrumentos y modalidades de evaluación (entrevista, auto-registros, evaluación de las cogniciones, emociones y sentimientos, etc.) puede ser un material de apoyo al momento de delimitar las causas y las áreas donde se presentan conductas inadecuadas, ocasionadas por problemas de repertorio o ejecución, por estados emocionales que alteran las respuestas asertivas, por cogniciones desadaptativas, por discriminación errónea y/o por errores de percepción social (Martínez Paredes, 1992).

Finalmente, la EHSN puede ser útil para evaluar tanto las habilidades sociales en niños como en adolescentes debido a algunos factores a considerar:

-Aunque tengan 12 y 13 años, son “poblaciones cautivas” (Vallés & Vallés, 1996), aptas para la aplicación. Es decir, la población estudiada en éste trabajo está en situaciones estructuradas para la promoción de aptitudes y actitudes dirigidas a la competencia académica, la disciplina, el respeto, entre otras (Kelly, 1982), igual que los niños de primaria.

- Las áreas que abarca la EHSN no corresponden únicamente a la etapa de niñez, las áreas de habilidades de cortesía y amabilidad, para hacer amigos y amigas, para

conversar, para expresar emociones y sentimientos, para solucionar problemas, las habilidades relacionadas con los adultos y las habilidades necesarias para relacionarse con el sexo opuesto, son comportamientos exigidos en toda etapa del desarrollo humano, por lo que encasillarlas exclusivamente como conductas infantiles es imposible. Esto sugiere que la EHSN perfectamente puede ser aplicable a poblaciones infantiles, adolescentes e incluso adultas (siempre y cuando se hagan las modificaciones pertinentes.)

REFERENCIAS.

- Anastasi, A. (1978). **Test Psicológicos**. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Aiken, R. (2003). **Test psicológicos y evaluación**. México: Editorial Pearson. Prentice-Hall.
- Aragón, L. E. & Silva, A. (2002). **Fundamentos Teóricos de la Evaluación Psicológica**. México: Editorial Pax.
- Arias, B. & Fuertes, 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. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Atkin, S., Supervielle, T. & Canton, P. (1987). **Paso a paso. Como evaluar el crecimiento y desarrollo de los niños**. Pp. 198-201. México: Pax UNICEF.
- Bellack, S. & Hersen, M. (1993). **Manual práctico de Evaluación de Conducta**. Pp. 397- 430. España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Bellack, S. & Morrison, L. (1982). **Interpersonal dysfunction**. En: S. Bellack, M. Hersen & E. Kazdin (comps.), Internacional handbook of behaviour modification and therapy. Nueva York: Plenum Press.
- Brown, F. (1980). **Principios de la Medición en Psicología y Educación**. Pp. 3-41. México: Manual Moderno.
- Buela, G. & Sierra, C. (1997). **Manual de Evaluación Psicológica. Fundamentos, Técnicas y Aplicaciones**. México-España: Editorial Siglo XXI.
- Caballo, E. (1991). **Evaluación de las Habilidades Sociales**. En: R. Fernández Ballesteros & J. A. Carroble. Evaluación conductual, Metodología y Aplicaciones. Madrid: Editorial Pirámide.
- Caballo, E. (1993b). **Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales**. Madrid: Editorial Siglo XXI.

- Chávez, M. (2001). **Elaboración de un Instrumento con Validez de contenido y constructo para la Evaluación de las Habilidades Sociales en Niños**. México: Tesis de Maestría. Iztacala-UNAM.
- De la Morena, Ma. L. (1995a). **Estrategias de interacción en la Infancia**. En: A. González, M. J. Fuentes, M. L. De la Morena & 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 & C. Barajas. *Psicología del Desarrollo: Teoría y Prácticas*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Del Prette, A. P. & Del Prette, A. (2002). **Psicología de las Habilidades Sociales. Terapia y educación**. México: Editorial El Manual Moderno.
- D' Zurrilla, J. (1993). **Terapia de Resolución de Conflictos. Competencia Social, un nuevo enfoque en la intervención clínica**. España: Desclée de Brouwer.
- Eisler, M., Hersen, M., Miller, P. & Blanchard, E. (1975) Situational Determinants of Assertive Behaviors. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 43, 3, 330-340.
- Ellis, A. y Dryden, W. (1989). **Práctica de la Terapia Racional Emotiva**. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). **Introducción a la Evaluación Psicológica**. Salamanca: Editorial Pirámide.
- Fuentes, J. (1997). **Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia**. En: F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes & M. J. Ortiz (coords.) *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, A. (1994). **Competencia Social y Currículo**. Madrid: Alambra Longman.

- Gil, F. & García, M. (1998). **Entrenamiento en Habilidades Sociales**. En: F. J. Labrador, J. A. Cruzado & M. Muñoz. Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta. Madrid: Editorial Pirámide.
- González, J. & Nuñez, J. (1998). **Dificultades del Aprendizaje Escolar**. Madrid: Editorial Pirámide.
- Herrera, P. (1982). La Preparación y el Método de Enseñanza en relación con el Rendimiento Escolar. **Revista de la Facultad de Medicina. México. 25 (2) 1982.**
- Hogan, P. (2004). **Pruebas Psicológicas, una Introducción Práctica**. México: Manual Moderno.
- Juárez, E. & Mar, G. (2005). **Confiabilización de la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales en Niños (EHSN) de 10 y 11 años**. México: Tesis de Licenciatura. Iztacala-UNAM.
- Kelly, A. (1992). **Entrenamiento de las Habilidades Sociales**. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Kelly, A. (1982). **Psicología de la Educación**. Madrid: Ediciones Morata. Caps. 5, 6, 7 y 18.
- Kirby, A. & Grimley, K. (1992). **Trastorno por Déficit de Atención. Estudio y Tratamiento**. México: Editorial Limusa. S.A. Cap. 6.
- Mata, G. (2003). **Habilidades de afrontamiento del estrés, apego a la escuela, autoestima y solución de problemas**. En conferencia para: Centro de Integración Juvenil Tlalnepantla. Junio de 2003.
- Matson, J., Servin, J. & Box, M. (1995). **Social skills in Children**. In: W. O' Donohue y L. Krasner (eds.), Handbook of Psychological Skills Training. Clinical Techniques and Applications. Massachusetts. Allyn and Bacon.
- Magnusson, D. (1977). **Teoría de los Test**. México: Editorial Trillas. Caps. 5 y 10.

- Martínez, R. (1996). **Teoría de los Test Psicológicos y Educativos**. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Martínez, A. & Marroquín, M. (1997). **Programa “Deusto 14-16”. 1. Desarrollo de Habilidades Sociales**. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Martínez, M. (1992). **Aplicaciones del Entrenamiento en Habilidades Sociales en Prevención Primaria. Estudios de los Efectos Diferenciales de la Aplicación de un Programa dirigido a madres e hijos**. Murcia: Tesina en licenciatura no publicada.
- Mc. Fall, A. (1982). Review and Reformulation of the Concept of Social Skills. **Behavioral Assessment**. 4, 1-33.
- Michelson, L., Sugai, P., Wood, P & Kazdin, A. (1987). **Las Habilidades Sociales en la Infancia. Evaluación y Tratamiento**. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M. I. (1995). **Programa de Entrenamiento en Habilidades de Interacción Social**. PEHIS. Salamanca. Trilce.
- Monjas, M. I. (1996). **Evaluación de la Competencia Social y las Habilidades Sociales en la Infancia**. En: M. A. Verdugo (dir.), Evaluación curricular: Una Guía para la Intervención Psicopedagógica. México: Siglo XXI.
- Moreno, C. & Cubero, R. (1998). **Relaciones Sociales: Familia, escuela y compañeros. Años preescolares**. En: J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (comp.), Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza Psicológica.
- Muñiz, J. (1992). **Teoría Clásica de los Test**. Madrid: Editorial Pirámide.
- Mures, A. D. (2009). Las Habilidades Sociales en la Edad Escolar. **Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas**, 15, 3.
- Nunnally, C. (1987). **Teoría psicométrica**. México D. F. Editorial Trillas. Caps. 3 y 7.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (1990). **Desarrollo Psicológico y Educación**. México: Editorial Alianza. Caps. 17 y 19.

- Pelechano, V. (1984). Inteligencia Social y Habilidades Interpersonales. **Análisis y Modificación de Conducta. 10, 393-420.**
- Repetto, E. (1984). Inteligencia, personalidad y Rendimiento Académico: Un Análisis de Correlación Canónica. **Revista Española de Pedagogía. 42 (166) 1984.**
- Ribes, E. (1990). **Lenguaje y Conducta.** Pp. 10-19. México: Editorial Trillas.
- Rivera, L. **Desarrollando Habilidades Sociales en los Niños y Niñas a través del Juego** [en línea]. México, Nuevo León Monterrey, 2008 [fecha de consulta: 27 de Septiembre 2013]. Disponible en: <<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=YCYq9LHk1tw%3D&tabid=1282&mid=3693>>
- Silva, A. (1992). **Métodos cuantitativos en Psicología.** México D.F. Editorial Trillas. Cap. 3.
- Thorndike, L. (1989). **Psicometría Aplicada.** México: Editorial Limusa.
- Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F. & Fernández, A. (2004). **Introducción a los Test Psicológicos.** Argentina: Editorial Brujas. Caps. 5 y 6.
- Trianes, V., Muñoz, M. & Jiménez, M. (1997). **Competencia Social: Su Educación y Tratamiento.** Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vallés, J. & Vallés, C. (1994). **Programas de Refuerzo de las Habilidades Sociales, la Autoestima y la Solución de Problemas.** Madrid: Editorial EOS 5 vols.
- Vallés, J. & Vallés, C. (1996). **Las Habilidades Sociales en la Escuela. Una Propuesta curricular.** Madrid: Editorial EOS.
- Wolpe, J. (1977). **Práctica de la Terapia de la Conducta.** México: Editorial Trillas. Cap. 5.

ANEXOS

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

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑOS.

CUADERNO DE PREGUNTAS.

INSTRUCCIONES.

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

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 **casi siempre** te comportas de esa manera.

4 Indica que **siempre** te comportas de esa manera.

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

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑOS

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

12	Comunico mis sentimientos de alegría o felicidad a mis amigos o compañeros.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
13	Cuando a un amigo o compañero le gusta algo que hice, dije o traigo y me lo dice no sé que contestar.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
14	Si otros se dirigen a mí de manera amable, contesto de igual manera.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
15	Si llego a tener problemas con amigos y compañeros busco la mejor y más justa forma de resolverlo.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
16	Si alguien que me cae bien y me pide que lo deje participar en un juego o actividad conmigo, lo acepto con gusto.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
17	Cuando llego a tener un problema con amigos o compañeros, pienso varias formas de resolverlo y elijo la mejor para tratar de dar una solución.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
18	Iniciar una plática con compañero o amigos del sexo opuesto es fácil para mí.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
19	Participo en las pláticas con otros, expreso mis opiniones, escucho y pido que me escuchen.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
20	Al tener algún problema con amigos o compañeros, intento ponerme en su lugar (me pregunto cómo se sentirá él o ella) y busco una solución.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
21	Cuando compañeros o amigos no se conocen entre sí, los presento.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
22	Expresar mis sentimientos y emociones de tristeza, enojo o desánimo a mis amigos o compañeros, me resulta difícil.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
23	Cuando realizo actividades con mis amigos o compañeros, participo, doy ideas o hago sugerencias.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
24	Con facilidad inicio conversaciones con otros.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1

25	Después de poner en práctica una solución para resolver un conflicto con otros, me fijo si ocurre lo que yo esperaba.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
26	Si en alguna situación es necesario, me presento a otras personas.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
27	Digo mis opiniones y las defiendo sin enojarme, gritar o pegar a los otros.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
28	Si tengo un problema con un adulto busco la mejor solución y trato de resolverlo por mí mismo.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
29	Cuando llego a un lugar donde hay otras personas saludo y me despido cuando salgo del lugar.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
30	Si otros defienden sus derechos, los escucho con atención, trato de ponerme en su lugar y llegamos a un acuerdo.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
31	Me resulta sencillo unirme a la conversación de otros.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
32	Digo que no estoy de acuerdo o discuto con los adultos cuando me piden algo o me dicen cosas que me parecen exageradas o injustas.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
33	Pienso mis opiniones, pero no las digo.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
34	Al participar en conversaciones de grupo, respeto las reglas establecidas.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
35	Pido las cosas por favor, digo gracias y me disculpo si es necesario cuando estoy con otros compañeros o amigos.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
36	Cuando otros me hacen una crítica, si me parece justa la acepto, de lo contrario pido explicaciones y aclaro la situación.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
37	Si las personas con las que estoy platicando me dicen que no pueden continuar la conversación y que se tienen que ir, me enojo.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1

38	Si mis padres, tíos o maestros, dicen o hacen algo que me agrada, les hago comentarios positivos (¡Sale!, ¡Me gusta!, ¡Qué bien!, etc.)	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
39	Antes de poner en práctica una forma de resolver un problema con amigos o compañeros, preparo la manera en que lo voy a hacer.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
40	Decir y defender mis opiniones con amigos y compañeros del sexo opuesto me resulta difícil.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
41	Con facilidad inicio actividades o juegos con otros compañeros y amigos.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
42	Me gusta sonreír a los demás en situaciones agradables.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
43	Si tengo un problema con un adulto, trato de ponerme en su lugar y de resolverlo.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
44	Al platicar con compañeros o amigos, escucho lo que me dicen, respondo a sus preguntas y digo lo que yo pienso o siento.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
45	Si un amigo o compañero, hace o dice algo que me gusta, le hago comentarios positivos (¡Órale, que bien!, ¡Me gusta!, ¡Qué padre!, etc.)	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
46	Cuando lo necesito pido favores a compañeros o amigos.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
47	Me es difícil pedir a los compañeros o amigos del sexo opuesto, que hagan alguna actividad conmigo.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
48	Iniciar una plática con los adultos es sencillo para mí.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
49	Cuando mis compañeros y compañeras me saludan les contesto de la misma manera en que ellos lo hacen.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
50	Cuando lo necesito pido ayuda a compañeros y amigos.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1

51	En conversaciones de grupo participo cuando es necesario y lo hago respetando las normas establecidas.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
52	Hago favores a compañeros y amigos en distintas ocasiones.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
53	Comunico aspectos positivos de mí mismo, a otras personas.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
54	Me es fácil identificar los problemas que se presentan en mí relación con amigos y compañeros.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
55	Me da pena y no se que hacer o decir cuando un compañero del sexo opuesto me hace un cumplido o elogio.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
56	Cuando llego a tener un problema con amigos o compañeros, pienso varias formas de resolverlo.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
57	Si otros me comunican sus sentimientos de felicidad o alegría, los escucho con atención y trato de compartir se estado de ánimo.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
58	Al tratar con los adultos soy amable y educado.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
59	Para resolver un problema con los amigos o compañeros, pienso primero en lo que puede pasar con lo que voy a hacer para solucionarlo.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
60	Pido respeto y defendiendo mis propios derechos ante los demás.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
61	Cuando tengo algún problema con amigos o compañeros, busco las causas que lo originaron.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
62	Me gusta compartir mis cosas con los amigos o compañeros.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1
63	Hacer sugerencias, expresar una queja o pedir algo a una persona adulta es difícil para mí.	Siempre 4	Casi siempre 3	A veces 2	Nunca 1

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

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑOS

HOJA DE RESPUESTAS.

Nombre: _____ Fecha: _____

Grado y grupo: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Escuela: _____

ÍTEM	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	4	3	2	1
2	4	3	2	1
3	4	3	2	1
4	4	3	2	1
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	4	3	2	1
16	4	3	2	1
17	4	3	2	1
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	4	3	2	1
22	4	3	2	1
ÍTEM	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
23	4	3	2	1
24	4	3	2	1
25	4	3	2	1
26	4	3	2	1
27	4	3	2	1
28	4	3	2	1
29	4	3	2	1
30	4	3	2	1
31	4	3	2	1
32	4	3	2	1
33	4	3	2	1

34	4	3	2	1
35	4	3	2	1
36	4	3	2	1
37	4	3	2	1
38	4	3	2	1
39	4	3	2	1
40	4	3	2	1
41	4	3	2	1
42	4	3	2	1
43	4	3	2	1
44	4	3	2	1
ÍTEM	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
45	4	3	2	1
46	4	3	2	1
47	4	3	2	1
48	4	3	2	1
49	4	3	2	1
50	4	3	2	1
51	4	3	2	1
52	4	3	2	1
53	4	3	2	1
54	4	3	2	1
55	4	3	2	1
56	4	3	2	1
57	4	3	2	1
58	4	3	2	1
59	4	3	2	1
60	4	3	2	1
61	4	3	2	1
62	4	3	2	1
63	4	3	2	1
64	4	3	2	1
65	4	3	2	1
66	4	3	2	1

Puntuación

Subescala. 1	Subescala. 2	Subescala. 3	Subescala. 4	Subescala. 5	Subescala. 6	Subescala. 7	Total

Comentarios y observaciones: _____
