



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

**CONSTRUCCIÓN DE UNA ENTREVISTA  
SEMI-ESTRUCTURA PARA VALORAR LAS  
HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL  
(ESEHIS)**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
M A E S T R A E N P S I C O L O G I A  
P R E S E N T A  
A D R I A N A M A R Í N M A R T Í N E Z**

**DIRECTORA DEL REPORTE: DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ**

**COMITÉ TUTORIAL: DRA. BENILDE GARCIA CABRERO**

**DRA. MILAGROS DAMIAN DÍAZ**

**DR. RODOLFO GUTIÉRREZ MARTÍNEZ**

**DRA. ILEANA SEDA SANTANA**

**MEXICO, D. F.**

**SEPTIEMBRE 2008.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

A todos ustedes que me han regalado un cachito de su vida, porque de no haber sido así, no habría vivido los tropiezos y éxitos que me han permitido ser lo que soy.

**GRACIAS**

## **INDICE**

### **RESUMEN**

<b>INTRODUCCION</b>	<b>1</b>
<b>Capitulo 1.</b>	
<b>Definición de Habilidades Sociales</b>	<b>5</b>
<b>Capitulo 2.</b>	
<b>Habilidades sociales en la infancia</b>	<b>10</b>
<b>2.1. Desarrollo de las habilidades sociales en la infancia.</b>	<b>10</b>
<b>2.2. Papel de los padres en el desarrollo de habilidades sociales durante la infancia</b>	<b>18</b>
<b>2.3. Papel de los docentes en el desarrollo de habilidades sociales durante la infancia</b>	<b>21</b>
<b>Capitulo 3.</b>	
<b>Evaluación de las habilidades sociales en la infancia</b>	<b>28</b>
<b>3.2. Confiabilidad de los instrumentos</b>	<b>38</b>
<b>3.3. Validez de los instrumentos</b>	<b>40</b>
<b>Justificación</b>	<b>44</b>
<b>Preguntas de investigación</b>	<b>45</b>
<b>Capitulo 4.</b>	
<b>MÉTODO</b>	<b>46</b>
<b>Objetivos</b>	<b>46</b>
<b>Hipótesis estadísticas</b>	<b>46</b>
<b>Variables</b>	<b>46</b>
<b>Muestreo</b>	<b>48</b>
<b>Participantes</b>	<b>48</b>
<b>Diseño</b>	<b>48</b>
<b>Escenario</b>	<b>49</b>
<b>Instrumentos</b>	<b>49</b>
<b>Materiales</b>	<b>53</b>
<b>Capitulo 5.</b>	
<b>PROCEDIMIENTO</b>	<b>54</b>
<b>Capitulo 6.</b>	
<b>RESULTADOS</b>	<b>59</b>
<b>DISCUSIÓN</b>	<b>72</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>81</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS</b>	

## RESUMEN

Debido a que no existen instrumentos que permitan identificar lo que piensan los niños respecto a las relaciones interpersonales que establecen, la presente investigación tuvo como objetivo elaborar una entrevista para evaluar la dimensión cognitiva de las habilidades sociales en niños preescolares. La Entrevista Semi-Estructurada de Habilidades de Interacción Social (ESEHIS), contiene 18 imágenes con sus historias y guión correspondientes, en dos formatos, uno para niña y otro para niño. En total posee 55 reactivos que evalúan cuatro áreas a) habilidades básicas de interacción social, b) habilidades para hacer amigos, c) habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones, y c) habilidades relacionadas con la resolución de conflictos. Participaron 49 niños y niñas de los grados 1º y 3º de preescolar de la EBDI # 26 del ISSSTE, cuyas edades fueron de 3, 5 y 6 años. Los resultados muestran que la dimensión cognitiva puede ser valorada en los niños preescolares mediante una entrevista semi-estructurada. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación al grado escolar. La consistencia interna del ESEHIS obtuvo un Alfa de Cronbach de .97. Sin embargo, cabe señalar que estos resultados no se pueden generalizar, por lo que el presente estudio se debe considerar hasta su fase de piloteo.

**Palabras clave:** habilidades sociales, preescolares, evaluación.

## INTRODUCCION

El Programa de Maestría en Psicología Escolar tiene como principal objetivo formar a los alumnos residentes dentro de ambientes escolares por medio de la detección, intervención y evaluación. Para lograr este objetivo, los alumnos trabajan en escenarios reales, donde llevan a cabo dichas actividades.

Uno de los escenarios para lograr esta formación profesional, la Estancia de Bienestar de Desarrollo Infantil # 26 del ISSSTE fue el escenario del programa de *Promoción de habilidades de comunicación social en niños preescolares*, en el que se insertaron los estudiantes de la maestría, bajo la supervisión de la Dra. Lizbeth Vega Pérez; el cual tuvo como principal objetivo promover el desarrollo socio-emocional y del lenguaje oral y escrito de niños preescolares.

Como parte de la detección de necesidades, se aplicaron cuestionarios y entrevistas a docentes, personal técnico y padres de familia. Para la evaluación inicial del desarrollo de los niños, se empleó la observación participante dentro de las salas de preescolar, así como la utilización del instrumento Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Childrens (AEPS) en sus áreas de comunicación social y desarrollo social. Dicho instrumento tiene como objetivo proporcionar información relevante, funcional y significativa en relación al desarrollo del niño y su aplicación es por medio de la observación.

A raíz de esta evaluación inicial se detectó la necesidad de intervenir en las áreas de identificación, expresión y manejo de sentimientos, ya que se encontró que los niños no identifican emociones en ellos mismos ni en otros de manera adecuada. Es importante mencionar que durante

las observaciones, en algunas de las salas no se originaron situaciones en las cuales los niños puedan identificar y expresar sus sentimientos. Otra área identificada para intervenir fue la resolución de conflictos, ya que algunos niños al enfrentarse a esta situación, no utilizan estrategias adecuadas, pues trataban de resolver sus conflictos llorando, golpeando o arrebatando objetos.

Por lo anterior, se diseñó y llevo a cabo un programa de intervención que incluyera estas dos áreas de desarrollo, el cual se presenta a continuación. se planteó como objetivo intervenir con los preescolares por medio de la implementación de un programa para el desarrollo de habilidades sociales. Para evaluar los resultados de dicho programa, se llevó a cabo una pre-evaluación y post-evaluación de las habilidades relacionadas con los sentimientos y resolución de conflictos en los niños. Se adaptó el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) diseñado por Monjas (1997). Asimismo, este cuestionario consistió en observar qué tanto se presentaban estas habilidades en los niños durante diversas situaciones.

Tanto la aplicación del AEPS como del CHIS resultaron un tanto difíciles, ya que en ocasiones no se presentaban oportunidades para que los niños demostraran poseer o no ciertas habilidades sociales, además de que estos instrumentos solo permitieron identificar la dimensión conductual de dichas habilidades dejando de lado la cognitiva, es decir, qué pensaban los preescolares, lo cual se considera necesario, ya que las habilidades sociales en la infancia son definidas como el conjunto de conductas y estrategias aprendidas, que ponen en práctica al establecer una relación interpersonal en diferentes contextos, las cuales comprenden lo que los niños dicen y hacen (dimensión conductual), piensan (dimensión cognitiva) y sienten (dimensión emocional) (Vargas, 2005). La evaluación de dichas habilidades se torna relevante, dado que el hecho de que los niños mantengan relaciones interpersonales adecuadas y de calidad con los demás está determinado por éstas.

Existen diversos instrumentos para evaluar las habilidades sociales en los niños, tales como procedimientos sociométricos, evaluación de los iguales, nominaciones y rankings de los profesores, escalas de apreciación de profesores, escalas de valoración de los padres, la observación en el ambiente natural, medidas de role-playing y autoinformes, siendo éstos los más utilizados. También se emplean las entrevistas con los niños, la auto-observación, la evaluación de los componentes cognitivos y la evaluación multimétodo. Sin embargo, éstas últimas son las menos empleadas y desarrolladas.

En México existe un instrumento, la Escala de Habilidades Sociales para Niños (EHSN) elaborado por Chávez (2001) que en realidad es un auto-reporte, el cual evalúa estas habilidades en niños de 10 a 13 años de edad. Sin embargo, no existe uno que permita identificar la dimensión cognitiva (lo que se piensa) de las habilidades sociales en los niños, además el Programa de Educación Preescolar, 2004 obliga a contar con una evaluación más fina, ya que tiene como uno de sus objetivos fundamentales, el que los niños aprendan a convivir con los demás, haciendo énfasis en las habilidades de interacción social (SEP, 2004).

Por lo tanto, el propósito fundamental de la presente investigación es la construcción de un instrumento que permita evaluar la dimensión cognitiva de las habilidades sociales en los niños mexicanos. Cabe señalar, que dicho instrumento comparte los mismos planteamientos conceptuales del Programa de Entrenamiento de Habilidades de Interacción Social (a partir de ahora PEHIS, Monjas, 1997), quien establece que las habilidades sociales van en un continuo, es decir, que se pueden poseer un exceso, lo cual es considerado como comportamiento agresivo, existir un déficit, lo cual se traduce en timidez y poseerlas de manera adecuada, lo cual es considerado por la autora como el comportamiento asertivo. Por otra parte, también se retomaron las cuatro áreas de habilidades de interacción social (habilidades básicas, para hacer amigos, las relacionadas con sentimientos y emociones y las de resolución de conflictos).

En el primer capítulo se exponen diversas definiciones de habilidades sociales en general. En el segundo, se especifica la definición de dichas habilidades en la infancia. Además se mencionan aspectos relacionados con el desarrollo de éstas, así como la influencia que tienen los padres y docentes al respecto.

El capítulo 3 hace referencia a la evaluación de las habilidades sociales en los niños, mencionando diversos métodos. Asimismo, señala lo que es la confiabilidad y validez de instrumentos.

En el capítulo 4 se describe el método de la presente investigación. El procedimiento que se llevó a cabo durante todas las fases de la construcción de la Entrevista Semi-Estructurada de Habilidades de Interacción Social (ESEHIS) se describe en el capítulo 5.

Los resultados y la discusión se muestran en el capítulo 7 y 8, respectivamente.

# Capítulo 1.

## Definición de Habilidades Sociales

Los seres humanos debemos satisfacer nuestras necesidades, que van desde las más básicas hasta las de logro. Para poder satisfacerlas requerimos relacionarnos con los demás, ya que de no ser así, podríamos no sobrevivir. Por lo tanto, los humanos somos seres sociales desde el nacimiento hasta la muerte. Es imposible imaginar a un ser totalmente aislado de los demás.

Durante el transcurso de nuestras vidas aprendemos a relacionarnos con los demás de acuerdo a nuestra cultura, creencias y modelos. Frecuentemente estos modelos nos son funcionales para relacionarnos y alcanzar determinados objetivos. Cabe señalar que las relaciones interpersonales constituyen un aspecto básico en nuestras vidas y no sólo nos sirven para obtener lo que deseamos.

Mantener relaciones interpersonales adecuadas y de calidad con los demás está determinado por las habilidades sociales que poseemos, las cuales son definidas por Caballo (1996) como aquellos comportamientos que se manifiestan en las relaciones interpersonales, incluye expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos acorde a cada situación, respetando esas conductas en los demás y ayuda a resolver los conflictos interpersonales.

Las habilidades sociales son comportamientos o destrezas sociales específicas que se requieren para ejecutar competentemente una relación interpersonal y son conductas aprendidas. Algunos ejemplos de habilidades sociales son: decir que no, cooperar con el grupo, responder a un elogio, resolución de problemas, empatizar o ponerse en el lugar de otra persona, respetar los derechos de los demás y hacer respetar los propios, manejar y expresar emociones, decir cosas agradables y positivas a los demás. No obstante, no existe una definición universalmente aceptada, encontrándose numerosas definiciones que coinciden en una u otra característica. A continuación se mencionan algunas de las definiciones encontradas en la literatura.

Hersen y Bellak (1996) hacen hincapié en la capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos en las relaciones interpersonales obteniendo refuerzos internos o externos por su comportamiento.

Las habilidades sociales son la forma en que una persona puede comunicarse con otros de modo que asegure sus derechos, requerimientos, satisfacciones u obligaciones, en un grado razonable, sin afectar a los derechos similares de otras personas (Phillips, 1978).

Estas habilidades son un patrón complejo de respuestas que llevan a un reconocimiento social por parte de los demás y resultan eficaces para ejercer un autocontrol personal así como una influencia (indirecta o directa) sobre los demás, con la utilización de medios y procedimientos permisibles (Pelechado, 1984).

McFall (1982) define a las habilidades sociales como destrezas que permiten a la persona realizar competentemente un tema social en particular.

Para Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) estas conductas incluyen comportamientos, expresiones verbales y no verbales, donde el individuo actúa libremente, pero no daña a los demás.

La clasificación que establecen Valles y Valles (1996), de las habilidades sociales comprende tres ámbitos, que abarcan el aspecto conductual, cognitivo y fisiológico. Dentro de los cuales se encuentran los componentes no verbales, paralingüísticos, afectivos emocionales y verbales.

Monjas (1997) señala que las habilidades sociales se manifiestan en diferentes contextos, las cuales define como conductas o destrezas sociales específicas para desenvolverse socialmente, las cuales son adquiridas y aprendidas, por lo que no son un rasgo de la personalidad.

Además, esta autora menciona que las habilidades sociales forman las bases para un comportamiento socialmente competente.

Las habilidades sociales pueden ser definidas a partir de tres componentes (Ballester y Gil, 2002):

- a) Consenso social. Un comportamiento es considerado incorrecto si no es del agrado del grupo que lo juzga, pero puede ser considerado habilidoso por otro grupo de referencia.
- b) Efectividad. Una conducta es habilidosa en la medida en que conduce a la obtención de aquello que se propone.
- c) Carácter situacional. Un mismo comportamiento es adecuado en una situación, pero puede no serlo en absoluto en otro.

Por su parte, Caballo (1996) asegura que una adecuada conceptualización de las habilidades sociales debe incluir la especificación de la dimensión conductual (tipo de habilidad), la dimensión personal (variables cognitivas) y la dimensión situacional (contexto ambiental).

Meichenbaum, Butler y Gruson (1995) consideran que la dificultad de establecer una definición estriba en la dependencia que este tipo de habilidades tiene del contexto. El contexto es cambiante, depende del marco cultural al que atendamos, a sus normas culturales y a sus patrones de comunicación.

De las distintas definiciones existentes se pueden extraer las características fundamentales de lo que llamamos Habilidades Sociales según Michelson et al. (1987):

- a) Son conductas manifiestas; es decir, son un conjunto de estrategias y capacidades de actuación aprendidas y que se manifiestan en situaciones de relaciones interpersonales, incluyendo comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
- b) Están dirigidas a la obtención de reforzamientos sociales tanto externos como internos o personales (auto-refuerzo, autoestima).
- c) Implican una interacción recíproca.

- d) Están determinadas por el contexto social, cultural y la situación concreta y específica en que tiene lugar.
- e) Se organizan en distintos niveles de complejidad, los cuales mantienen una cierta jerarquía, cuyas estructuras se desarrollan desde un nivel molar, hasta llegar a uno molecular, habiendo pasando por niveles intermedios (por Ej.: decir "no").
- f) Como todo tipo de conducta, se encuentran muy influenciadas por las ideas, creencias y valores respecto a la situación y a la actuación propia de los demás.
- g) Tanto los déficits como los excesos de la conducta de interacción personal pueden ser especificados y objetivados con el fin de intervenir sobre ellos.

Las habilidades sociales no son capacidades innatas de una persona. Si bien es cierto que existe un componente biológico en dichas habilidades, la mayoría de las personas las adquieren a través del aprendizaje.

Estas experiencias de aprendizaje no siempre llevan a un comportamiento socialmente adecuado y algunos adultos, jóvenes o niños experimentan dificultades para relacionarse con los demás y esto puede interferir en su ajuste y adaptación social.

Muchos trastornos emocionales y conductuales se han relacionado con la falta de competencia social desde la infancia, por lo que ser competente socialmente cobra singular importancia tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro de los niños. De igual forma, esta competencia es relevante para sus logros académicos, personales, sociales, el tener una buena autoestima y aceptación de sí mismos (Monjas, 1997; Monjas y González, 2000).

## Capítulo 2.

### Habilidades sociales en la infancia

#### *2.1. Desarrollo de habilidades sociales en la infancia.*

Nuestras primeras interacciones sociales son con la familia, pues es nuestro primer grupo social y son ellos con los que nos relacionamos durante los primeros años de vida.

En la medida en que los niños desarrollan sus capacidades lingüísticas dan un salto cualitativo para expresar y darle nombre a lo que sienten y perciben respecto a sí mismos y de otros (SEP, 2004b; McCabe y Meller, 2004). Los niños pequeños desarrollan progresivamente capacidades para interactuar, relacionarse, comprender la perspectiva e intención de los otros y de actuar en consecuencia. Diversos autores mencionan que ya en edades tempranas los niños saben qué quieren, qué disposición tienen los demás, a expresar afecto y conseguirlo e inclusive molestar al otro (SEP, 2004a; Dunn, 1993; Berk, 1999).

Ladd, Parker y Asher (1987, citado en Educación Inicial a través de la Familia, EDIFAM) determinaron que es importante que a la edad de 6 años, niños y niñas hayan adquirido la habilidad de socializarse por lo menos en grado mínimo, de lo contrario éstos tendrían una alta probabilidad de riesgos en diversos ámbitos de su vida. Los contextos más relevantes para el desarrollo social de un niño son el hogar, la escuela y los grupos de pares (Aron y Milic, 1993). Y es precisamente en estos contextos donde está la génesis del desarrollo habilidoso y obviamente, un contexto inadecuado afectaría su desarrollo.

Se dice que el estudio de las habilidades sociales en niños se inició a raíz de que se reconociera que la niñez es un periodo crítico para su adquisición y desarrollo (Bain y Pelletier, 1997).

Las habilidades sociales en los niños se definen como el conjunto de conductas y estrategias aprendidas, que un niño pone en práctica al establecer una relación interpersonal en diferentes contextos. Comprenden lo que los niños dicen y hacen (dimensión conductual), piensan (dimensión cognitiva) y sienten (dimensión emocional) (Vargas, 2005).

Para Monjas (1997) las habilidades de interacción social en la infancia son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

Las habilidades sociales en los niños implican la capacidad que tienen éstos para desenvolverse en la esfera social, ya que éstas se adquieren y desarrollan dentro de la misma, son recíprocas y están influidas por las características del ambiente.

Las habilidades sociales son muy diversas y se van desarrollando a lo largo de la infancia, así Trianes et al. (1997 citados en Juárez y Arvizu, 2005), las han clasificado de la siguiente manera:

- Habilidades sociales centradas en la aceptación social, que incluye mirar a los ojos, sonreír, expresar emociones, saludar y mostrar comportamientos de cortesía.
- Habilidades sociales centradas en la aceptación de iguales, tales como el saber hacer y mantener amistades, resolver conflictos, dejar que los demás niños jueguen, defender a un amigo.
- Habilidades sociales internas como saber aplazar un deseo, ser empático, controlar el enojo o fijarse un deseo.

Por su parte, Álvarez (1999) clasifica las habilidades sociales en la infancia de la siguiente manera:

- Habilidades básicas para relacionarse con los demás (habilidades sociales no verbales tales como sonreír y la mirada; peticiones, como saber pedir, atreverse a pedir, rechazar peticiones; habilidades de cortesía y amabilidad como dar gracias y disculparse).
- Habilidades para hacer amigos (iniciaciones sociales, que incluyen presentaciones e interpelaciones, liderazgo, reforzar a otros, cooperar, compartir; conversar, lo que implica participar en pláticas grupales, y por último, clasifica a las autoafirmaciones en defender derechos, quejarse, expresar molestia, afrontar críticas, pedir cambio de conducta, decir no y preguntar ¿por qué?).

Marsall (1996 citado en McCabe and Meller, 2004) menciona que el repertorio de habilidades sociales incluye conocimientos de la conducta social estándar, de la resolución de problemas, reconocimiento y entendimiento de las emociones y la eficacia en la comunicación y el lenguaje.

Por su parte, Odom (1992) llevó a cabo una revisión de 51 estudios realizados a través de observación directa en ambientes naturales de niños de preescolar clasificando las conductas observadas determinando los comportamientos que se relacionan de manera implícita con las habilidades sociales. Las cuatro categorías de comportamientos fueron:

(a) *Iniciaciones* (facilidad para entrar en grupo, iniciar interacciones, organizar el juego) y respuestas efectivas (juego recíproco y complementario, respuesta positivas a las iniciaciones de otro).

(b) *Cualidad cooperativa/prosocial* de determinadas conductas (muestras de afecto, cooperación, prestar ayuda física, compartir, juego simbólico social y cooperativo) sin mostrar niveles altos de agresividad.

(c) *Facilidad en la comunicación verbal* (afirmaciones informativas, respuestas verbales, baja tasa de lenguaje egocéntrico).

Como se observa, el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia depende de las interacciones que establecen, siendo los padres los primeros agentes socializadores de sus hijos.

Sin embargo, algunos niños ingresan a centros de cuidado desde edades muy tempranas, lo cual hace que el ambiente en el que se desenvuelven e interactúan se extienda, lo que conlleva al fomento de su desarrollo integral, así como a recibir la influencia de los iguales y otros adultos en su proceso de socialización.

Las relaciones con iguales suponen una tarea evolutiva básica en la infancia. Las relaciones con iguales son diferentes a las que establecen con cuidadores y familiares, ya que es una relación más igualitaria, en las que ambos reparten el poder y la iniciativa de igual a igual. En estas relaciones los niños aprenden a controlar sus impulsos, a ceder, a asumir responsabilidades, intercambiar favores, compartir, cooperar y muchas otras habilidades sociales. Hartup (1992 citado en EDIFAM) señala que las relaciones entre pares o iguales contribuyen notablemente al desarrollo cognitivo y social en niños y niñas y marcan el grado de efectividad con que funcionamos en la adultez.

Las primeras amistades son importantes debido a que suponen un contexto en el que el niño puede adquirir habilidades sociales como resultado de su participación en ellas, especialmente si estas relaciones se mantienen con el tiempo. Las primeras amistades aparecen alrededor de los 3 años. Los preescolares eligen como amigos a niños que son semejantes a ellos en edad, sexo y comportamiento. En cuanto a la elección de amigos del mismo sexo, López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1999) señalan que existe una influencia cultural, debido a que los padres suelen buscar para sus hijos compañeros de juego del mismo sexo y estimular los “juegos propios” del sexo de su hijo o hija. Por otro lado, la amistad durante los 2 y 6 años de edad tiende a ser egocéntrica, ya que los amigos son aquellos compañeros de juego que les dejan los juguetes, les defienden de los demás o porque poseen algún objeto deseado.

En esta etapa, las amistades son interacciones y encuentros no continuos, relaciones inestables que se forman y se disuelven con facilidad, principalmente, ante conflictos interpersonales. Los niños defienden a sus amigos por sus atributos físicos, como la fuerza o la belleza, y por sus habilidades motoras, deportivas y lúdicas. Los niños eligen como amigos a

aquellos que son más hábiles socialmente, mientras que rechazan a los que tienen conductas desagradables con ellos, tales como peleas, molestarles, quitarle sus juguetes o burlarse de ellos. Se dice que los niños que poseen más habilidades de comunicación, los que son más sensibles y cooperativos establecen mejores relaciones de amistad durante la infancia (Lawhon and Lawhon, 2000).

Una vez formada la amistad, ésta se mantiene, aunque los juegos suelen ser más complejos y se presentan con mayor frecuencia las conductas prosociales. Sin embargo, también suelen haber más peleas, discusiones y conflictos. Una explicación que proporcionan López et al. (1999), al respecto, es que los niños están más tiempo juntos, esto a su vez hace que se sientan con más libertad de expresar sus desacuerdos y expresar sinceramente lo que piensan sin poner en riesgo la relación de amistad. Además, después de resolver el conflicto, los niños siguen jugando juntos sin que se desencadene una serie de problemas entre ellos.

El hecho de que los niños se enfrenten a situaciones de conflicto con sus pares forma parte de su desarrollo natural y se hace imprescindible para su óptimo proceso de socialización. Incluso, en un estudio realizado por Chen (2003) indica que los conflictos entre los niños no conducen necesariamente a la violencia.

En cuanto a los conflictos que se presentan entre los preescolares, los principales son por la posesión de algún objeto, de aceptación o rechazo (Corsaro & Rizzo, 1990; Hay, 1984; Killen & Turiel, 1991; citados en Chen, 2003).

En un estudio realizado por Guerrero (2000), se encontró que las principales causas que generan conflicto en niños de 5 años es por la posesión de un objeto ajeno, propio o común, la intromisión al espacio o propiedad personal, actos que generan incomodidad y reacciones de rechazo y juegos bruscos. También se encontró que en su mayoría, los niños afrontaron los problemas de manera directa, es decir, no solicitaron ayuda a terceros. Sin embargo, las estrategias que emplearon para resolver sus conflictos fueron de competencia, evitación y

acomodación. Los recursos que más emplearon fueron los corporales y verbales, pero ofensivos, tales como quitar, forcejear, acusar, dañar físicamente, enseñar la lengua entre otras.

Shantz y Hobart (1982, citados en López et al., 1999) y Chen (2003) señalan que estos conflictos declinan a lo largo de la educación preescolar.

La resolución de conflictos involucra la habilidad de entender el punto de vista del otro. De acuerdo con Piaget (1932, citado en Chen, 2003) el conflicto interpersonal, especialmente aquel que se presenta con iguales, es una forma central de reducir el egocentrismo. Por lo que estas oportunidades que se les presentan a los niños les permiten considerar el punto de vista de los otros, así como cooperar con sus iguales, ser conscientes de sus propios sentimientos, opiniones e ideas.

Los maestros frecuentemente intervienen en los conflictos de los niños, ya sea como mediadores o simplemente para detener el conflicto. Las estrategias que emplean como mediadores son diversas, pues van desde asistir a los niños a identificar el problema, identificar y expresar sentimientos, generar posibles soluciones e implementar una solución en la que los niños estén de acuerdo (Bayer 1995, citado en Chen, 2003). En una aproximación consistente con la teoría de Vigotsky, Bredekamp & Copple, (1997 citados en Chen, 2003) enfatizan que esta intervención por parte de los maestros debe variar según las necesidades y habilidades de los niños involucrados, teniendo en cuenta su zona de desarrollo próximo. Ayudar a los niños a entender las intenciones de otros y aprender a coordinar sus propias necesidades e intenciones, requiere enseñar estrategias que promuevan el crecimiento en el entendimiento interpersonal. DeVries and Zan (1994) recomiendan que los maestros deben a) garantizar la seguridad de los niños, b) controlar sus propias reacciones ante los conflictos de los niños, c) reconocer que el conflicto es de los niños involucrados, d) creer en la capacidad de los niños para resolver sus propios conflictos y, lo más importante, e) ofrecerles asistencia como sea necesario para que los niños reconozcan y verbalicen sus propios sentimientos, escuchen los del otro, clarifiquen el problema y generen posibles soluciones.

Otro grupo de habilidades sociales en la edad preescolar es el conformado por la identificación, expresión y manejo de emociones, el cual es relevante en relaciones sociales. En cuanto a niños pequeños, la comprensión, respuesta a emociones y regulación emocional son temas importantes. Garner et al (1994 citados en Guerrero, 2000), encontraron que la habilidad de los preescolares para responder en forma apropiada y positiva a situaciones de interacción social supone tres dimensiones: el conocimiento de las expresiones emocionales del otro, el conocimiento de la situación contextual y el rol emocional adoptado frente a la diversidad de situaciones sociales. Las autoras concluyen que los niños son capaces de interpretar adecuadamente señales expresivas y situacionales en la interacción con sus pares, son más sensibles a los sentimientos de otros y más capaces de regular sus relaciones con ellos.

Debido al incremento en las habilidades cognitivas, la capacidad de reconocer e interpretar emociones y sentimientos en otras personas aparece a finales de la edad preescolar.

Además, esta capacidad cognitiva les permite a los niños, en la etapa del juego simbólico, comprenden que el significado fingido puede compartirse con otros niños durante juegos de simulación, los cuales se emplean ampliamente durante los años preescolares, esto se ve reflejado cuando los niños son capaces de dar respuestas a las preguntas planteadas como “qué pasaría si...”

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, el estudio de la competencia social en los niños se hace imprescindible, por lo que en los últimos años se está extendiendo su estudio y surgen una gran variedad de programas y procedimientos, aunado a esto, se han desarrollado diversas estrategias de intervención, las cuales involucran a padres y docentes, dado que son agentes relevantes en la socialización de los infantes. Debido a esto, se hace necesario mencionar el papel de padres y docentes como principales agentes en el desarrollo de habilidades sociales, ya que son ellos los que van estableciendo las pautas de comportamiento social adecuado, inadecuado y esperado por sus hijos y alumnos, respectivamente.

## *2.2. Papel de los padres en el desarrollo de habilidades sociales durante la infancia*

En el proceso del desarrollo de las habilidades sociales, sobre todo en los primeros años, desempeña un papel muy relevante la familia y las primeras figuras de apego. En opinión de Echeburúa (1993, citado en Monjas, 2004), la estimulación social que hacen los padres (por ejemplo, relaciones con vecinos, juegos colectivos, etc.) correlaciona directamente con el grado de desenvolvimiento social de los niños. La exposición a situaciones sociales nuevas y variadas, facilita la adquisición de habilidades sociales y disipa los temores sociales iniciales. Por el contrario, padres inhibidos y tímidos o poco sociables, evitan exponerse a sí mismos y a sus hijos a situaciones sociales. Así los niños aprenden repertorios de habilidades sociales escasos, aprenden respuestas de inhibición y/o de evitación.

Las circunstancias y características de cada familia repercuten en las habilidades sociales que posean o no los hijos. Diversos autores (Nihira, Mink y Meyers, 1985, citados en Trianes e Infante en Gómez, Viquer, y Cantero; 2003) estudiaron la influencia que tienen el estatus socioeconómico sobre la conducta social de los hijos y encontraron que en familias con estatus más bajos emplean estrategias físicas y menos interacciones verbales en sus relaciones diarias dentro del entorno familiar.

El incluir a la familia en todo proceso de intervención con niños es relevante, ya que juegan un papel muy importante en el desarrollo social temprano de los niños, están presentes en gran parte del desarrollo de sus hijos, en la familia se convive diferente que en la escuela y los padres son agentes facilitadores o no de la competencia social de sus hijos.

El trabajo con padres para el fomento de habilidades sociales en sus hijos puede iniciarse con una auto-evaluación respecto a las conductas y actitudes que emplean en la interacción con sus hijos, e incluso puede ser benéfico para promover el crecimiento social de ambos, tal y como lo proponen Lawhon and Lawhon (2000). Estos autores mencionan que a pesar de que resulte difícil

cambiar patrones de conducta en los padres, se les puede guiar para que modelen conductas positivas a sus hijos, les refuercen habilidades sociales aceptables, enseñen a sus hijos cómo cambiar o modificar conductas inaceptables, enseñarles a establecer amistades y relaciones cercanas, así como estar al tanto del nivel de desarrollo de sus hijos.

Los padres pueden desempeñar el rol de instructores directos de sus hijos pequeños para que desarrollen sus habilidades sociales de tres maneras (Parke, Cassidy, Burks, Carson y Boyum, 1992):

- Como diseñadores del entorno social, viviendo en contextos donde haya otros niños pequeños, hacer que sus hijos asistan a parques, cumpleaños, reuniones familiares, etc., donde interactúen sus hijos con otros niños.
- Como mediadores influyendo en las relaciones sociales de sus hijos, por ejemplo, organizando encuentros, eligiendo compañeros de juego, actuando como modelos para enseñar a un niño una determinada estrategia, etc.
- Como supervisores o instructores. Los pequeños se benefician del apoyo, guía o instrucciones que reciben de sus padres.

Existe evidencia empírica que muestra que los programas que involucran a padres para el desarrollo de la competencia social de sus hijos son efectivos, dado que encuentran una relación positiva entre la participación activa de los padres y el comportamiento social adecuado de sus hijos (McWayne, Haptom, Fantuzzo, Cohen and Sekino, 2004; Sheldon, 2002). Ejemplo de éstos es el Programa de Entrenamiento de Habilidades de Interacción Social (PEHIS), el cual plantea tres objetivos para el trabajo con padres (Monjas y González, 2000):

- a) Sensibilizar a las familias sobre la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo integral de los niños
- b) Sensibilizar a las familias sobre su papel en la enseñanza de estas habilidades, y
- c) Proporcionarles conocimientos, estrategias y habilidades necesarias para continuar el proceso de enseñanza de habilidades sociales en la familia.

No sólo los padres juegan un papel importante en los programas de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en los niños, sino que también los docentes pueden tener influencia benéfica.

### ***2.3. Papel de los docentes en el desarrollo de habilidades sociales durante la infancia.***

Hayes, Palmer y Zaslow (1990, citados por Trianes, en Gómez et. al., 2003) mencionan que los centros de educación infantil o preescolar que ofrezcan un currículum apropiado, docentes afectuosos y sensibles, proporcionan a los niños oportunidades para interactuar con adultos, quienes incrementen también su competencia social.

Monjas y González (2000) señalan que un trabajo adecuado en relación a las habilidades sociales exige involucrar a los docentes, para lo cual los involucran a un proceso permanente de formación y reciclaje individual y grupal. Este trabajo supone que los docentes adquieren conocimientos, habilidades y estrategias que les permiten innovar y mejorar su propia práctica docente y profundizar en los aspectos teóricos y prácticos del programa de entrenamiento en habilidades de interacción social e implementarlo en las aulas. Asimismo, los autores mencionan que los docentes reciben entrenamiento en grupo, asisten a seminarios permanentes con reuniones periódicas, asisten a cursos específicos sobre el tema y, a través de lecturas y trabajo individual se autoforman.

Diversos estudios se han centrado en el entrenamiento de los docentes y cuidadores para fomentar las habilidades sociales en sus alumnos (Jun, 2005; Kremenitzer, 2005; Ashiabi, 2000; Linares, Rosbruch, Stern, Edwards, Walker, Abikoff y Alvir, 2005; Han y Kemple, 2006). Incluso the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) ha producido una guía

para docentes seleccionando 80 materiales útiles sobre desarrollo emocional y social, e incluirlo en sus actividades de enseñanza (CASEL 2003, citado en Jun, 2005).

Han y Kemple (2006) proponen un modelo a docentes para fomentar la competencia social en sus alumnos preescolares, el cual incluye que se les enseñe a auto-regular sus emociones, conocimientos y habilidades interpersonales, entender necesidades y sentimientos de otros, resolver problemas, cooperar, auto-identificación positiva de sí mismos, adoptar valores sociales, generar en los niños un sentimiento de cohesión grupal, que adquieran habilidades para planificar y tomar decisiones, así como fomentar una competencia cultural. Estos autores proponen cuatro estrategias de intervención para el incremento de la competencia social en los alumnos, tales como el ordenamiento del aula, que los docentes ejemplifiquen algunas habilidades sociales como parte de su interacción con otras personas, diseñar estrategias y actividades más estructuradas, intervención con niños con dificultades para relacionarse, aunque en este aspecto, los autores mencionan que el docente es apoyado por otros profesionales.

Jun (2005) realizó un estudio observacional con el propósito de examinar, por medio de un diseño cualitativo, las discusiones de los docentes acerca de las emociones, también se registraron las interacciones docente-niños. Los resultados muestran que la utilización de libros con contenido emocional, así como relacionar las palabras con las imágenes de las emociones son estrategias que emplean los docentes para el desarrollo del área de habilidades sociales relacionadas con los sentimientos y emociones de sus alumnos. Este estudio muestra que los niños necesitan de los docentes para identificar emociones positivas y negativas, determinar sus causas, verbalizarlas, manejar y manifestarlas apropiadamente. Este autor señala que es necesario que los docentes reciban la formación necesaria para incrementar esta área de las habilidades sociales en sus alumnos y que se den cuenta del rol facilitador tan importante que desempeñan.

Kremenitzer (2005) propone un modelo basado en la inteligencia emocional, en donde expone una serie de elementos que tiene que tener en cuenta un docente para que logre promover en sus alumnos su competencia social y emocional. Este autor sugiere que los docentes hagan una

reflexión respecto a su competencia social y emocional, que hagan cambios continuamente en su práctica docente y que aseguren que son buenos modelos para regular emociones, principalmente en situaciones estresantes.

A continuación se presenta, a modo de resumen, la propuesta de Trianes e Infanta (en Gómez et. al. 2003), sobre los procedimientos que desarrollan la competencia social dentro de la escuela infantil. Estos autores proponen para los docentes:

- *Estrategias basadas en el reforzamiento de la conducta social.* Reforzar la conducta objetivo es una estrategia de base conductual que es aceptada hoy en cualquier enfoque de intervención psicoeducativa como capaz de incrementar la conducta. En cuanto a las relaciones sociales, en niños pequeños, muchos objetivos de conducta externa, es decir, observables, pueden ser promovidos y aprendidos mediante el refuerzo. Así, mirar cuando se le habla, sonreír cuando le sonría, aproximarse a otros niños que juegan, dar algo a alguien, compartir, dar las gracias, y otras muchas conductas habituales pueden ser objeto de programas de refuerzo para niños que no las aprenden o muestren espontáneamente. Un aspecto que los docentes deben cuidar es la elección del tipo de reforzador, ya que existe una relación entre el nivel de competencia social que muestra un niño y su sistema de motivación. En general, se recomienda no utilizar en exclusiva el castigo cuando se requiera reducir una conducta, sino utilizarlo como amenaza, ofreciendo al mismo tiempo al niño la posibilidad de portarse de acuerdo al criterio y de ser reforzado por ello.
- *Estrategias basadas en el juego y en el intercambio verbal con adultos.* En la escuela infantil muchas actividades pueden estimular el juego físico dentro de actividades programadas. El juego introduce elementos de autocontrol, con el objetivo de ayudar al niño a autorregular su impulso motor, socializando la conducta dentro de unas primeras normas sociales. Además, el juego puede ser empleado para corregir aislamiento, inhibiciones y rechazos precoces sufridos por los pequeños. De acuerdo al nivel de participación social dentro del juego, se han diferenciado distintos tipos, tales como el

juego solitario, el paralelo, o sea jugar cerca de otros niños y el de grupo, el cual implica a otros niños. A partir del juego se puede observar la habilidad de los niños para atraer la atención de los iguales, cómo utilizan a otros niños como recursos, la expresión de afecto y cómo se dirigen a los iguales con éxito durante el juego.

- *Ensayo o dramatización: observación de un modelo, aprendizaje social.* El aprendizaje observacional es una de las vías por la que los niños pequeños aprenden numerosas conductas, así como actitudes, creencias y atribuciones ajustadas a los patrones culturales. Bandura (1987, citado por Trianes e Infante, en Gomez et. al., 2003) menciona que la capacidad de aprender por observación da al niño la posibilidad de adquirir unidades de conducta complejas e integradas, por medio del ejemplo. El modelo de aprendizaje cognitivo-social ha sido utilizado para enseñar habilidades sociales a niños con poca aceptación por parte de sus iguales (Hwa y Kim, 2003). El empleo de la teoría del aprendizaje social dentro de la clase, permite a docente y alumnos desarrollar conductas competentes que puedan servir de modelo. Cuando este modelo se utiliza constantemente, puede reforzar pautas de conducta que los niños aprenderán con gran eficacia. Los modelos pueden ser presentados en diversos formatos, además de la representación conductual que pueda hacer el profesor o los compañeros. Puede ser presentado también en dibujos, películas, fotos, cuento oral, cuento en TV, e incluso símbolos diversos. El aprendizaje por observación comprende varias funciones, que evolucionan con la edad y la experiencia:

- Atención. Colorido, sonidos, luces y otros estímulos externos ayudarán a atraer la atención de los más pequeños. La conducta modelo debe ser presentada mediante gestos, risas y puede estar en movimiento.
- Retención. Se puede repasar lo que se desea sea aprendido mediante práctica de la conducta aprendida, pero también mediante consignas de recuerdo que pueden ser imágenes o símbolos.
- Motivación. La adquisición es un proceso distinto de la ejecución de la conducta, para que se ejecute una conducta que ha sido aprendida es preciso que ésta reciba refuerzo o incentivos. Pueden servir como incentivos tanto refuerzos

aplicados sobre el niño como la observación de otro niño que es recompensado por ejecutar la conducta objetivo.

- Ejecución. Cuando el pequeño muestra, con ayuda o espontáneamente, la conducta objetivo podemos afirmar que la ha adquirido.
  
- *Solución de problemas interpersonales.* Representan un extenso campo de trabajo dentro del área de la competencia social que ha sido desarrollada en niños pequeños implementando materiales útiles para el trabajo del profesor en la escuela infantil. En el programa de Spivack y Shure (Shure, 1989) diseñaron un modelo de enseñanza, el cual contempla cinco habilidades, éstas son:
  - Sensibilidad interpersonal: ser conscientes de los problemas de otros niños.
  - Pensamiento alternativo: habilidad para generar soluciones alternativas.
  - Pensamiento medios-fines: pensar los medios adecuados para conseguir una solución dada.
  - Pensamiento consecuencial: habilidad para prever las consecuencias de una determinada solución.
  - Pensamiento causal: establecimiento de relaciones causa-efecto en la conducta humana.

El programa empleado para enseñar estas habilidades persigue como segundo objetivo promover autonomía para que un niño sea capaz de evaluar problemas interpersonales por sí mismo y tomar decisiones de forma reflexiva, incrementando la sensibilidad hacia las consecuencias potenciales de su conducta. El programa de estos autores tiene un formato estructurado, utilizando actividades y juegos dirigidos por el profesor, que se presentan en forma de sesiones cortas.

- *Ayuda al compañero.* También denominada “tutoría de iguales”, guarda estrecha relación con el aprendizaje cooperativo. Tiene diferentes formatos de aplicación, pero la más común es la que se refiere a un niño que ayuda a otro porque tiene más edad, habilidad o competencia. Esta estrategia puede favorecer la integración de alumnos con dificultades

sociales, dado que estos niños pueden formar un grupo separado en las situaciones de juego e interacción ya en preescolar, y sus compañeros sin problemas interactúan menos con ellos que entre sí, el empleo de esta técnica puede equilibrar algo estas relaciones sesgadas y ayudar a la integración de estos alumnos. Strain, Kerr y Ragland (1981, citados en Trianes e Infante en Gomez et. al. 2003 ) mencionan que el tutor o tutores deberían tener una alta tasa de interacciones sociales positivas en el recreo y en las actividades, habilidades cognitivas para seguir orientaciones del adulto, un buen vocabulario y nivel de lenguaje, puesto que éste supone un instrumento valioso para las iniciaciones al juego y en la solución de problemas interpersonales, además, debe comenzar una buena relación amistosa, que es la base para que se puedan dar procesos de imitación y refuerzo de los comportamientos de acercamiento e interacción con los iguales, por parte del niño tutelado.

Los docentes también juegan un importante rol en la socialización de emociones, contribuyen para que los niños pequeños aprendan el significado de las emociones, a entender sus causas y a regularlas. Jun (2005) afirma que los docentes proveen un modelo de expresión y regulación emocional a los niños. Intencionalmente o no, enseñan a los niños el nombre, expresión y regulación de sus propias emociones positivas y negativas.

## Capítulo 3.

### Evaluación de las habilidades sociales en la infancia

Una adecuada evaluación, debe incluir múltiples métodos (entrevista, observación directa, cuestionarios, etc.), administrados a distintas personas (padres, maestros, propio niño, etc.) y referidos a distintos contextos (casa, colegio, etc.), así como incluir una evaluación tanto familiar como extrafamiliar (McMahon, 1987). Sin embargo, el hecho de llevar a cabo una evaluación multimétodo, supone: a) un costo personal y profesional a la hora de integrar la información recogida; b) numerosas exigencias y requisitos para la familia; y c) el establecimiento de diversos diagnósticos. Asimismo, la cantidad de datos recogidos mediante este tipo de evaluación no está necesariamente relacionada con la calidad de la misma.

El caso de la evaluación de la competencia social trae consigo algunas dificultades, tales como que la conducta interpersonal en sí misma es un fenómeno de naturaleza compleja y difícil de evaluar, es una conducta que depende de la situación para ser evaluada como adecuada o inadecuada, integra tanto componentes verbales como no verbales, como los que tienen que ver con procesos cognitivos y emocionales, de hecho se olvida la evaluación de éstos dos últimos procesos.

En Estados Unidos y España existen instrumentos que permiten evaluar las habilidades sociales (Demaray, Ruffalo, Carlson, Busse, Olson, McManus y Leventhal, 1995; Diperna, y Volpe, 2005; Warnes, Sheridan, and Geske, 2005; Danielson, and Phelps, 2003; Shure, 1989; Muñoz, 1992; García y Magaz, 1998; Díaz-Aguado y Martínez, 1995; Harter y Pike, citados en Gómez, Víguer y Cantero, 2003; Monjas, 1997; Monjas, Arias y Verdugo, 1991; Pelechano, documento personal).

En México existe un instrumento para evaluar las habilidades sociales, la Escala de Habilidades Sociales para Niños (EHSN) elaborada por Chávez (2001) que evalúa las habilidades

para relacionarse con los demás, habilidades para hacer amigos, habilidades para conversar, habilidades para la expresión de sentimientos, habilidades para la resolución de problemas interpersonales, habilidades para relacionarse con los adultos y habilidades para relacionarse con el sexo opuesto en niños de 10 a 13 años de edad, su modalidad es de auto-informe bajo un formato escala tipo Likert, consta de 66 reactivos y proporciona información respecto a las siete áreas antes mencionadas. Esta escala tiene una consistencia interna de .88, lo que indica que tiene una confiabilidad alta (Vargas, 2005). Lamentablemente, este es el único instrumento que existe en México y tiene un formato de autoinforme, ya que son los niños quienes eligen las respuestas que consideran mejor reflejan su comportamiento social. Sin embargo, al ser un autoinforme, la información proporcionada no permite indagar qué piensan al respecto de las relaciones interpersonales y habrá que cuestionarse qué tanto de la información proporcionada se debe a la deseabilidad social. Por otro lado, está dirigido a niños de 10 a 13 años, y, como se menciona con anterioridad, el ingreso al preescolar es un gran salto cualitativo en lo que socialización se refiere.

La evaluación de la competencia social se realiza como parte de una intervención específica o dentro de las aulas y cumple varios objetivos, los cuales se resumen a continuación (Hops y Greenwood, 1988; Monjas, en Verdugo, 1994):

- a) Identificar dentro de las aulas a sujetos en riesgo o socialmente incompetentes con miras a una posible intervención.
- b) Identificar los déficit concretos de aquellos sujetos que van a ser entrenados.
- c) Evaluar los progresos del tratamiento mientras éste se está aplicando con el fin de llevar a cabo el rediseño del programa si se viese necesario ante una ausencia de cambios significativos.
- d) Evaluar los resultados del tratamiento una vez terminado el programa de intervención y al cabo del tiempo.
- e) Evaluar distintas dimensiones de la competencia social, tales como juicios de los demás, habilidades motrices y procesos cognitivos.

La evaluación de las habilidades sociales es un proceso que va de lo general a lo particular y específico. Cuando se trata de identificar a niños con problemas o en riesgo se utilizan los métodos globales, tales como las evaluaciones sociométricas o valoración de otras personas, la observación directa o la evaluación de variables cognitivas se utilizan para determinar déficits específicos. Cabe señalar que la evaluación de las habilidades sociales se realiza en el contexto en el que se desenvuelve el niño, por lo tanto, es aplicada en contextos educativos principalmente.

La elección del método o instrumento dependerá de los objetivos que tiene planteados el evaluador, si es que va a evaluar sólo algunos comportamientos, si es para identificar las habilidades que posee un individuo o un grupo, recursos materiales y humanos con los que dispone, el contexto, las características sociodemográficas de los sujetos, etc. Independientemente de cuál es el objetivo para evaluar las habilidades sociales, existen diversos métodos que permiten obtener información útil, ya sea para desarrollar un programa de intervención educativo, prevenir la falta o exceso de éstas o promoverlas. A continuación se presenta una clasificación de estos instrumentos.

**Tabla 1. Métodos de evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la infancia (Monjas, en Verdugo, 1994)**

Información y valoración de otras personas	Procedimientos sociométricos	Miden, evalúan y describen la atracción interpersonal entre los miembros de un grupo. Proporcionan el estatus sociométrico del niño, número de rechazos y elecciones.	Ejemplos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nominación de los iguales</li> <li>2. Puntuación de los iguales</li> <li>3. Comparación de parejas</li> <li>4. Técnica de adivina quién</li> <li>5. Técnica de juego de clase</li> </ol>
	Evaluación de los iguales	Se pide que cada niño evalúe y estime el comportamiento interpersonal de un igual, generalmente mediante escalas de apreciación.	Ejemplos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. How I Feel Toward Others (HIFTO)</li> <li>2. Pupil Evaluation Inventory (PEI)</li> <li>3. Friendship Activity Scale (FAS)</li> </ol>
	Nominaciones y rankings de los profesores	Consiste en la nominación del niño por parte del profesor. El método de rankings consiste en que el profesor jerarquiza a los niños en una dimensión determinada.	Ejemplos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Social Assesment Manual for preschool Level (SAMPLE)</li> <li>2. Técnica Adivina quién</li> <li>3. Adjustment Scales for Sociometric Evaluation of Secondary School Students (ASSESS)</li> </ol>
	Escalas de apreciación de profesores	Constan de una serie de ítems que describen comportamientos sociales e interpersonales específicos y se pide al profesor que responda a una escala tipo likert.	Ejemplos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuestionario de habilidades del aprendizaje estructurado</li> <li>2. Social Skills Rating System-Teacher</li> <li>3. The Matson Evaluation of -Social Skills with Youngster (MESSY)</li> <li>4. Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)</li> <li>5. The Scale of Social Competente and School Adjustment</li> </ol>
	Escalas de valoración de los padres	Consiste en la valoración y apreciación de la conducta interpersonal del niño por parte de sus padres.	Ejemplos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habilidades de Interacción social</li> <li>2. Social Skills Rating System-Parent</li> <li>3. The Matson Evaluation of Social Skills with Younsters</li> </ol>

Observación	<i>La observación en el ambiente natural</i>	Se ha utilizado la observación en el ambiente natural de la clase en diversos contextos. Sin embargo se han encontrado algunos problemas como que a pesar de ser teóricamente el método ideal para evaluar el comportamiento, a veces es difícil evitar el efecto de reactividad en los comportamientos de los niños o la observación se ve limitada a una serie de contextos que no representan todos los ambientes o escenarios en los que el niño interactúa. En cada contexto el niño puede presentar comportamientos diferentes en función de determinadas variables ambientales. Por otro lado, la observación natural de la conducta no permite acceder a los procesos cognitivos subyacentes al comportamiento. A pesar de las precisiones anteriores, la metodología observacional indudablemente ha demostrado una gran validez externa y es el método que presenta una mayor validez ecológica, dado que permite realizar análisis funcionales de la conducta, estableciendo la relación entre el comportamiento y los eventos ambientales anteriores y posteriores a su emisión.	<p>Ejemplos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Social Behavior Coding System</li> <li>2. The Social Interaction Code</li> <li>3. Sistema de registro de la interacción con los compañeros</li> <li>4. The social Competente Classroom Behavior Observation System</li> <li>5. Código de Observación de la Interacción en clase</li> <li>6. Código de Observación de la Interacción Social (COIS)</li> <li>7. Peer Social Behavior Observation System</li> </ol>
	<i>Medidas de Role-playing conductual</i>	La forma habitual de llevar a cabo este último procedimiento de evaluación consiste en presentar al sujeto una situación interpersonal. Se le proporciona una descripción verbal breve con la información necesaria sobre el contexto en el que se produce y cuál es la tarea que debe resolver. El tipo de respuesta que se requiere al sujeto suele ser muy breve. En el desarrollo de la representación colaboran otras personas que actúan como si se tratase de una escena de la vida cotidiana. Habitualmente se graba en video la actuación del sujeto, pudiéndose posteriormente valorar todos sus comportamientos. Este procedimiento permite la observación de categorías conductuales moleculares.	<p>Ejemplos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Behavior Assertiveness Test for Children</li> <li>2. Analogue Play Situation</li> <li>3. Test de role-play de habilidades sociales</li> <li>4. Behavior Assertiveness Test for Boys</li> <li>5. Analogue System of Assessing Social Skills</li> <li>6. Social Skills Test for Children</li> <li>7. Guión conductual para niños</li> </ol>

Autoinformación	Autoinformes	Consiste en la descripción o valoración que hace el sujeto de su propia conducta interpersonal. Generalmente consiste en una serie de preguntas, en otras ocasiones se le pide que compare su conducta.	Ejemplos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pictorial Scale of Perceived Competent and Social Acceptance for Young Children</li> <li>2. Student Skill Checklist</li> <li>3. Self Report Assertiveness Test for Boys</li> <li>4. The Children's Assertion Test</li> <li>5. Batería de socialización</li> <li>6. Escala de comportamiento asertivo para niños.</li> </ol>
	Entrevista al niño	<p>Cartledge y Milburn (citados en Monjas, en Verdugo, op. cit.) señalan que en la entrevista con el niño se puede recolectar la siguiente información: a) habilidad del niño para mantenerse sentado, prestar atención, contacto ocular con el adulto, escuchar, b) habilidad para comunicar sentimientos, describir situaciones, traducir pensamientos, vocabulario, tono de voz, respuestas, c) estado afectivo demostrado por el niño, d) expresión de opiniones contrarias, pedir favores, etc.</p> <p>Kelly (2002) aconseja que el entrevistador anote el aspecto físico del niño, su forma de vestir y los modales que pueden influir negativamente en las relaciones sociales del niño con sus iguales.</p> <p>La entrevista semi-estructurada, asegura Díaz-Aguado (1995) es el método que mejor permite evaluar el significado que tiene el niño de lo que le rodea. Diversos métodos e instrumentos de evaluación sobre competencia social utilizan la entrevista semi-estructurada basadas en el método clínico propuesto por Piaget. Este método señala que es necesario utilizar un procedimiento similar al clínico para conocer cómo es la representación que tiene el niño, principalmente preescolar, de su realidad, ya que no consiste en que el niño dé una respuesta, sino hacerlo hablar libremente y descubrir sus tendencias espontáneas (Piaget, citado en Díaz-Aguado, op. cit.).</p>	Ejemplos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educación y desarrollo de la tolerancia. Instrumentos de Evaluación.</li> <li>2. Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI).</li> </ol>

	Autoobservación	Consiste en que el propio niño observa y registra su propio comportamiento socio-interactivo de forma que se llega a la estimación por parte del sujeto de la frecuencia, porcentaje y/o duración de determinadas conductas manifiestas o encubiertas.	
	Evaluación de los componentes cognitivos	Se han utilizado distintos procedimientos metodológicos que generalmente consisten en entrevistas y/o autoinformes. Se requiere que el niño informe respecto a sus sentimientos y cogniciones que le acontecen en una situación dada y que describa su conducta en esas condiciones. En algunos casos se han utilizado marionetas, muñecos y dibujos para mostrar situaciones a los niños.	Ejemplos:  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuestionario de estrategias de interacción con los compañeros.</li> <li>2. The Problem-Solving Measure for Conflict (PSM)</li> <li>3. Batería de habilidades sociales en la solución de problemas interpersonales (BHSSPI)</li> <li>4. Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS)</li> <li>5. The What Happens Next Game (WHNG)</li> <li>6. Child ratings and assessment: Emotional situation knowledge.</li> </ol>
	Evaluación comprensiva	Consiste en el uso combinado de diversas fuentes de información (padres, profesores, iguales), diversos procedimientos (observación, cuestionarios) y diferentes contextos. Se combinan las técnicas de forma que se diseña una batería completa de procedimientos que se contemplan unos con otros.	Ejemplos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El Social Assesment Manual for Preschool Level (SAMPLE) consta de: observación natural, rankings y escalas para profesores y cuestionarios sociométricos para los compañeros.</li> </ol>

En esta clasificación se observa que existen diversos métodos para evaluar las habilidades sociales en niños. Sin embargo, existen muy pocos que evalúen la dimensión cognitiva de las mismas.

Por otro lado, la observación conductual o directa, los informes de otras personas y las medidas de autoinforme son las principales modalidades de evaluación que se emplean con mayor frecuencia en lo que a habilidades sociales se refiere (Michelson, 1987, Arias y Fuertes, 1999).

Kazdin (en Michelson, 1987) señala que tanto en la evaluación como en la enseñanza de las habilidades sociales se debiera considerar la importancia social, la efectividad y la utilidad funcional de los comportamientos seleccionados cuando se están determinando los comportamientos objetivos a tratar.

Dos características que debe cubrir un instrumento de evaluación, son la validez y confiabilidad. A continuación se enuncian los tipos de confiabilidad y validez, así como los procedimientos estadísticos que se emplean para determinar sus índices o coeficientes.

### ***3.2. Confiabilidad de los instrumentos***

En las ciencias sociales se utilizan instrumentos para llevar a cabo mediciones y una de las preocupaciones que tienen los investigadores es la que estos instrumentos de evaluación sean confiables.

La confiabilidad se entiende como el hecho de “confiar” en que las mediciones sean correctas. Es decir, que si se vuelven a medir esos mismos aspectos, se obtendrán magnitudes, si no idénticas, por lo menos, sí semejantes.

La confiabilidad es el grado con el que un instrumento de medición es consistente, es decir, que produzca el mismo resultado de una aplicación a otra. Significa que las magnitudes de aquellos aspectos medidos sean de confiar. Se dice que un instrumento es confiable si refleja que, al ser empleado dos o más ocasiones, mide los mismos atributos de los mismos objetos o sujetos y arroja magnitudes iguales. Se dice que un instrumento es confiable si su coeficiente arroja un valor de 0.85 o más. A continuación se mencionan los tipos de confiabilidad según las características de la variable que se esté evaluando.

**Tabla 2. Tipos de confiabilidad (recogido de Reidl, documento personal):**

Tipo de confiabilidad	Procedimiento	Núm. de instrumentos que se emplean	Procedimiento estadístico que se emplea:	
<b>Estabilidad temporal</b> (derivado de la teoría de la medición del error)	Test-retest	Uno	Nominal	Coeficiente C de contingencia
			ordinal	Coeficiente de correlación de rangos de Spearman
			Intervalar	Coeficiente de correlación de producto-momento de Pearson
Tipo de confiabilidad	Procedimiento	Núm. de instrumentos que se emplean	Procedimiento estadístico que se emplea:	
<b>Homogeneidad de varianzas o equivalencia de formas</b> (derivado del modelo de pruebas paralelas)	Formas equivalentes o pruebas paralelas	Dos	*Depende del nivel de medición: (igual que estabilidad temporal)	
<b>Consistencia interna</b> (derivado del modelo dominio-muestra)	Mitades: si todos los reactivos tienen el mismo valor	Uno	Correlación	
	Pares-Nones: si los reactivos tienen diferente grado de dificultad o es por tiempo	Uno	Correlación	
	Instrumentos con dos opciones de respuesta	Uno	Coeficiente Kuder-Richarson. Correlación igual o mayor de .85, en su defecto se desarrollara el análisis de ítem-test por medio de la correlación biseral-puntual.	

	Instrumentos con tres o más opciones de respuesta	Uno	Alfa de Cronbach. Correlación igual o mayor de .85, en su defecto se desarrollara el análisis de ítem-test por medio de la correlación producto-momento de Pearson.
--	---	-----	---

Como se observa en la tabla, existen diversos procedimientos para analizar la confiabilidad de cualquier instrumento. En objetivo del presente estudio es la construcción de un instrumento para evaluar la dimensión cognitiva de las habilidades sociales en niños preescolares, por lo tanto el procedimiento que se empleó es el de análisis de consistencia interna del Alfa de Cronbach.

Otra de las propiedades de cualquier instrumento es la validez, por lo que se mencionan a continuación aspectos relevantes de la misma.

### ***3.3. Validez de los instrumentos***

Es cuando un instrumento mide lo que pretende medir. Cabe señalar que alcanzar la validez de un instrumento es uno de los problemas más difíciles.

Es un juicio evaluativo del grado en que la teoría y la evidencia empírica sustentan una interpretación basada en los puntajes obtenidos de un instrumento de medición o de un proceso de evaluación.

Se dice, por lo general, que un instrumento de medición es válido si mide lo que pretende medir. Sin embargo, estrictamente hablando, uno no valida un instrumento de medición, sino el uso específico que se le da a las puntuaciones o resultados obtenidos (Cronbach, 1971).

La validación es el proceso para recabar evidencia que sustente las inferencias hechas a través de la medición de algo. A continuación se especifican los tipos de validez.

**Tabla 3. Tipos de validez (recogido de Reidl, documento personal):**

Tipo de validez	Definición	Procedimiento
<b>De Face</b>	Aquella que se dice tiene un instrumento que parece medir lo que pretende.	
<b>De contenido</b>	Son los expertos (expertos o jueces especialmente entrenados para llevar a cabo juicios) los que dicen si el contenido del instrumento mide lo que pretende. Refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide.	Para determinar el grado de acuerdo interjueces se llevan a cabo cálculos estadísticos para juicios dicotómicos y juicios graduados.
<b>Concurrente</b>	Es aquella que se refiere a que el instrumento se comporta de manera semejante que otro que mide la misma variable o que permite discriminar entre grupos extremos de la misma.	1. Criterio externo: se correlacionan los resultados obtenidos por los sujetos y puede ser: a) juicio de expertos b) Otro instrumento
<b>Predictiva</b>	Capacidad que tiene el instrumento para predecir el futuro.	Cuando se trabaja con una sola variable independiente y una dependiente se lleva a cabo una regresión simple. Si son más variable predictoras, se lleva a cabo una regresión múltiple, una ventaja es que se pueden descartar aquellas variables que resulten no ser buenas predictoras y conservar aquellas que si lo fueron. Se tiene que tener en cuenta los siguientes aspectos: Coeficiente de determinación de 60% o más. Error de medición pequeño. La F con nivel de significación de .05 o menor. La asociación de B y F con una p igual o menor a .05.

Tipo de validez	Definición	Procedimiento
De constructo	<p>Es la que determina de manera específica si el instrumento mide lo que pretende. Lo que se desea medir es un constructo hipotético que se deriva de la teoría y permite definirlo conceptualmente, por lo que se dice que la validez de constructo es la verdadera validez. Trata de dar respuesta a las siguientes interrogantes:</p> <p>a) ¿Cuándo se mide un constructo y se relaciona con otros? y ¿es esta relación la que predice la teoría?</p> <p>b) Discrimina el instrumento entre dos grupos que difieren en cantidad extrema de la variable</p> <p>c) La estructura interna de la prueba ¿refleja fielmente la estructura interna del concepto o constructo?</p>	<p>1) Correlación de criterios externos.- se refiere a correlacionar los puntajes obtenidos por sujetos en el instrumento, con los que obtienen en otros instrumentos previamente válidos, que miden otros constructos o variables y observar si las correlaciones son de la magnitud y dirección predicha por la teoría.</p> <p>2) Grupos contrastados: se busca a los sujetos que puntúen alto y bajo en la variable y se comparan los resultados. Existen dos formas:</p> <p>a) se escoge al 25% de sujetos con puntajes altos y el 25% con puntajes bajos.</p> <p>b) se busca a personas que se sabe que poseen la variable en cantidad mínima y máxima.</p> <p>2) Se calcula las diferencias estadísticamente significativas por medio de la t de student con nivel de significancia de .05.</p> <p>3) Validez Factorial.- es el procedimiento más empleado. El análisis factorial o de factores es una técnica que permite construir instrumentos heterogéneos, que responden a las necesidades de construcciones hipotéticas muy complejas. Entre los resultados que se obtienen, algunos de ellos sirven para la validez de constructo:</p> <p>a) Validez explicada. Cantidad de varianza explicada por los factores extraídos en el análisis factorial. Tiene que ser mayor a 70%.</p> <p>b) Validez relevante.- promedio de la raíz cuadrada de las comunidades de los reactivos que constituyen un factor, es decir, valideces individuales para cada uno de los factores extraídos. Magnitudes de 70% o más.</p> <p>1°. Se determinan los reactivos que</p>

		<p>constituyen a cada factor.</p> <p>2°. Se encuentra un listado de resultados.</p> <p>3°. Se saca la raíz cuadrada a esta comunalidad, se suman todos los resultados y se divide la magnitud entre el número de reactivos. Tiene que tener un valor de 80% o mayor.</p> <p>c). Estructura factorial.- es importante en aquellos instrumentos que se construyen para medir conceptos o constructos hipotéticos complejos. Se refiere al hecho de determinar si el constructo queda bien representado en cuanto a dimensiones que lo constituyan en el instrumento. Si el concepto alude a diferentes dimensiones, éstas deberán estar representadas en el instrumento, tanto en cantidad como en calidad.</p>
--	--	---

Como lo muestra la tabla anterior, la validez concurrente se refiere a que el instrumento se comporta de manera semejante que otro que mide la misma variable o que permite discriminar entre grupos extremos de la misma.

Por lo tanto, para analizar la validez concurrente del instrumento construido, se aplicó al mismo tiempo el procedimiento sociométrico a los niños preescolares. Éste nos permite identificar a niños que son considerados por sus compañeros como los populares, los olvidados y rechazados, incluso a un nivel de significancia de .05. Se espera que los niños populares posean mayor puntaje en el ESEHIS, contrario a aquellos olvidados o rechazados.

Por lo mencionado con anterioridad, se observa la necesidad de contar con un instrumento que permita arrojar información respecto a qué es lo que los niños piensan respecto a las relaciones sociales que pudieran establecer en el contexto escolar y familiar, principalmente. Además, el permitirles a los niños expresar lo que piensan, hace que se les dé la relevancia que merecen, ya que se debe contar con evidencia empírica que muestre que los preescolares son capaces de ello.

## *Justificación.*

El tema de las habilidades sociales está cobrando cada vez mayor interés en nuestro país y esto se debe a la estrecha relación que existe entre la competencia social y la adaptación académica y psicológica del individuo, dado que muchos trastornos emocionales y conductuales se han relacionado con la falta de habilidades sociales desde la infancia.

El ser competente socialmente desde edades tempranas cobra singular importancia para logros académicos, personales, sociales, el tener una buena autoestima y aceptación de sí mismos (Monjas, 2004; Monjas y González, 2000). Por su parte, Ladd, Parker y Asher (1987, citado en EDIFAM) determinaron que es importante que a la edad de 6 años, niños y niñas hayan adquirido la habilidad de socializarse por lo menos en grado mínimo, de lo contrario éstos tendrían una alta probabilidad de riesgos en diversos ámbitos de su vida. Es por esto que se hace necesaria la identificación temprana de niños con déficits (pasivos) o excesos (agresivos) de conductas de interacción personal, tanto en el ámbito educativo como en el terapéutico. Por lo tanto, es imprescindible contar con una evaluación integral que incluya las dimensiones conductual, cognitiva y situacional como lo señala Caballo (1996).

En cuanto a la evaluación de la dimensión conductual y situacional, existen numerosos instrumentos (Demaray et.al., 1995; Diperna, y Volpe, 2005; Warnes, Sheridan y Geske, 2005; Danielson y Phelps, 2003; Shure, 1989; Muñoz, 1992; García y Magaz, 1998; Díaz-Aguado, 1995; Harter y Pike, citados en Gómez, Viquer y Cantero, 2003; Monjas, 1997; Monjas, Arias y Verdugo, 1991; Pelechano, documento personal). Sin embargo, son muy pocos los que se centran en la evaluación de la dimensión cognitiva (Monjas en Verdugo, 1994), dejando de lado la importancia que tiene el que los niños expresen lo que piensan respecto a las interacciones sociales. Por lo tanto, la presente investigación pretende llenar este hueco por medio de la construcción de un instrumento que permita evaluar dicha dimensión de las habilidades de interacción social en niños preescolares, la cual sea útil para profesionales en desarrollo infantil.

El formato de dicho instrumento es una entrevista semi-estructurada debido a que, como lo señala Diaz-Aguado (1995), es el método que mejor permite evaluar el significado que tiene el niño de lo que le rodea.

### *Preguntas de investigación*

1. ¿La entrevista semi-estructurada de habilidades de interacción social (ESEHIS) presenta índices aceptables de consistencia interna y validez que permiten evaluar la dimensión cognitiva de las habilidades sociales en niños preescolares?
2. ¿Existen diferencias significativas en la dimensión cognitiva de las habilidades de interacción social en función de los diferentes grados escolares?

## Capítulo 4.

# MÉTODO

### *Objetivos*

Objetivo General:

Construir un instrumento que permita evaluar la dimensión cognitiva de las habilidades de interacción social en niños preescolares respecto a cuatro áreas (habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones y habilidades relacionadas con la resolución de conflictos).

### *Hipótesis estadísticas*

Ho<sub>1</sub>: No existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión cognitiva de las habilidades de interacción social entre los diferentes grados escolares.

H2<sub>1</sub>: Existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión cognitiva de las habilidades de interacción social entre los diferentes grados escolares.

### *Variables:*

#### **Variables dependientes**

*Definición conceptual:*

Habilidades sociales

Son definidas por Vargas (2005) como aquello que los niños piensan respecto a las relaciones interpersonales que establecen en diferentes contextos de acuerdo a su edad. Éstas son clasificadas por Monjas (1997) en cuatro áreas que incluyen habilidades más específicas y son independientes entre sí. A continuación se describen cada una de estas áreas.

1. Habilidades básicas de interacción social.

Son aquellas habilidades y comportamientos básicos y esenciales para relacionarse con cualquier persona, ya sea niño o adulto. Dentro de esta área se encuentran habilidades, tales como sonreír, saludar, presentaciones, favores, dar las gracias, pedir por favor, disculpa, etc.) (Monjas, 1997).

## 2. Habilidades para hacer amigos y amigas.

Son cruciales para el inicio, desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas y mutuamente satisfactorias con los iguales. La amistad es una experiencia marcada por afecto positivo recíproco y compartido, implica satisfacción mutua, placer y contexto de apoyo altamente estimulante entre los implicados. Estas habilidades son reforzar a otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, cooperar y compartir (Monjas, 1997).

## 3. Habilidades relacionadas con las emociones.

Es la expresión de las propias emociones (positivas y negativas) de forma positiva y socialmente aceptable. Incluye identificar, determinar causas, recibir y expresar de forma adecuada las emociones positivas (alegría) y negativas (enojo y tristeza) de los demás (Monjas, 1997).

## 4. Habilidades de solución de problemas interpersonales.

Se refiere a que los niños solucionen los problemas que se le presentan de forma constructiva y positiva, para ello, se evaluaron habilidades tales como identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias y elegir una solución (Monjas, 1997).

### *Definición operacional:*

#### Habilidades sociales.

Puntaje total obtenido en 55 reactivos con cinco opciones de respuesta que permite situar al niño en cinco aspectos: agresivo, pasivo, parcialmente asertivo, asertivo y muy asertivo. Estos 55 reactivos están divididos en cuatro áreas.

#### 1. Habilidades básicas de interacción social.

Puntaje obtenido en 10 reactivos con cinco opciones de respuesta que permite situar al niño en cinco aspectos: agresivo, pasivo, parcialmente asertivo, asertivo y muy asertivo.

#### 2. Habilidades para hacer amigos y amigas.

Puntaje obtenido en 10 reactivos con cinco opciones de respuesta que permite situar al niño en cinco aspectos: agresivo, pasivo, parcialmente asertivo, asertivo y muy asertivo.

#### 3. Habilidades relacionadas con las emociones.

Puntaje obtenido en 15 reactivos con cinco opciones de respuesta que permite situar al niño en cinco aspectos: agresivo, pasivo, parcialmente asertivo, asertivo y muy asertivo.

4. Habilidades de solución de problemas interpersonales.

Puntaje obtenido en 20 reactivos con cinco opciones de respuesta que permite situar al niño en cinco aspectos: agresivo, pasivo, parcialmente asertivo, asertivo y muy asertivo.

#### **Variables independientes**

*Grado escolar.*- 1A, 1B, 1C y 3º de preescolar.

#### ***Muestreo***

Se empleo un muestreo no probabilístico tomados de una población cautiva.

#### ***Participantes:***

Niños y niñas de las salas 1º A, 1º B, 1º C y 3º de preescolar que asisten a la EBDI # 26 del ISSSTE.

#### ***Diseño:***

Se trata de un diseño no experimental; transeccional descriptivo, donde no existe manipulación de las variables.

#### ***Escenario:***

La Entrevista Semi-Estructurada de Habilidades de Interacción Social (ESEHIS) y el Test Sociométrico se aplicó individualmente en la sala de cantos y juegos de la Estancia Infantil # 26 del ISSSTE.

## ***Instrumentos:***

- Entrevista Semi-Estructurada de Habilidades de Interacción Social (ESEHIS) para niños y niñas preescolares.

### ***Descripción***

Está compuesta de 18 historias con su guión correspondiente, en dos formatos, uno para niña y otro para niño (anexo 1). Su finalidad es valorar la dimensión cognitiva de las habilidades de interacción social en niños, es decir, lo que piensan. Evalúa respuestas de expresar y recibir dichas habilidades.

Evalúa 4 áreas:

- Habilidades básicas de interacción social.
- Habilidades para hacer amigos.
- Habilidades relacionadas con sentimientos y emociones.
- Habilidades relacionadas con la resolución de conflictos.

En total son 55 reactivos, cada uno de los cuales tiene cinco categorías de respuesta para ubicar al niño en los siguientes aspectos:

*Respuesta agresiva:* Son las respuestas a la situación pero no sin respetar los derechos del otro, planteando conductas negativas para la interacción tales como amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones (Garaigordobil, 2006). Se caracteriza porque se defienden los propios pensamientos, sentimientos y opiniones, por encima de las demás personas (Monjas, 2004).

*Respuesta pasiva:* la persona no es capaz de expresar su punto de vista, ni hacen valer sus derechos, no responde directamente a la situación, plantea respuestas de inhibición, sumisión y evitación (huir, escapar de la situación sin afrontarla) (Garaigordobil, 2006). No se respeta a sí misma ni se hace respetar (Monjas, 2004). Menciona aspectos no relacionados con la pregunta.

*Respuesta parcialmente asertiva.* Se refiere a que el niño menciona aspectos no verbales de la habilidad, tales como gestos o acciones motoras de la expresión y recepción de las habilidades sociales (por ejemplo, levantar la mano).

*Respuesta asertiva.* Permiten una mejor interacción con los demás. Implica que se expresan los propios sentimientos, necesidades, derechos y opiniones, pero respetando los de los demás. Dice lo que piensa y siente, tiene confianza en sí mismo (Monjas, 2004).

*Respuesta muy asertiva.* La persona es capaz de expresar con facilidad y sin ansiedad su punto de vista y sus intereses sin negar los de los demás; por ejemplo, es capaz de solicitar ayuda, de expresar sentimientos positivos y negativos, de hacer valer sus derechos, dialogar y razonar con el otro, mostrar desacuerdo (Garaigordobil, 2006). Además de lo anterior, el niño debe incluir frases que manifiestan el deseo de continuar con la interacción social.

Aplicación y calificación:

- a) Se debe establecer un rapport con los niños.
- b) La aplicación es individual. Se presenta el dibujo al niño y se lee el guión correspondiente haciendo coincidir el sexo de los protagonistas con el del niño entrevistado.
- c) Se le van haciendo las preguntas para cada una de las historias, tratando de que conteste a todas. Se anota en el espacio destinado del formato la respuesta del niño tal cual la dice (anexo 2).
- d) Una vez que el niño termina de contestar o que no quiera contestar más, se pasa a las siguientes historias utilizando el mismo procedimiento.

Los reactivos se califican de acuerdo a las definiciones anteriormente presentadas y se asignan los siguientes valores:

1= respuesta agresiva

2= respuesta pasiva

3= respuesta parcialmente asertiva

4= respuesta asertiva

5= respuesta muy asertiva

Se obtiene un puntaje por área (4) y otro total.

o Procedimiento Sociométrico

1. Método de nominaciones.

*Descripción*

Con este método se obtiene información sobre el número de elecciones y rechazos que cada sujeto recibe, esto es su estatus sociométrico, el grado de aceptación y/o rechazo por parte de sus compañeros.

*Aplicación y calificación*

La aplicación se hace de forma individual y oral para garantizar que no se imiten o copien las respuestas de otros compañeros. Es necesario que, antes de la aplicación, el grupo lleve un tiempo junto, y los alumnos se conozcan entre ellos, identifiquen el nombre de cada uno y reconozcan las fotos. Es preciso que se realice en un lugar sin interferencias que garantice un clima tranquilo. Se coloca una hoja con un tablero a la altura de los niños. Se colocan las tarjetas con las fotos en la mesa.

Se presentan sobre la mesa las fotografías de todos los niños y niñas de la sala y se le solicita a cada niño que coloque en la parte de arriba la foto de dos niños con quienes más le gusta jugar y en la parte de abajo los dos con los que menos le gusta jugar. Las respuestas se registran en el formato correspondiente (anexo 3).

El test de nominaciones sociométricas se analizará según el procedimiento de Arruga (1992) por medio de la elaboración de una matriz sociométrica. A continuación se describe el procedimiento.

Las elecciones positivas y negativas se colocaran con números en una matriz sociométrica de acuerdo con la ponderación de 3 para la primera elección, 2 para la segunda elección y 1 para la elección 3. Se establece la forma en cómo se distinguirán las elecciones de los rechazos, ya sea con un símbolo + ó -, o con colores.

De acuerdo a la matriz se obtienen los siguientes valores:

- **Sp** que es el estatus de elecciones: es la suma de elecciones brutas que recibe cada niño del grupo. Pueden examinarse desde dos puntos de vista:
- **SpVal** es el estatus de elecciones valorizadas: es la suma de las elecciones que recibe cada niño pero ponderadas.

- **Sn** es el estatus de rechazos: es la suma de rechazos brutos que recibe cada niño del grupo.
- **SnVal** es el estatus de rechazos valorizados: es la suma de rechazos que recibe cada niño pero ponderadas.

Para asegurar que el estatus de elecciones y rechazos no se deban al azar, los valores de Sp y Sn se analizan a través de los cálculos generales de la comparación de la ley del azar, utilizando para ello las tablas de Salvosa (Arruga, 1992), con el fin de encontrar el valor de la «t» asociado a una asimetría determinada, con un umbral de probabilidad de  $p < 0.05$ ,  $0.01$  y  $0.001$ . Tras estos cálculos, se calcularán los límites superiores e inferiores de ambos tipos de nominaciones, válidos para el conjunto de la clase, con los cuales comparamos los valores individuales del cuestionario sociométrico (Sp y Sn). Con este procedimiento se distinguen las siguientes categorías:

- **Niños populares o líderes:** aquellos que posean una puntuación en Sp por encima del límite superior de Sp, con un margen de error del 5 %.
- **Niños rechazados:** aquellos que posean una puntuación en Sn por encima del límite superior de Sn, con un margen de error del 5 %.
- **Niños olvidados:** aquellos que posean un Sp y un Sn por debajo de los límites inferiores.

### ***Materiales:***

Para la aplicación del instrumento ESEHIS, los materiales empleados fueron:

- 18 Tarjetas con dibujos que representan situaciones de interacción social. Existen dos formatos, uno para niña y otro para niño (anexo 1).
- Formato de Entrevista Semi-Estructurada de Habilidades de Interacción Social, existen dos formas de acuerdo al sexo de los niños (anexo 2).
- Dos sillas (una para la entrevistadora y otra para el niño o niña).
- Una mesa.

Para la aplicación del Test Sociométrico se emplearon:

- Formato para el método de nominaciones (anexo 3).
- Formato para el método de puntuación o valoración de los iguales (anexo 4).
- Fotografías de cada uno de los niños de cada sala.
- Dos sillas (una para la entrevistadora y otra para el niño o niña).
- Una mesa.

## Capítulo 5.

### PROCEDIMIENTO

La construcción de la Entrevista Semi-Estructurada de Habilidades de Interacción Social (ESEHIS) se llevo a cabo en las siguientes fases, como lo recomiendan Richaud y Lemos (2004):

**Fase I.** Revisión de la definición conceptual y comprensión del significado del constructo que se pretende operacionalizar.

Tras haber analizado la bibliografía especializada en la temática central de este estudio, se encontró que no existe un significado preciso y consensuado del término habilidades sociales y menos aún en la infancia, ya que éstas dependen del contexto, la situación y hacia quienes están dirigidas. Cabe señalar que el ESEHIS comparte los supuestos teóricos del Programa de Entrenamiento en Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de Inés Monjas (1997). Por lo que se establecieron las definiciones para cada indicador de acuerdo a las cuatro áreas que propone esta autora: (1) habilidades básicas de interacción social, (2) habilidades para hacer amigos y amigas, (3) habilidades relacionadas con sentimientos y emociones y (4) habilidades relacionadas con la resolución de conflictos.

Las habilidades sociales incluyen tres dimensiones, lo que se hace (dimensión conductual), lo que se piensa (dimensión cognitiva) y lo que se siente (dimensión emocional). Debido a que existen diversos instrumentos para evaluar la dimensión conductual, tales como listas de cotejo, auto-reportes, reportes de los otros, etc. (Demaray, Ruffalo, Carlson, Busse, Olson, McManus y Leventhal, 1995; Diperna, y Volpe, 2005; Warnes, Sheridan, and Geske, 2005; Danielson, and Phelps, 2003; Shure, 1989; Muñoz, 1992; García y Magaz, 1998; Díaz-Aguado y Martínez, 1995; Harter y Pike, citados en Gómez, Víguer y Cantero, 2003; Monjas, 1997; Monjas, Arias y Verdugo, 1991; Pelechano, documento personal); y pocos para evaluar la dimensión cognitiva (Monjas en Verdugo, 1994), se decidió elaborar uno que permitiera saber lo que los niños piensan respecto a las interacciones sociales que establecen en su contexto educativo y familiar.

**Fase II.** Construcción de un conjunto de reactivos relevantes al indicador que se quiere medir.

Fueron diseñados dibujos que representaran 18 diferentes situaciones sociales con su respectivo guión. De acuerdo al área a la que corresponden, cada historia contiene 2 o más preguntas. Así, las historias que corresponden a las áreas de habilidades básicas de interacción

social y habilidades para hacer amigos y amigas, contienen 2 preguntas cada una, una para expresar la habilidad y otro para recibirla.

En el caso del área de habilidades relacionadas con sentimientos y emociones, cada historia contiene cuatro preguntas, los cuales tienen que ver con la identificación de la emoción en otros, determinar las posibles causas de la emoción, recibir la emoción y expresar la propia emoción.

Por último, en las historias referentes al área de habilidades relacionadas con la resolución de conflictos, éstas contienen cinco preguntas para que el niño responda a cuestionamientos respecto a la identificación del problema, búsqueda de soluciones, anticipación de consecuencias y elección de la mejor solución.

### **Fase III.** Validación por jueces

Para realizar la validez de contenido de dicha entrevista, se distribuyó un formato a cuatro jueces, quienes fueron elegidos a través de un muestreo por conveniencia de acuerdo a su experiencia en el área, con el fin de que indicaran, para cada una de las historias y guión correspondiente, si:

- a) La historia evalúa los indicadores señalados
- b) El guión de la entrevista es adecuado para evaluar los indicadores señalados y,
- c) Si la historia y el guión son pertinentes para niños de 3 a 6 años de edad.

La valoración tiene cuatro opciones de respuesta: nada (1), poco (2), algo (3) o mucho (4).

### **Fase IV.** Realización de una prueba piloto del instrumento de medición.

Se realizó una aplicación piloto de la primera versión del ESEHIS para evaluar el funcionamiento de los reactivos y la entrevista en general con 4 alumnos (1A, 1B, 1C y 3º de preescolar), los cuales cubrían las mismas características de los niños que conformaron la muestra.

Con base a la validación por jueces, sus comentarios y el piloteo, se hicieron las correcciones pertinentes para su aplicación.

#### **Fase V.** Aplicación del ESEHIS.

Los niños que integraron la muestra no fueron seleccionados al azar debido a que sólo se permitió el acceso a los grupos de preescolar 1 y 3 (niños de 3 y 5 años, respectivamente). En el caso de los grupos de preescolar 2 (cuatro años), no fue posible evaluarlos debido a que se encontraban en un programa de intervención para desarrollar habilidades prosociales, lo cual podría haber interferido tanto en los resultados de la otra investigación, como en la presente.

La muestra no aleatoria estuvo constituida por un total de 49 preescolares, 24 niñas y 25 niños de las salas de 1A, 1B, 1C y 3º de preescolar.

La aplicación fue individual, en la sala de cantos y juegos y el comedor de la EBDI # 26.

#### **Fase VI.** Categorización de las respuestas y asignación de valores.

De acuerdo a las respuestas proporcionadas por los niños, se llevó a cabo el análisis para establecer y definir las categorías y su puntaje. Quedando como sigue:

1= respuesta agresiva

2= respuesta pasiva

3= respuesta parcialmente asertiva

4= respuesta asertiva

5= respuesta muy asertiva

#### **Fase VII.** Cálculo de puntaje total y por área de cada uno de los niños de acuerdo al tipo de respuesta en cada reactivo.

La asignación de los puntajes totales resultó de la adición de los valores ponderados para cada reactivo. De este modo, los niños que expresaban mayor cantidad de respuestas agresivas obtuvieron valores bajos en la entrevista, mientras que aquellos que presentaban mayor número de respuestas asertivas o muy asertivas obtuvieron valores altos. Debido a que la escala incluye 55 reactivos, que se puntúan con un valor mínimo de 1 y un máximo de 5, la puntuación total para cada niño podía oscilar entre 55 y 275 puntos.

#### **Fase VII.** Análisis de los reactivos.

Con la finalidad de analizar si los reactivos discriminan, se llevo a cabo el análisis de los mismos, lo cual se logra al evaluar cada reactivo de forma separada de acuerdo a los dos análisis siguientes (Kerlinger, 2002; Anastasi y Urbina, 1990):

##### a) Índice de discriminación de los reactivos por medio de grupos contrastados.

El comportamiento de los reactivos del ESEHIS se examina tomando en consideración su capacidad discriminativa. Esto es, si los reactivos que componen la entrevista pueden diferenciar de forma significativa entre los niños que obtienen un puntaje alto y los que obtienen uno bajo en las habilidades sociales que se están evaluando. Este análisis se realiza mediante la prueba T de diferencia de medias del grupo de niños con mayor puntaje (25%) muestran diferencias significativas en el modo de responder a cada uno de los reactivos en comparación con aquellos con puntaje bajo (25%).

##### b) Análisis de frecuencias de las respuestas a cada reactivo.

Para el análisis de la distribución de frecuencias para las opciones de respuesta a cada reactivo, se consideró como criterio de homogeneidad que en cada reactivo no coincidieran en una sola respuesta más del 70% de los casos.

**Fase VIII.** A modo exploratorio, se analizó la confiabilidad del ESEHIS evaluando la consistencia interna de la prueba mediante el coeficiente alpha de Cronbach.

#### **Fase IX.** Análisis de la validez concurrente.

Con el fin de explorar la validez concurrente del instrumento, se aplicó el procedimiento sociométrico, por medio de los métodos de nominaciones y valoración de iguales correlacionando éstos puntajes con los obtenidos en el ESEHIS de cada niño, analizando si ambos instrumentos se comportaban de manera semejante.

#### **Fase X.** Modificación, ajuste y mejora del ESEHIS.

En base al análisis precedente, se seleccionaron y modificaron aquellos reactivos que resultaron poco discriminativos, y se conformó la versión definitiva del ESEHIS (anexo 4).

Se presentan a continuación los resultados.

## Capítulo 6.

### RESULTADOS

En el análisis de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 13, para el análisis de frecuencias, pruebas no paramétricas ( $X^2$  y Kruskal Wallis), el Alfa de Cronbach y la correlación de Pearson.

#### 6.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

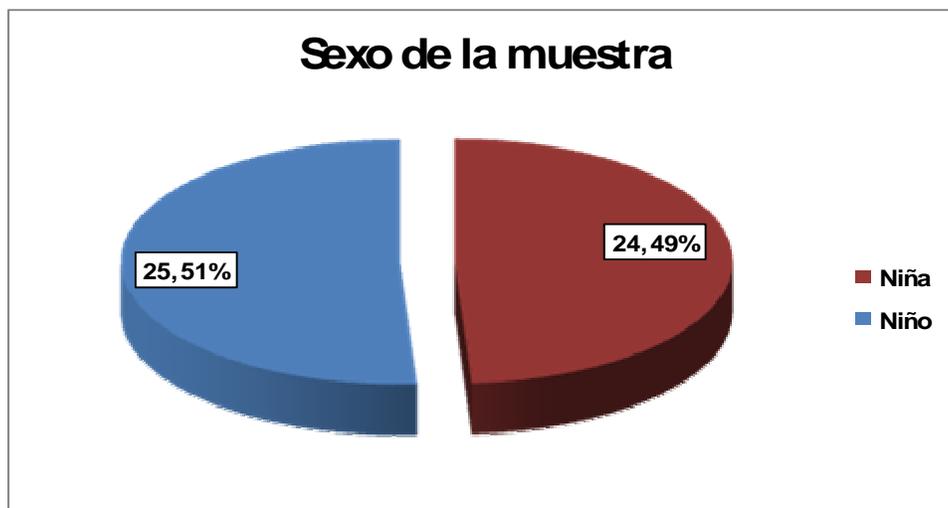


Figura 1. Sexo de la muestra. Como se muestra en la gráfica, el 51% de la muestra son niños (25) y el 49% restante son niñas (24), siendo muy equívales.

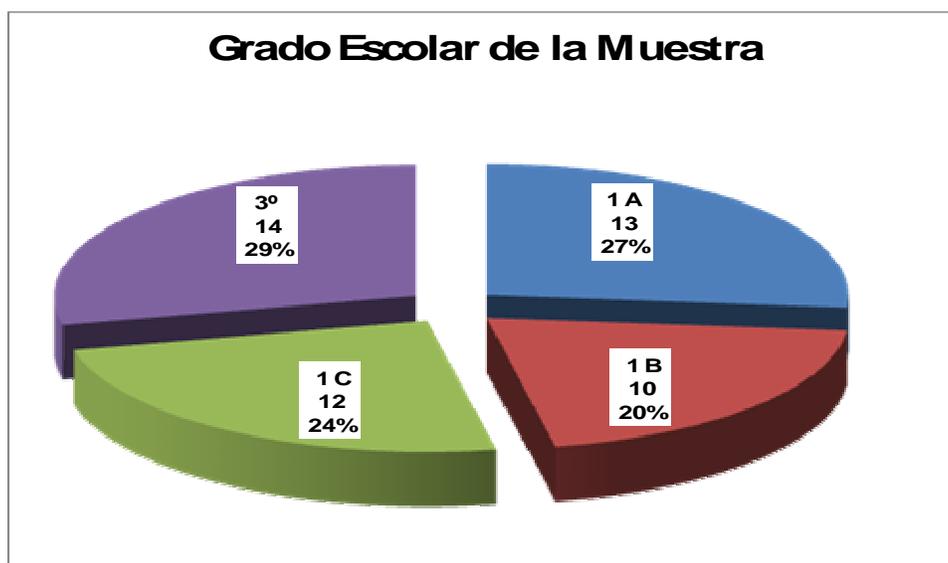


Figura 2. Grado escolar de la muestra. En la gráfica se observa que fueron 13 (27%) niños del grupo 1A, 10 (20%) del 1B, 12 (24%) del 1C y 14 (29%) de 3º de preescolar.

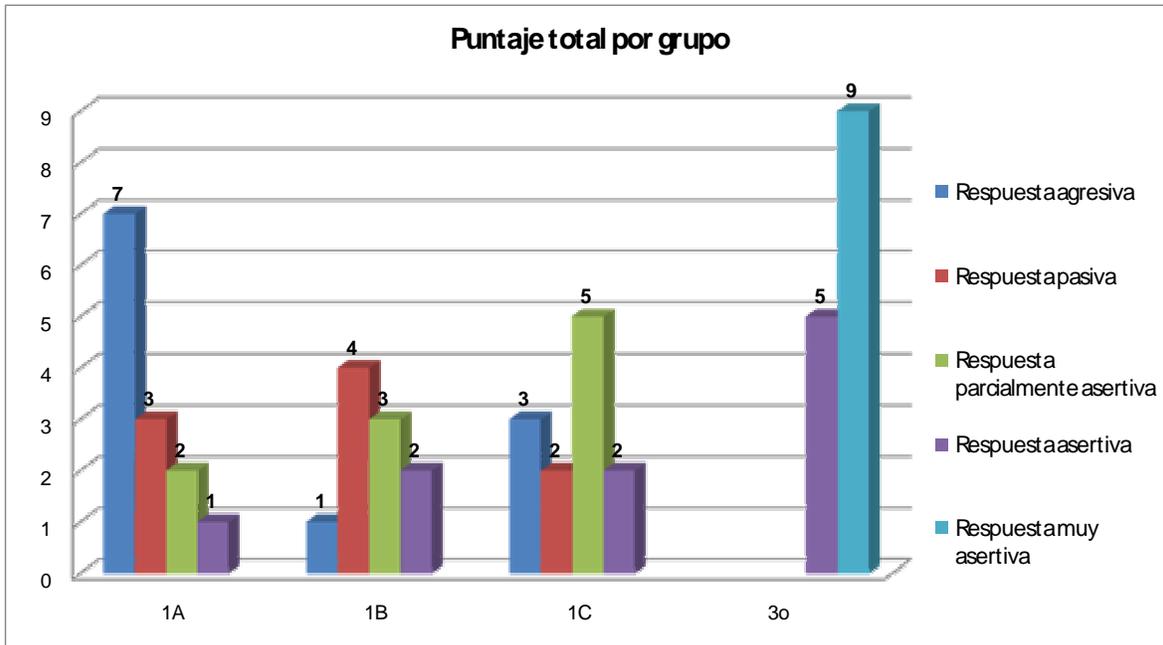
## 6.2. DESCRIPCIÓN DE PUNTAJES OBTENIDOS EN EL ESEHIS

Se obtuvieron los percentiles 20, 40, 60, 80 y 100 con el fin de ubicar el puntaje crudo de cada niño respecto a los demás.

**Tabla 4. Percentiles**

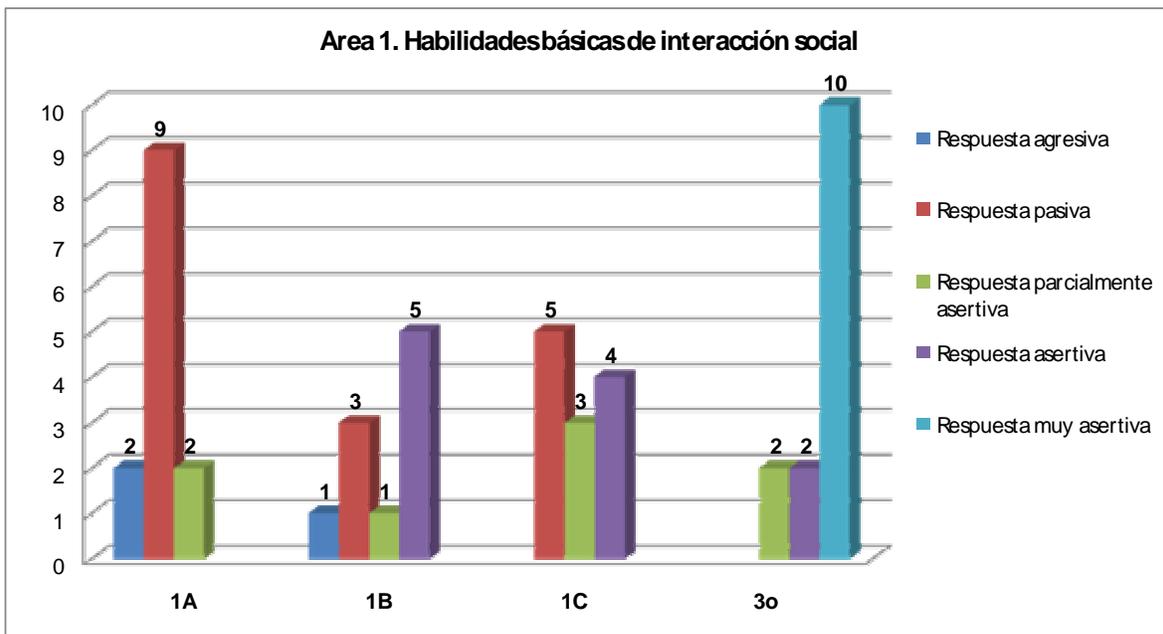
Puntaje crudo	Puntuación Percentil	
109-118	20	Agresivo
122-137	40	Pasivo
142-168	60	Parcialmente asertivo
169-223	80	Asertivo
231-251	100	Muy asertivo

Esta tabla se observan los puntajes obtenidos de la muestra total en el ESEHIS según los percentiles 20, 40, 60, 80 y 100.



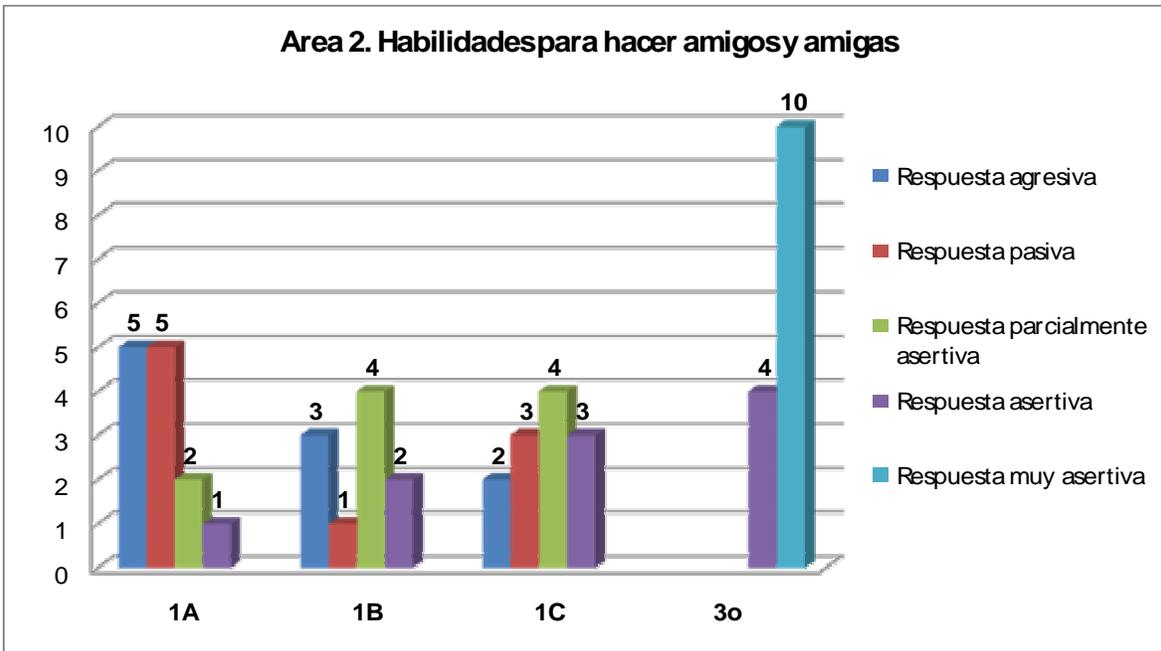
**Figura 3. Puntaje total por grupo.**

De acuerdo a esta gráfica, se observa que en el grupo de 3º la mayoría de los niños dieron respuestas muy asertivas (9), mientras que de 1A, la mayoría respondieron de manera agresiva (7). En el grupo 1B, 4 niños contestaron con respuestas pasivas, mientras que en el de 1C hubo 5 niños que contestaron parcialmente asertivos.



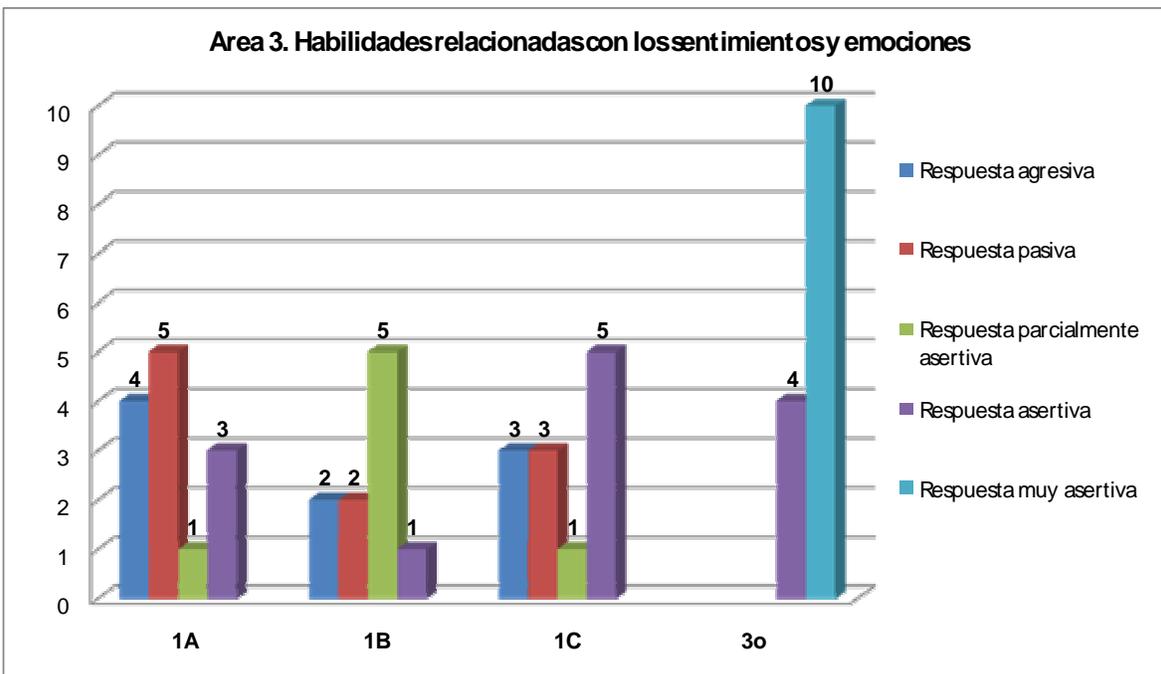
**Figura 4. Puntajes obtenidos en el área 1 por grupo.**

La gráfica muestra que en esta área, la mayoría (10) de los niños de 3º respondieron de forma muy asertiva, mientras que los de 1A lo hicieron, en su mayoría, con respuestas pasivas (9). En el grupo de 1B respondieron en su mayoría (5) con respuestas asertivas y en el de 1C hubo 5 niños que contestaron pasiva (5) y asertivamente (4).



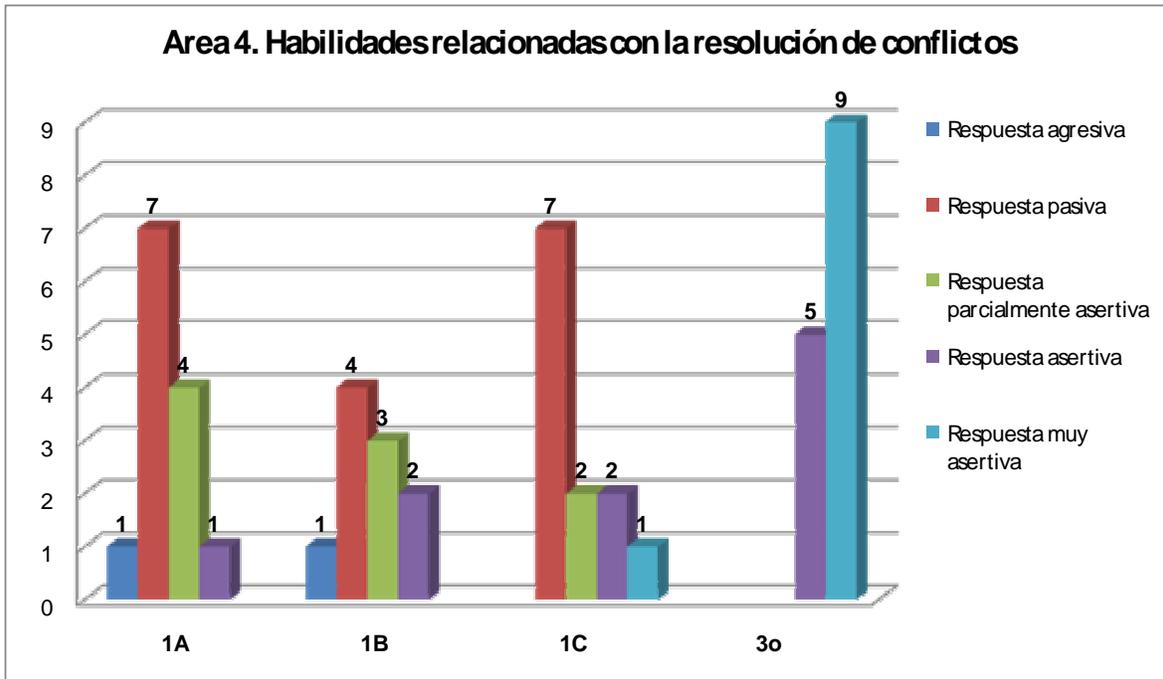
**Figura 5. Puntajes obtenidos por grupo en el área 2.**

En esta gráfica observamos que la mayoría de los niños de 3º contestaron nuevamente de manera muy asertiva (10), en el grupo de 1A las respuestas fueron agresivas (5) y pasivas (5). En el grupo de 1B la mayoría contestó con respuestas parcialmente asertivas. Del mismo modo, en el grupo 1C, las respuestas fueron parcialmente asertivas (4).



**Figura 6. Puntajes obtenidos por grupo en el área 3.**

Con respecto al área 3, los niños del grupo 3º contestaron, en su mayoría (10), de forma muy asertiva, mientras el grupo de 1C contestó asertivamente (5). En el grupo de 1B, hubo 5 niños que lo hicieron parcialmente asertivos y en el de 1A las respuestas fueron pasivas (5) en su mayoría.



**Figura 7. Puntajes obtenidos por grupo en el área 4.**

En cuanto al área relacionada con la resolución de conflictos, se observa que la mayoría de los niños de 3º dieron respuestas muy asertivas (9). En su mayoría, en los grupos de 1C (7), 1A (7) y 1B (4), los niños contestaron con respuestas pasivas.

### 6.3. COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS

6.3.1. ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE GRADO ESCOLAR POR MEDIO DE LA PRUEBA NO PARAMÉTRICA KRUSKAL WALLIS PARA MAS DE DOS MUESTRAS INDEPENDIENTES.

**Tabla 5. Prueba de comparación Kruskal Wallis para la variable grado escolar**

	Puntaje total
Chi-Square	30.619
df	3
Asymp. Sig.	.000

Se observa que el valor de ji cuadrada obtenido (30.619) tiene una probabilidad asociada de .000, menor al nivel de significancia de .05 planteado, por lo tanto sí existen diferencias significativas entre los grados escolares respecto a la dimensión cognitiva de las habilidades sociales. El grupo de 3º de preescolar obtiene un rango promedio mayor (42.21) a diferencia de los otros tres grupos; 1A (13.5), 1B (20.75) y 1C (20.92).

### 6.4. ANALISIS DE LOS REACTIVOS

6.4.1. INDICE DE DISCRIMINACIÓN DE LOS REACTIVOS POR MEDIO DE GRUPOS CONTRASTADOS.

El grupo de niños que obtuvieron puntajes bajos estuvo conformado por 12, mientras el que obtuvo puntaje alto lo conformaron 13.

Los 55 reactivos muestran diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los dos grupos. Por lo tanto los reactivos que conforman el ESEHIS pueden diferenciar de forma significativa entre el grupo de niños que obtuvieron puntajes altos (muy asertivos) de aquellos que obtuvieron bajos (agresivos y pasivos). Se halló un alto poder discriminativo para los 55 reactivos (Ver anexo 5).

6.4.2. ANALISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DE LAS FRECUENCIAS DE LAS RESPUESTAS A CADA REACTIVO.

En el análisis de la distribución de frecuencias para las opciones de respuesta a cada reactivo, se consideró como criterio de homogeneidad que en cada reactivo no coincidieran en una sola respuesta más del 70% de los casos. Encontrándose que los siguientes reactivos no cumplieron con este criterio.

**Tabla 6. Reactivos que concentran al 70% de los casos o más en una sola respuesta.**

Reactivo	Tipo de respuesta				
	Agresiva	Pasiva	Parcialmente asertiva	Asertiva	Muy asertiva
2		81.6%	2.0 %	8.2%	8.2%
12	2.0%	77.6%	2.0%	18.4%	
36		73.5%		16.3	10.2%
39		71.4%		6.1%	22.4%
40		85.7%	2.0%	2.0%	10.2%
45		89.8%	4.1%		6.1%
49		77.6%		4.1%	18.4%
50		89.8%		2.0%	8.2%
54		79.6%	6.1%	6.1%	8.2%
55		85.7%	2.0%	4.1%	8.2%

La tabla muestra los 12 reactivos de los 55 que conforman el ESEHIS, que concentran al 70% o más de las respuestas en una sola, lo cual indica que la distribución de frecuencias no es homogénea. Los reactivos que obtienen un porcentaje mayor son el 45 y 50 (89.8%), es decir, que 44 de los 49 niños contestaron de forma pasiva en estos reactivos.

## **6.5. CALCULO DEL COEFICIENTE ALPHA DE CRONBACH.**

A modo exploratorio, se analizó la confiabilidad del ESEHIS evaluando su consistencia interna mediante el coeficiente alpha de Cronbach (anexo 6).

Los 55 reactivos obtuvieron un alfa de .979, lo cual indica que el instrumento tiene una confiabilidad alta, y por lo tanto existe relación entre los reactivos que la componen, es decir, hay homogeneidad y consistencia interna. Sin embargo, si los reactivos 6, 21, 45, 46 y 50 son eliminados, el valor del alfa incrementa.

## **6.6. ANALISIS DE LA VALIDEZ CONCURRENTES**

Con el fin de analizar la validez concurrente del instrumento, se aplicó el procedimiento sociométrico, por medio de los métodos de nominaciones y valoración de iguales correlacionando éstos puntajes con los obtenidos en el ESEHIS de cada niño. Los resultados se presentan a continuación.

### **6.5.1. DESCRIPCIÓN DE PUNTAJES OBTENIDOS EN EL TEST SOCIOMÉTRICO.**

A continuación se presentan el estatus de elecciones y rechazos obtenidos mediante el test sociométrico por sala, el cual indica los niños que son considerados como populares, rechazados y olvidados con un nivel de significancia de .05. Cabe señalar, que se utilizaron las primeras dos letras del nombre de los niños para asegurar la confidencialidad de su identidad.

**TABLA 8. Estatus de elecciones Sala 1A**

NIVEL DE SIGNIFICACION DE Sp en P.05		
ALTOS 4.28	No significativos	BAJOS 0.04
	Da Is Al Ar Arm Ad Ca So De Re La	Ul Cr Ka Va

La tabla muestra que en la sala 1A ningún niño (a) posee un Sp significativamente alto como para ser considerado como popular. Sin embargo, Ul, Cr, Ka y Va obtienen un Sp significativamente bajo (y no son rechazados significativamente, tabla 2), por lo que son considerados como olvidados.

**TABLA 9. Estatus de rechazos Sala 1A**

NIVEL DE SIGNIFICACION DE Sn en P.05		
ALTOS 4.28	No significativos	BAJOS 0.04
Ad	Da Al Ar Arm Ca So De La Ul Da Ka Va	Is Re

La tabla 2 muestra que Ad obtuvo un Sn significativamente alto, por lo que es considerado como rechazado dentro del grupo.

**TABLA 10. Estatus de elecciones Sala 1B**

NIVEL DE SIGNIFICACION DE Sp en P.05		
ALTOS 4.2	No significativos	BAJOS 0.08
Au*	Al An Lu Ca Ka Ma An Ya Car	Da Ro KaX Mar

\*p=.01

En esta tabla observamos que Au es significativamente más elegido por sus compañeros, por lo tanto es popular, e incluso a un nivel de  $P=.01$ . Por otro lado, Da, KaX y Mar obtienen un Sp significativamente bajo, pues que no son elegidos por sus compañeros, pero tampoco son significativamente rechazados, por lo tanto son olvidados.

**TABLA 11. Estatus de rechazos Sala 1B**

NIVEL DE SIGNIFICACION DE Sn en P.05		
ALTOS 4.01	No significativos	BAJOS 0.15
Ro**	Da Lu KaX Ka Ma An Ya Ca	Au Al Da Car Mar

\*\*p=.001

La tabla 4 muestra que Ro obtuvo un Sn significativamente alto, incluso a un nivel de  $p=.001$ , por lo que es el niño más rechazado por sus compañeros.

**TABLA 12. Estatus de elecciones Sala 1C**

NIVEL DE SIGNIFICACION DE Sp en P.05		
ALTOS 4.1	No significativos	BAJOS 0.19
We **	JoU Ed AnA Jo Di Gl Fe Ma Fr An Ca Va	Lu Xo

\*\*p=.001

La tabla 5 muestra que We es la popular del grupo de 1-C, incluso a un nivel de P=.001, ya que obtuvo un Sp significativamente alto. Mientras, Lu y Xo son consideradas como olvidadas dado que obtuvieron un Sp significativamente bajo.

**TABLA 13. Estatus de rechazos Sala 1C**

NIVEL DE SIGNIFICACION DE Sn en P.05		
ALTOS 4.1	No significativos	BAJOS 0.19
AnA.* Jo *	JoU Ed Di Gl We Ma Fr An Ca Xo Va	Fe Lu

\*p=.01

La tabla 6 muestra que AnA y Jo obtienen un Sn significativamente alto, incluso a un nivel de P=.01, por lo que son considerados como rechazados del grupo.

**TABLA 14. Estatus de elecciones Sala 3°**

NIVEL DE SIGNIFICACION DE Sp en P.05		
ALTOS 4.2	No significativos	BAJOS 0.11
Ke** Di** Lu *	Fa Ma Cr Jo Va Fe Za	Al Mi Fr Er Aln Pa

\*p=.01

\*\*p=.001

La tabla 7 muestra que Ke y Di son los más populares del grupo de 3° a un nivel de .001, mientras Lu lo es a un nivel de .01. En este grupo, los niños considerados como olvidados son Fr, Er y Aln, ya que obtienen un Sp significativamente bajo y no son significativamente rechazados.

**TABLA 15. Estatus de rechazos Sala 3°**

NIVEL DE SIGNIFICACION DE Sn en P.05		
ALTOS 4.2	No significativos	BAJOS 0.11
Mi* Fe* Pa Al	Fa Fr Ma Lu Er Aln Va Ke Za	Cr Jo

\*p=.01

\*\*p=.001

En esta tabla se observa que Mi y Fe obtuvieron un Sn significativamente alto a un nivel de P=.01, por lo que son considerados como rechazados, seguidos de Pa y Al, quienes son significativamente rechazados, pero a un nivel de P=.05.

### 6.6.1. CALCULO DE LA CORRELACIÓN ENTRE EL ESEHIS Y EL TEST SOCIOMÉTRICO

**Tabla 16. Correlación estatus de elecciones y rechazos y el ESEHIS.**

		Estatus de elecciones y rechazos	Puntaje total en el ESEHIS
Estatus de elecciones y rechazos	Pearson Correlation	1	-.162
	Sig. (2-tailed)		.266
	N	49	49
Puntaje total en el ESEHIS	Pearson Correlation	-.162	1
	Sig. (2-tailed)	.266	
	N	49	49

Se observa que la correlación entre el test sociométrico y el ESEHIS es muy baja (-.162) y negativa, lo cual indica que ambas evaluaciones no se están comportando de manera semejante.

## DISCUSIÓN

Los resultados indican que sí es posible evaluar la dimensión cognitiva de las habilidades sociales en niños preescolares, es decir, los pequeños son capaces de expresar lo que piensan respecto a las relaciones interpersonales por medio de una entrevista semi-estructurada, además de que este formato permite obtener información de forma directa (Kelinger, 2002) y analizar el significado que tienen los preescolares de lo que les rodea (Díaz-Aguado, 1995).

Es necesario aclarar que estos resultados no se pueden generalizar ni permiten hacer inferencias, debido a que el tamaño de la muestra es muy pequeño (49 preescolares) y, a pesar de que la presente entrevista está diseñada para niños de 3 a 6 años de edad, no fue posible evaluar a los de 4, por lo tanto, la misma debe ser considerada hasta su fase de piloteo. Cabe señalar que en un futuro se continuará con las siguientes fases, con el fin de contar con un instrumento válido y confiable que sea útil para profesionales en el área del desarrollo infantil.

De acuerdo a las fases para construir un instrumento de evaluación (Richaud y Lemos, 2004), durante la definición conceptual y operacional del constructo y la elaboración de reactivos por área, se retomaron las áreas y supuestos del PEHIS (Monjas, 1997). Además, éstas comparten la opinión de Michelson (1987) y Trianes (1997 citado en Juárez y Arvizu, 2004), ya que están jerarquizadas según los distintos niveles de complejidad, que van desde a) habilidades básicas de interacción social, b) habilidades para hacer amigos, c) habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones, hasta d) habilidades relacionadas con la resolución de conflictos.

Durante la fase del jueceo, los cinco expertos señalaron que las historias y guiones del ESEHIS sí evalúan los indicadores propuestos para cada una de las habilidades de interacción social. Sin embargo, cuatro de ellos coincidieron en que los niños de 3 años de edad tendrían dificultades para entender las situaciones y el nivel de respuesta sería muy bajo, dando razones como “por que sí”, “bien”, “mal”, etc. Asimismo, diversos autores (SEP, 2004b; McCabe y Meller,

2004) señalan que en la medida en que los niños desarrollan sus capacidades lingüísticas, incrementan sus habilidades para expresar y darle nombre a lo que sienten y perciben respecto a sí mismos y de otros. Esto se corrobora analizando las tablas de contingencia entre el tipo de respuesta y grado escolar, además del análisis por medio de la prueba Kruskal-Wallis ya que se observa que la mayoría de los niños de los primeros grados, cuyas edades oscilan entre 3 años y 3 años 9 meses, sus respuestas fueron pasivas o parcialmente asertivas. Un ejemplo claro se observa al presentarles la situación de la historia 2 (ver anexo 2), la cual tiene el siguiente guión: ella se llama Diana (David), acaba de entrar a la escuela y nadie la conoce, entonces el maestro le pide que se presente con sus compañeritos, ¿tú qué harías?, las respuestas de los más pequeños fueron “quiere dibujar”, “lavar los dientes”, “no sabo”. Por su parte, los de 5 y 6 años, proporcionaron más respuestas asertivas o muy asertivas, como por ejemplo, a) “les puede decir hola ¿cómo están, me llamo David y soy nuevo aquí”, o b) “Buenas tardes, ¿cómo están amiguitos? ¿Cómo les va?, hola”. Estos ejemplos muestran evidencia de lo que los jueces ya habían señalado.

La riqueza de la información proporcionada por los pequeños fue posible a raíz de la utilización de preguntas abiertas permitiendo, efectivamente, indagar sobre la dimensión cognitiva de las habilidades de interacción social, es decir, que se permitió a los pequeños expresar lo que piensan y sienten al respecto. Esto se debió a que, como lo señala Kerlinger (2002), este tipo de preguntas son flexibles, tienen la posibilidad de profundizar, permiten aclarar malos entendidos y ambigüedades, así como promover la cooperación y lograr el rapport. En relación al rapport, éste se estableció a través de la interacción con los niños dentro de su sala durante las dos semanas previas a la aplicación del ESEHIS. Cabe señalar que en algunos casos, con los niños más pequeños, las preguntas se tuvieron que repetir o se solicitaba que repitieran lo que decían, ya que no se les entendía adecuadamente.

La variedad de la información proporcionada por los preescolares a través del ESEHIS, permitió ampliar las categorías finales en las que se clasificarían cada una de las respuestas. Al inicio se pensó en categorizar las respuestas de “hola” y “hola cómo estás amigo, vamos a patinar” en una sola (respuesta asertiva). Dado que se están evaluando las habilidades sociales, en su

dimensión cognitiva, el hecho de decir “hola” refleja que se está respondiendo a la situación de interacción, sin embargo, el mencionar frases que indiquen que se desea continuar con la interacción, muestra que se está siendo más asertivo y poseer un nivel mayor de la habilidad propiamente dicha. Por otro lado, hubo niños quienes no contestaron verbalmente, sino que mostraban con movimientos la expresión de la habilidad, por ejemplo, en el indicador del saludo, hubo quienes movieron sólo la mano. Por lo tanto, se decidieron anexar dos categorías (parcialmente asertiva y muy asertiva), además de las ya establecidas como agresiva, pasiva y asertiva, quedando al final cinco con su respectiva valoración.

Por otro lado, López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1999) afirman que durante los años preescolares los niños son capaces de comprender el significado fingido durante juegos de simulación, ya que dan respuesta a las preguntas planteadas “qué pasaría si...”. Las preguntas que integran al ESEHIS fueron del tipo ¿Qué harías tú?, ¿qué le dirías?, etc. De acuerdo al análisis de la información, se observa que la mayoría de los niños fueron capaces de comprender las preguntas planteadas, incluso hubo quienes respondieron iniciando con la frase: “si yo fuera Daniel...”. Un ejemplo que muestra esta comprensión por parte de los preescolares es en la historia 5 (ver anexo 2), cuyo guión es el siguiente: “Jazmín y Arturo están jugando, Emiliano viene con sus patines y como no calculó bien, se tropezó con el pie de Arturo. Si fueras Emiliano, el que se cayó, ¿qué le dirías a Arturo? Las respuestas de algunos niños fueron: “Arturo, yo venía con mis patines ¿por qué pusiste los pies? Me tropecé” o “Arturo, me puedes pedir una disculpa, es que me tropecé contigo”. Con estos ejemplos se observa que los niños, efectivamente, son capaces de comprender una situación simulada, e incluso, ponerse en el lugar del niño o niña protagonista de la historia. Por supuesto, se debe continuar con la investigación y analizar si es que esto es consistente y poder generalizarlo.

En la fase para el cálculo del puntaje total y por área, los resultados muestran que sólo se encontraron diferencias significativas entre los grupos respecto a la dimensión cognitiva de las habilidades sociales, por lo tanto nuestra hipótesis nula se rechaza y se acepta la alterna. Las diferencias encontradas muestran que conforme incrementa el grado escolar y, por lo tanto, el nivel

de desarrollo asociado a la edad, incrementan al mismo tiempo las respuestas asertivas a situaciones sociales, al menos en la expresión verbal, esto se corrobora igualmente con las gráficas presentadas.

De acuerdo al análisis de los reactivos por cada área, en la de habilidades básicas de interacción se incluyen los indicadores de sonreír, saludar, presentarse, favores, dar las gracias y ofrecer y recibir disculpas, los cuales se evalúan por medio de cinco historias y cada una contiene dos reactivos. El análisis de frecuencias de estos reactivos, muestra que el reactivo 2 es uno de los que tiene más del 70% de las respuestas concentradas en una sola (81.6% respuesta pasiva), esto se debe a que la historia 1 está evaluando dos indicadores, el de sonreír y el de saludar, el reactivo 1 tiene que ver con expresar el saludo, mientras el 2 específicamente pregunta ¿qué pasaría si no lo hace?, lo cual refleja ambigüedad y confusión, ya que la respuesta está en función de la anterior y no está evaluando ni el indicador de saludar ni el de sonreír, por lo que esto explica el por qué los niños, en su gran mayoría, dieron respuestas pasivas (“no sé” o “nada”), por lo tanto, el guión y reactivos se han modificado y sólo evalúan el indicador de expresar y recibir el saludo (anexo 4).

La historia tres evalúa el indicador de pedir y hacer un favor. En el segundo reactivo se observa que el 69.4% de los niños (muy cercano al 70% establecido) dio respuestas pasivas. En este caso se observó lo mismo que el reactivo 2, pues las respuestas están en función de la pregunta anterior, por lo que también se modificó el guión y reactivos correspondientes.

En la historia cuatro, el guión y los reactivos son los siguientes: mira esta imagen (anexo 3 historia 4), Ana le da unos dulces a Pedro, si fueras Pedro ¿qué le dirías a Ana cuando te da los dulces? (indicador dar gracias). Y si fueras Ana, ¿Qué le dirías a Pedro cuando le das los dulces?, en este segundo reactivo, al hacer el análisis, se esperaba que proporcionara información respecto a pedir las cosas por favor, pero las respuestas de 27 de los 49 niños se clasificaron como respuestas pasivas. Analizando esta información, por sentido común, las personas tienden a contestar de manera similar, ya que sólo se les dice “ten” o simplemente no les dice nada cuando dan algo a otra persona.

La segunda área es la de hacer amigos y amigas, está compuesta por cinco historias que evalúan los indicadores de reforzar a otros, iniciaciones sociales, unirse al juego, cooperar y compartir. Al igual que el área anterior, cada historia tiene dos reactivos, uno para evaluar la expresión la habilidad específica y otro para recibirla.

En esta área, el segundo reactivo (12) de la historia 6, la cual evalúa el indicador de reforzar a otros, 38 de los 49 niños (77.6%) proporcionaron respuestas pasivas. Esto se debe, igualmente, a que la respuesta está en función del reactivo anterior, por lo que se cambiaron el guión y reactivos.

En el caso de la historia 9, la cual evalúa el indicador de cooperar, se observa que los reactivos son ambiguos, ya que se presenta una situación en la que uno de los niños no coopera para levantar el material y los reactivos son ¿qué piensas tú? Y dependiendo de la respuesta, el segundo reactivo es ¿qué harías si fueras Julio (el niño que no coopera)? Por lo tanto, se cambiaron el guión y reactivos correspondientes.

La tercera área está relacionada con los sentimientos y emociones. La componen cuatro historias, cada una contiene cuatro reactivos. La primera historia es sólo la identificación de los sentimientos de enojado, triste y feliz. Las otras tres contienen cuatro reactivos que evalúan 1) la identificación del sentimiento, 2) las causas del sentimiento, 3) responder ante el sentimiento que expresa otra persona y 4) comunicar a otras personas los propios sentimientos. En el análisis de frecuencias y el poder discriminativo de cada uno de los reactivos de esta área no se observaron casos en los que fuera necesario hacer modificaciones.

La última área es la relacionada con la resolución de conflictos, está compuesta por cuatro historias. En un inicio, cada historia contenía ocho reactivos, al ver que los niños se desesperaban con tantas preguntas similares, se decidió modificarlo, quedando cinco reactivos por historia. El primero tiene que ver con identificar el problema, el segundo con buscar soluciones, el tercero con

mencionar otra solución, el cuarto con anticipar consecuencias de cada posible solución y el quinto con elegir una solución.

A pesar de que se estableció que para considerarse homogénea la distribución de frecuencias para cada reactivo, el 70% de la muestra no se concentraría en una sola respuesta, la mayoría de los reactivos de esta área (18), concentran al menos al 55% de sus respuestas en una sola opción, lo cual quiere decir que más de 27 niños de un total de 49 dieron respuestas pasivas, principalmente mencionaban que no sabían. Se considera que esto se debió, principalmente, por el cansancio de los pequeños, ya que el ESEHIS se aplicó completo en una sola sesión. Cabe señalar que los niños de 3º de preescolar fueron los que proporcionaron respuestas asertivas y muy asertivas, además que fueron los que no mostraron cansancio.

En cuanto a las propiedades psicométricas del ESEHIS, se analizó, a modo de exploración, la confiabilidad del ESEHIS evaluando la consistencia interna mediante el coeficiente alpha de Cronbach, la cual tiene un valor de .987, aunque se debe considerar que no se cumple con uno de los supuestos para la construcción de instrumentos en el que se establece que para cada reactivo se debe aplicar a por lo menos cinco sujetos multiplicados por el número de opciones y poder hacer los análisis correspondientes para la confiabilidad y validez del mismo (Reidl, documento personal).

La validez concurrente se pretendía analizar por medio de la correlación del ESEHIS con el procedimiento sociométrico. Dicha correlación no es significativa, ya que se obtiene un valor de -.162, lo cual indica que no se están comportando de manera semejante ambas evaluaciones. Cabe aclarar nuevamente, que no se cumplen con algunos supuestos psicométricos que permitan hacer conclusiones a raíz de estos datos, por lo tanto, no se obtuvo la validez concurrente del instrumento.

Analizando la información de las respuestas proporcionadas en cada una de las áreas que comprenden el ESEHIS y la proporcionada por medio del test sociométrico, se observa que dichas

respuestas concuerdan con investigaciones y estudios sobre el desarrollo personal-social y emocional de los preescolares.

El área de habilidades para hacer amigos y amigas evalúa el inicio, desarrollo y mantenimiento de amistades, entendidas como aquellas interacciones positivas y mutuamente satisfactorias con los iguales. En esta área, se ha investigado principalmente sobre el compartir, ayudar y cooperar (Garagordobil, 2006), dejando de lado habilidades más específicas como el reforzar a otros, las iniciaciones sociales y unirse al juego. En general, los niños fueron capaces de mencionar distintas formas para reforzar a sus iguales, así como acercarse para iniciar un juego. Nuevamente, los de más edad proporcionaron respuestas más elaboradas.

Por su parte, Lawhon and Lawhon, (2000) mencionan que los niños eligen como amigos a aquellos que son más hábiles socialmente, mientras que rechazan a los que tienen conductas desagradables con ellos. En la presente investigación se aplicó de manera paralela el procedimiento sociométrico, el cual permite obtener información respecto al estatus sociométrico de cada niño, es decir, si son considerados por sus compañeros de clase como populares, rechazados u olvidados. Efectivamente, las razones por las que los preescolares rechazaron a sus compañeros fueron, de mayor a menor frecuencia, las siguientes: “porque pega, pateo”, “porque no es mi amigo”, “porque no deja jugar con él/ella o no juega bien”, “porque molesta”, “porque ya no quiere prestar juguetes”, estas fueron las que mencionaron más, aunque hubo quienes mencionaron “porque tira el material”, “porque no lo quiero mucho”, “cuando estamos jugando ella tira el material de madera y se queda con cara de serio”, “porque cuando estoy jugando bien me acusa y también cuando no juego me acusa”, “siempre se enoja con nosotros”.

Se dice que los niños que poseen más habilidades de comunicación, los que son más sensibles y cooperativos, establecen mejores relaciones de amistad durante la infancia y, por lo tanto, son elegidos como compañeros de juego y amistad por sus iguales. En este sentido, las razones por las que eligieron a sus mejores amigos fueron porque “es divertida/o” “se juega bien con él/ella”, “también él es mi amigo/a, mi mejor amigo”, “comparte”, “es muy bonito, juega con los

amigos que quiere y se divierte mucho”, “me quiere, me hace caso”, “mi mamá o la maestra me dijo”, “antes íbamos en el mismo salón y ahorita también”.

En general, los niños y niñas eligieron a los de su mismo sexo como mejores amigos, hubo un caso en el que un niño mencionó que no elegía a una niña “porque ella es niña, juega con los triciclos y yo juego a futbol”, esto se puede explicar, tal como lo señalan López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1999), por la influencia cultural que existe, ya que los padres suelen buscar para sus hijos compañeros de juego que sean del mismo sexo y estimulan los “juegos propios” según el sexo de los pequeños.

Otra área de habilidades sociales en la edad preescolar es la conformada por la identificación, expresión y manejo de emociones, la cual es relevante para su desarrollo integral. Además les permite comprender, dar respuesta a emociones y regularlas. Garner et al (1994 citados en Guerrero, 2000), encontraron que la habilidad de los preescolares para responder en forma apropiada y positiva a situaciones de interacción social supone tres dimensiones: el conocimiento de las expresiones emocionales del otro, el conocimiento de la situación contextual y el rol emocional adoptado frente a la diversidad de situaciones sociales, indicadores éstos del ESEHIS. Esta es una de las áreas en la que no se modificó ningún reactivo y, en general, las respuestas de los niños permiten dar evidencia de que, al menos en la dimensión cognitiva, son capaces de identificar adecuadamente señales expresivas, comprender las causas, dar respuesta a los sentimientos y emociones de los otros, así como expresar y modular su conducta según su propia emoción.

En cuanto a los conflictos que se presentan entre los preescolares, los principales son por la posesión de algún objeto, de aceptación o rechazo (Chen, 2001; Corsaro & Rizzo, 1990; Hay, 1984; Killen & Turiel, 1991; citados en Chen, 2003), mismos que fueron indicadores para dos de las historias que integran el área de habilidades relacionadas con la resolución de conflictos. Como se mencionó con anterioridad, los niños mayores fueron los que proporcionaron más respuestas en esta área y debido a esto, no se obtuvo información necesaria para analizar más allá esta área.

Hops y Greenwood (1988) y Monjas (en Verdugo, 1994) señalan que la evaluación de las habilidades sociales debe cumplir varios objetivos. Entre los cuales están evaluar los progresos del tratamiento mientras éste se está aplicando, ya sea en el contexto educativo o en el clínico, con el fin de llevar a cabo el rediseño del programa educativo si fuera necesario ante una ausencia de cambios significativos, así como evaluar los resultados de algún programa de intervención y al cabo del tiempo. Bajo esta perspectiva y analizando los resultados de la presente investigación, el ESEHIS cumple con estos criterios, ya que podrá ser utilizado para dichos fines.

El ESEHIS puede proporcionar información útil para los docentes, ya que les permitiría saber qué piensan los niños en relación a sus interacciones sociales, corroborar dicha información con el comportamiento que ellos observan e identificar aquellos que poseen más habilidades para proponerlos como modelos para aquellos con menos. Además, permitiría intervenir con aquellos niños que tienden a ser pasivos, ya que se ha observado que los docentes centran más su atención a aquellos niños que presentan comportamientos agresivos.

Del mismo modo, el ESEHIS puede formar parte de una evaluación más comprensiva, la cual incluye el uso combinado de diversas fuentes de información (padres, profesores, iguales), diversos procedimientos (observación, cuestionarios, entrevistas) y diferentes contextos. Se combinan las técnicas de forma que se diseña una batería completa de procedimientos que se complementan unos con otros. Además, como bien lo señala Caballo (1996), una adecuada conceptualización de las habilidades sociales debe incluir la dimensión conductual (lo que se hace), la dimensión personal o cognitiva (lo que se piensa) y la dimensión situacional (contexto ambiental), el ESEHIS cubriría la dimensión cognitiva, la cual ha sido poco evaluada hasta ahora, ya que existen pocos instrumentos referentes a ésta (García y Magaz, 1998; Monjas, en Verdugo, 1994).

## CONCLUSIONES

El estudio de las habilidades sociales ha cobrado relevancia debido a que se ha relacionado con el óptimo desarrollo del individuo. En el caso de los preescolares cobra singular importancia, ya que es la etapa en la que se van estableciendo relaciones interpersonales más amplias. Por lo tanto, la evaluación sistematizada de dichas habilidades es imprescindible y la presente investigación proporciona un instrumento útil para aquellos profesionales dedicados a la atención infantil. Además de que en el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004) se hace especial hincapié al desarrollo de estas habilidades.

Como se mencionó con anterioridad, en nuestro país no existen instrumentos que permitan evaluar las habilidades sociales y, menos aún, la dimensión cognitiva, debido a esto, el ESEHIS, ya con una confiabilidad y validez adecuada, cubrirá este hueco en un futuro, pues cabe señalar que se continuará con el proceso para alcanzar esto aplicándolo a una muestra más amplia que permita hacer inferencias a partir de los hallazgos.

### SUGERENCIAS

- Los reactivos del ESEHIS son abiertos y se escribe la respuesta que proporciona el niño. Sin embargo, ahora con la categorización, se podría establecer reactivos de opción múltiple, lo cual permitiría, como bien lo señala Kerlinger (2002), establecer alternativas fijas y colocar la respuesta del niño en alguna categoría ya establecida.
- Como parte del formato del ESEHIS se podrían diseñar otros reactivos en los que se registren si se presentan o no aspectos moleculares de las habilidades sociales durante la entrevista, tales como si ve a los ojos del entrevistador, lo saluda o responde al saludo, hacerle un favor por ejemplo si se le cae el lápiz, habilidad para comunicar sentimientos, para describir situaciones, traducir pensamientos, vocabulario, tono de voz, estado afectivo demostrado por el niño, expresión de opiniones contrarias, etc. tal como lo recomiendan Cartledge y Milburn (citados en Monjas, en Verdugo, 1994) y Kelly (2002).
- En el caso de niños más pequeños, realizar aa aplicación del ESEHIS en dos partes y evitar así la fatiga en ellos.

## LIMITACIONES

- La principal desventaja de la presente investigación es que la muestra es muy pequeña.
- Para la aplicación del ESEHIS es necesaria la capacitación a entrevistadores, lo cual implica tiempo, dinero y esfuerzo.

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. (1999). *Las habilidades sociales. Programa de enseñanza de las habilidades sociales en la educación primaria*. Granada: Ediciones Aljibe
- Arias, B. y Fuertes, J. (1999). Competencia social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil: un estudio observacional. *Revista electrónica del Departamento de Psicología. Universidad Valladolid*. (1), 1-40.
- Arón, A. y Milic, N. (1993). *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Chile: Ediciones Universitaria.
- Arruga, A. (1992). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder
- Ashiabi, G. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 28( 2), 79-84.
- Bain, S. y Pelletier, K. (1999). Social and behavioral differences among a predominantly African american preschool sample. *Psychology in the Schools*, Vol. 36(3), 249-259.
- Ballester, R. y Gil, M. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. 3ª ed. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bartau, J., Maganto, J. y Etxeberria, J. (01 de mayo 2006). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 25, Sección experiencias, pgs. 1-7 [En red]. (Fecha de trabajo original: 20 de septiembre de 2001). Disponible en: [http://www.rieoei.org/par\\_com2.htm](http://www.rieoei.org/par_com2.htm)
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Caballo, V. (1996). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- Cataldo, C. (1991) *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor
- Chávez, M. (2001). *Elaboración de un instrumento con validez de contenido y constructo para la evaluación de habilidades sociales en niños*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Chen, D. (2003). Preventing Violence by Promoting the Development of Competent Conflict resolution Skills: Exploring Roles and Responsibilities. *Early Childhood Education Journal, Vol. (30) 4*, 203-208.
- Cronbach, J. (1971). *Test validation*. En R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2a. ed.). Washington: Consejo Americano en Educación.
- Danielson, C. and Phelps, C. (2003). The Assessment of Children s Social Skills Through Self-Report: A Potential Screening Instrument for Classroom Use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. vol (35) 4, 218-29.
- Demaray, M., Ruffalo, S., Carlson, J., Busse, R., Olson, A., McManus, S, y Leventhal, A. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24, 648– 671.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classroom, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- Díaz-Aguado, M. y Martínez, R. (1995). *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Diperna, J. and Volpe, R. (2005). Self-Report on the Social Skills Rating System: Analysis of Reliability and Validity for an Elementary Sample. *Psychology in the Schools* vol. (42) 4, 345-54.
- Dunn, J. (1993). *Los comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

EDIFAM (25 agosto 2004). *Manual de capacitación en Educación Inicial para asesores pedagógicos y maestras de parvularia. Unidad III Desarrollo Socio-Emocional*. [En red]. Disponible en: [www.equip123.net/equip1/edifam/manual.htm](http://www.equip123.net/equip1/edifam/manual.htm)

García, M. y Magaz, A. (1998). *Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales EVHACOSPI*. Bizkaia: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

Garaigordobil, M. (2006). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Plaza edición.

Gil, F. (1996). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. España: Síntesis.

Gómez, A., Viguer, P. y Cantero, M. (2003). *Intervención temprana*. Madrid: Ediciones pirámide.

Guerrero, L. (09 de marzo de 2006). Resiliencia y competencia en el manejo de conflictos infantiles (en red) (año de trabajo original: 2000) Disponible en: [www.educacioninicial.gob.pe/material/investigacion/pdf/infancia/competencias.pdf](http://www.educacioninicial.gob.pe/material/investigacion/pdf/infancia/competencias.pdf)

Han, H. y Kemple, K. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 34 (3), 241-246.

Hersen, M y Bellak, S. (1996). *Assessment of social skills*. New York: Pergamon.

Hops, H. y Greenwood, R. (1988). Social skills deficits. En E. Mash y G. Terdal (comps.) *Behavioral assessment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.

Hwa, D. y Kim, J. (2003). Practicing Social Skills Training for Young Children with Low Peer Acceptance: A Cognitive-Social Learning Model. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 31(1), 41-46.

- Jiménez, E. (compilación personal). *Asesoría a padres para apoyar el desarrollo integral del niño*. Documento personal para la Residencia de Maestría en Psicología Escolar semestre 2000-3.
- Juarez, E. y Arvizú, G. (2004). *Confiabilización de la escala de evaluación de habilidades sociales en niños (EHSN)*. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Jun, H. (2005). Teachers' Discussions of Emotion in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32 (4), 237-242.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones*. 7ª edic. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kerlinger, J. (2002). *Investigación del Comportamiento*. México: Mc Graw Hill.
- Kremenitzer, J. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: Self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 33 (1), 3-9.
- Lawhon, T. and Lawhon, D. (2000). Promoting Social Skills in Young Children. *Early Childhood Education Journal*, ( 28), 105-110.
- Linares, O., Rosbruch, N., Stern, M., Edwards, M., Walker, G., Abikoff, H. y Alvir, J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencias to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, Vol. 42(4), 405-417.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- McCabe, P. and Meller, P. (2004). The relationship between language and social competence: how language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, Vol. 41(3), 313-321 .
- McFall, M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral assessment*, (4), 1-33.

- McMahon, R.J. (1987). Some current issues in the behavioral assessment of conduct disordered children and their family. *Psicothema*, 8, 359-368.
- McWayne, C., Haptom, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. and Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, Vol. 41(3), 363- 377.
- Michelson, L., Sagai, D., Wood, R. and Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Michenbaum, B. y Grudson, M. (1995). *Manual de técnicas de teoría y modelación de conducta*. España: Siglo XXI.
- Monjas, I. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Monjas, I. (2002). *La competencia personal y social: presente y futuro. Jornadas sobre habilidades sociales*. Valladolid: Autora.
- Monjas, I. (2004). *¿Mi hijo es tímido?* Madrid: Ediciones Pirámide.
- Monjas, I., Arias, B. y Verdugo, A. (1991). Desarrollo de un Código de Observación para evaluar la Interacción Social en alumnos de primaria (C.O.I.S.). *III Congreso de Evaluación Psicológica*, Barcelona.
- Monjas, I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigaciones y Documentación Educativa (CIDE)
- Muñoz, A. (1992). *Enseñanza de solución de problemas interpersonales en preescolar con el programa de Spivack y Shure*. Tesis doctoral. Málaga: Facultad de Psicología, Universidad de Málaga.

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

O'Hearn, T. and Gatz, M. (2002). Going for the goal: improving youths' problem-solving skills through a school-based intervention. *Journal of community psychology*, (30), 281-303.

Parke, R., Cassidy, J., Burks, V., Carson, L. y Boyum, L. (1992). Familial contribution to peer competence and peer relationships in young children: The role of interactive and affective processes.

Pelechano, V. (1984). Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Análisis y Modificación de Conducta* (26), 393-420.

Pelechano, V. (documento personal). Batería de Habilidades Interpersonales.

Phillips, R. (1978). *The social skills basis of psychopathology alternatives to abnormal psychology and psychiatry*. New York: Grune and Stratton.

Reidl, L. (documento personal). *Medición en ciencias sociales*.

Richaud, C. y Lemos, V. (2004) *Cuaderno de Psicometría II*. Buenos Aires: CIIPME.

Rubin, K. H. y Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem-solving. En M. Perlmutter (Comp.). Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. *The Minnesota Symposia of Child Psychology*. Vol. 18, 1-67.

SEP (2004a). *Programa de educación preescolar*. México.

SEP (2004b). *Socialización y afectividad en el niño I. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura Educación Preescolar*.

Sheldon, S.B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*. vol. 102, 301-316.

Shure, M. B. (1989). *Preschool Interpersonal Problem Solving Test*. Philadelphia: Hahnemann University, Department of Mental Health Sciences.

Vargas, R. (2005). *Confiabilización de un instrumento para la evaluación de las habilidades sociales en niños*. Tesis para obtener la licenciatura en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

Valles, A. y Valles, L. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.

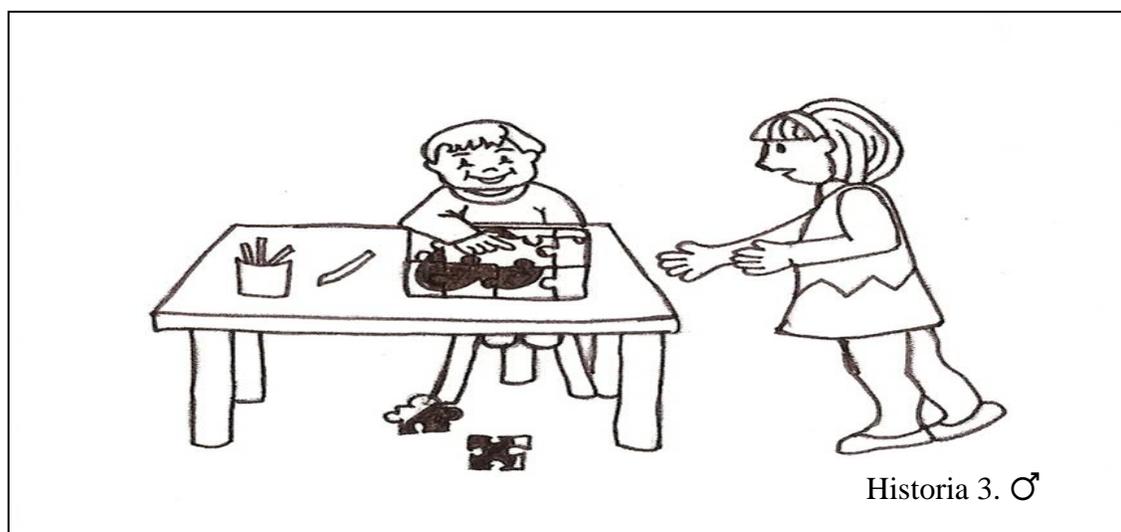
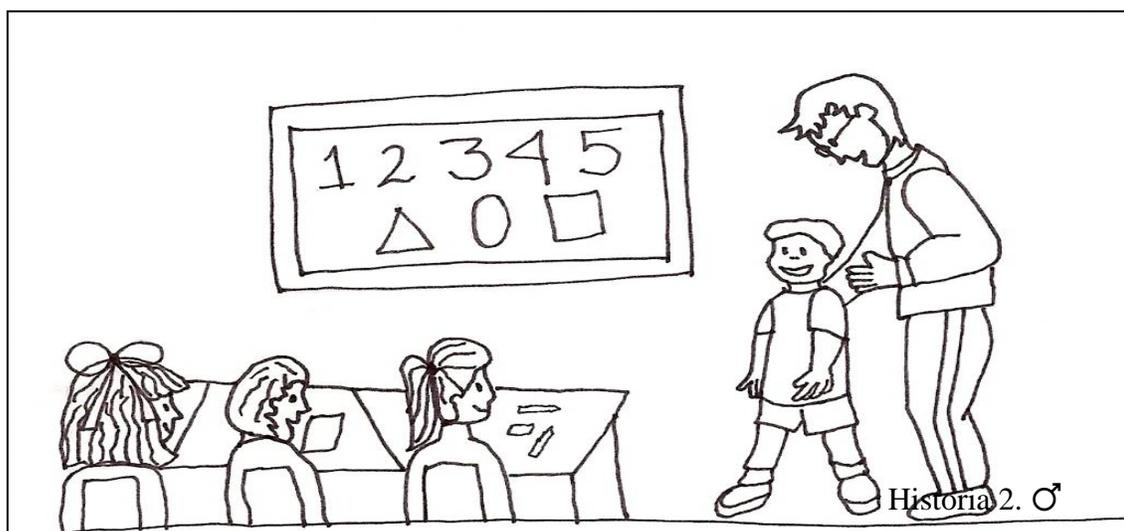
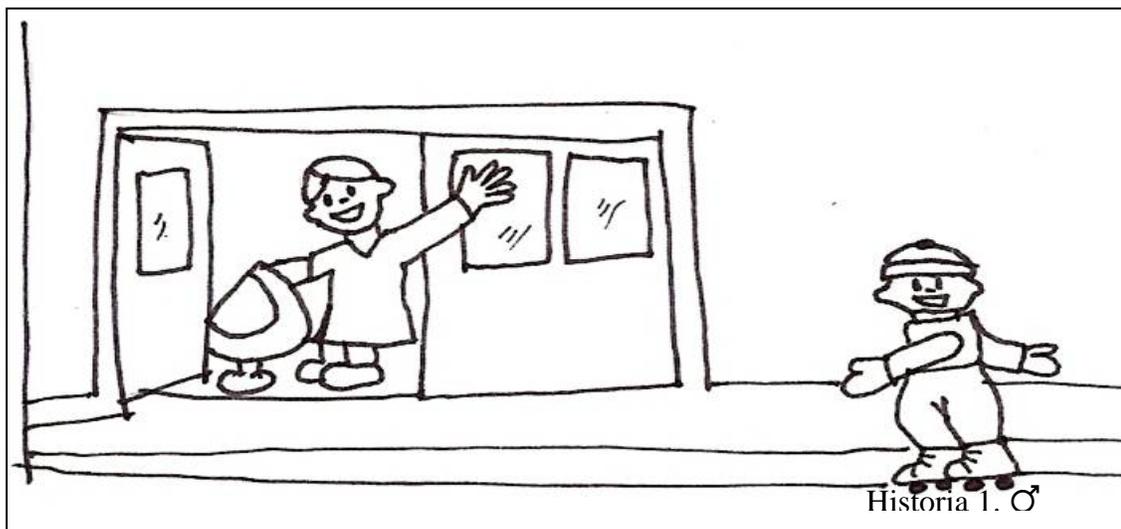
Verdugo, M. (1994). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.

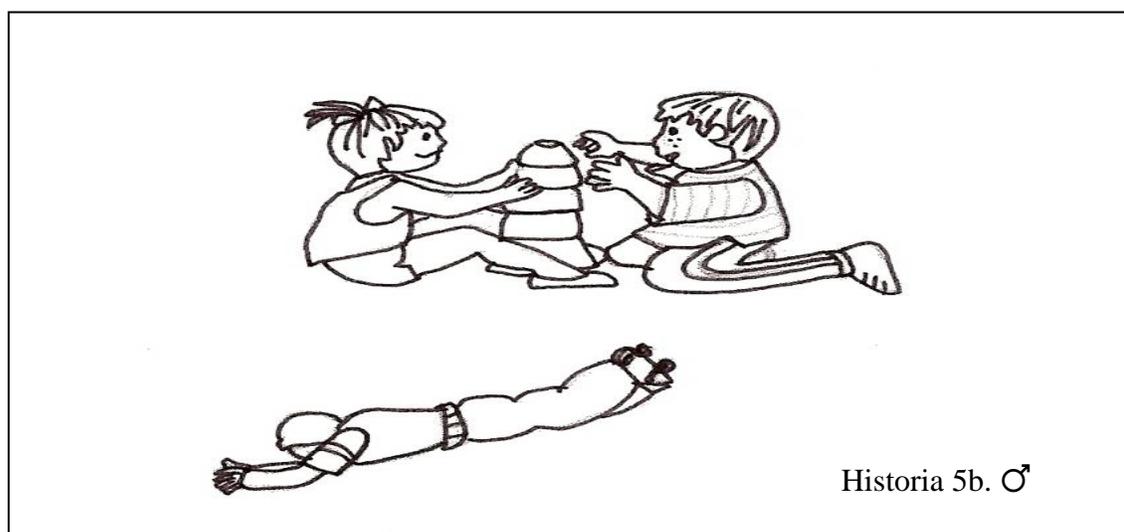
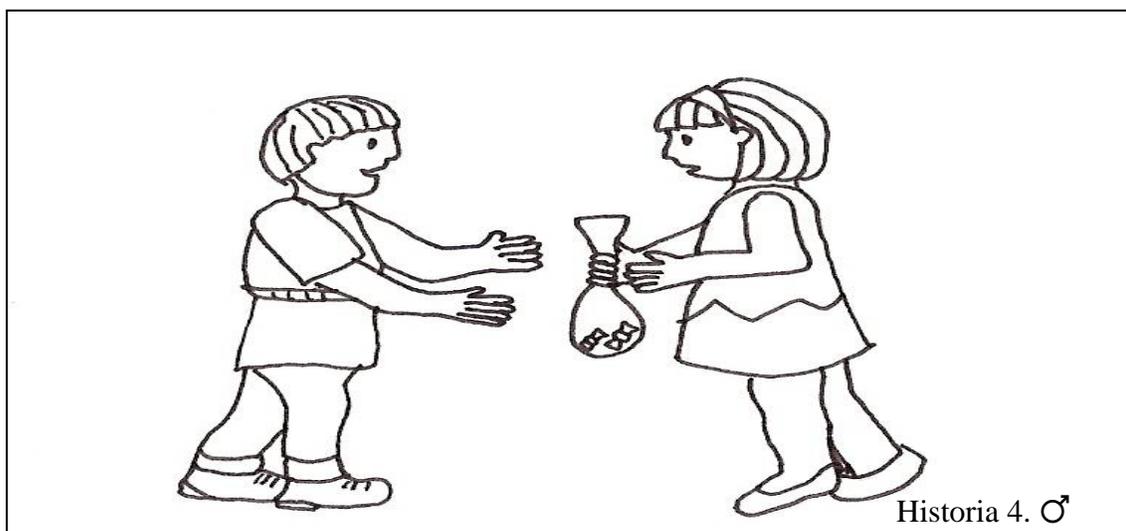
Warnes, E., Sheridan, S. and Geske, J. (2005). A Contextual Approach to the Assessment of Social Skills: Identifying Meaningful Behaviors for Social Competence. *Psychology in the Schools* . vol (42) 2, 173-87.

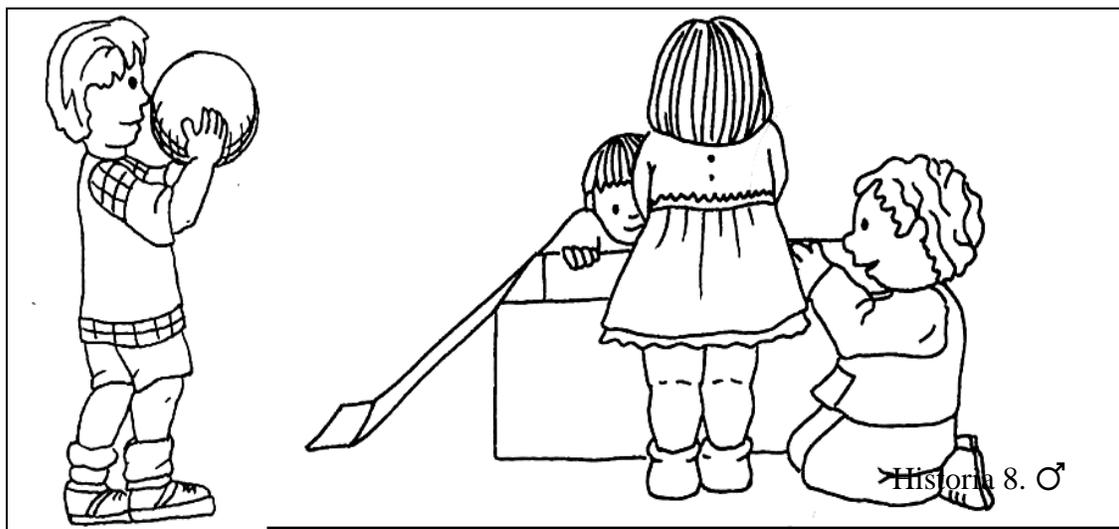
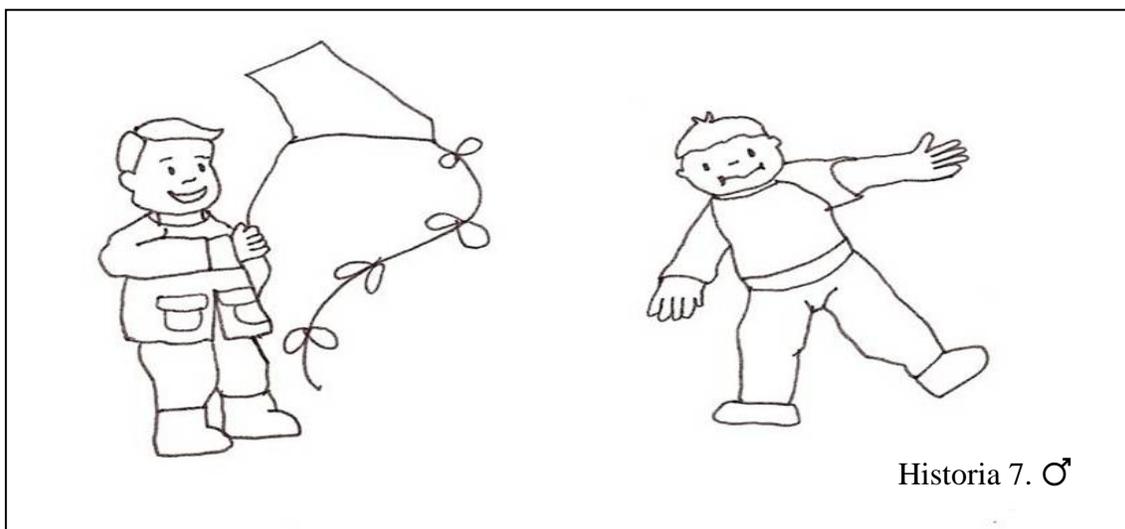
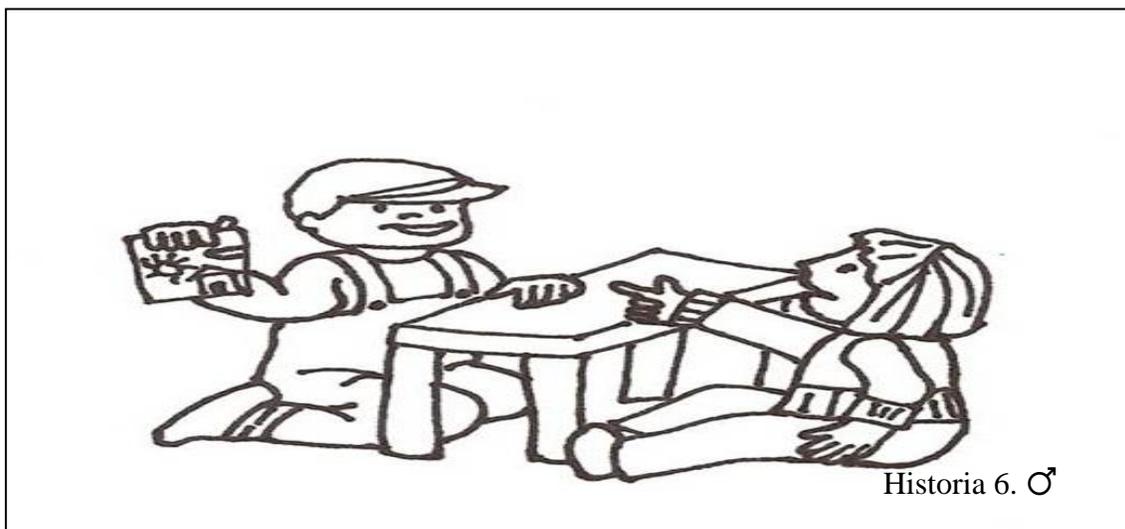
Webster-Stratton, C. & Herbert, M. (1993). "What really happens in parent training?" *Behavior Modification*, Vol. 17, 407-456.

# ANEXO 1

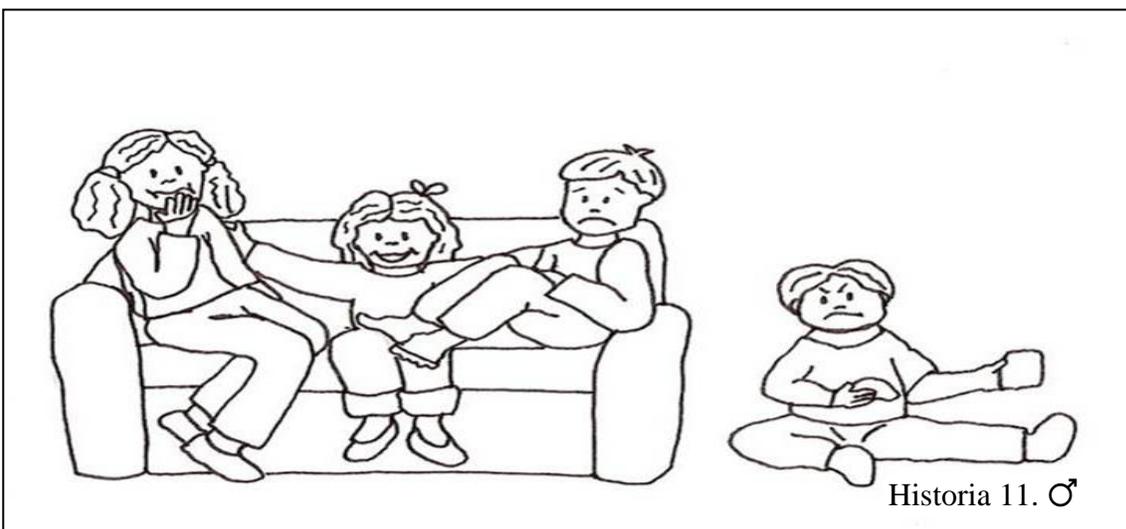
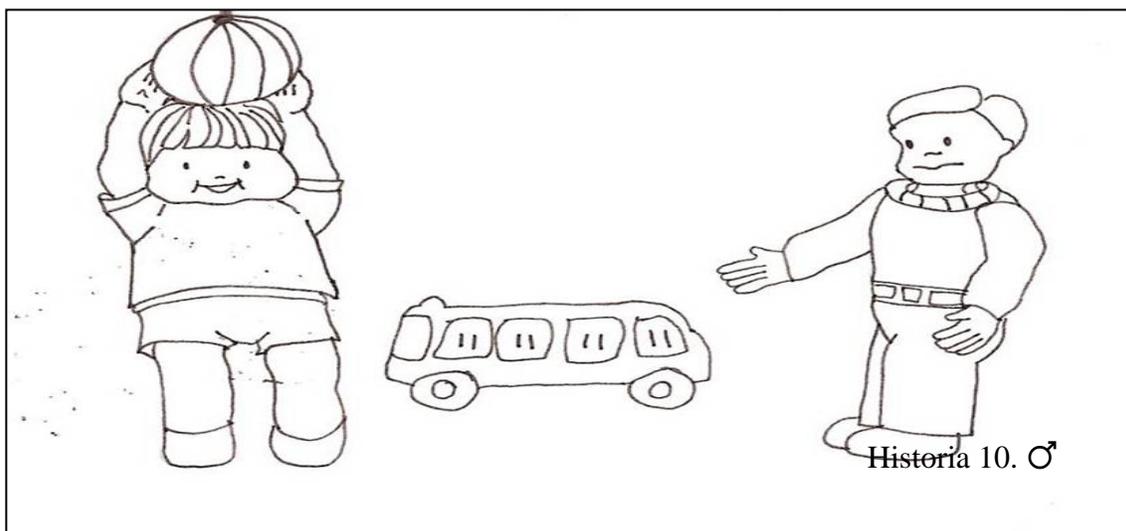
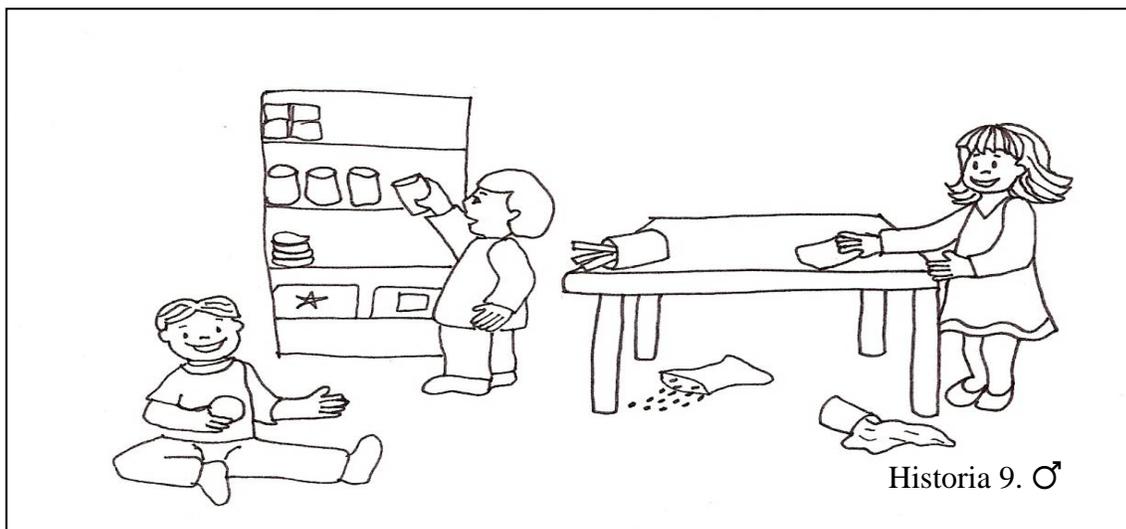
ANEXO 1.



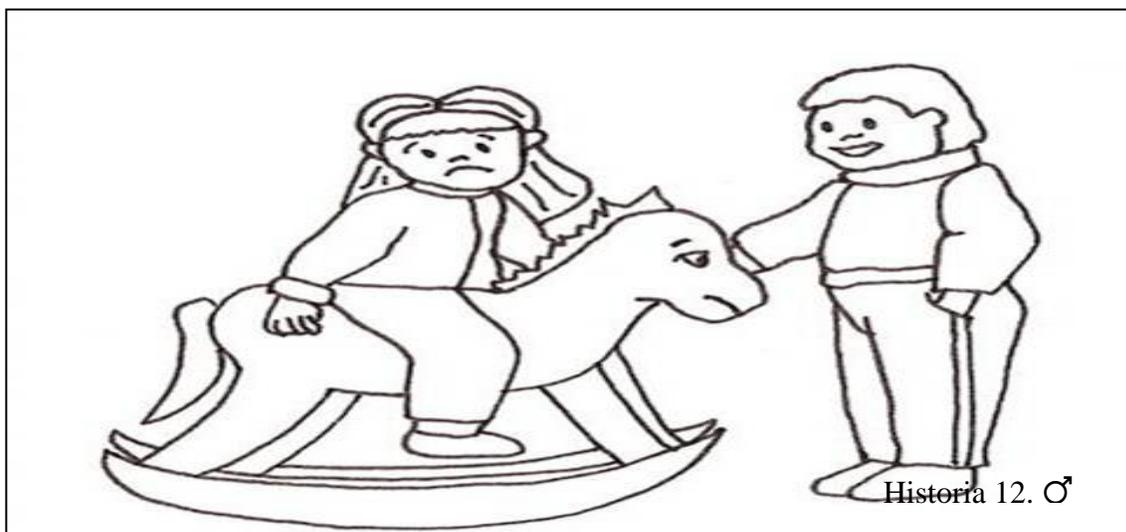


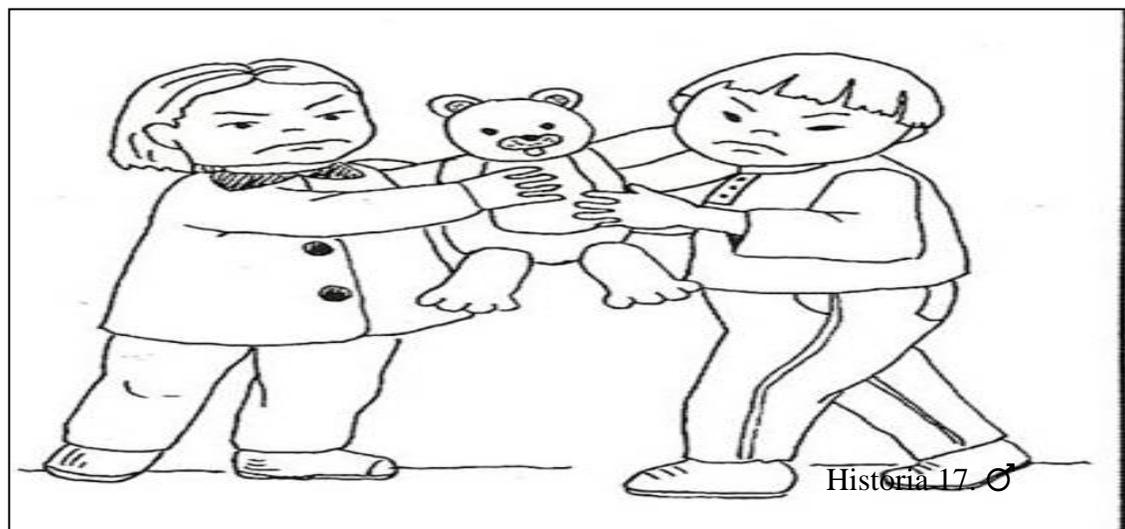
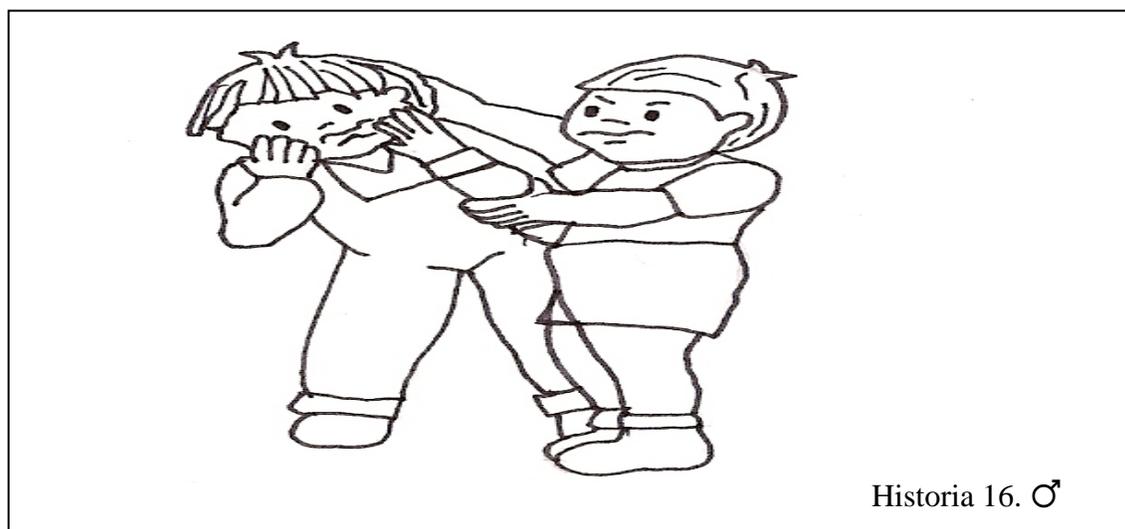
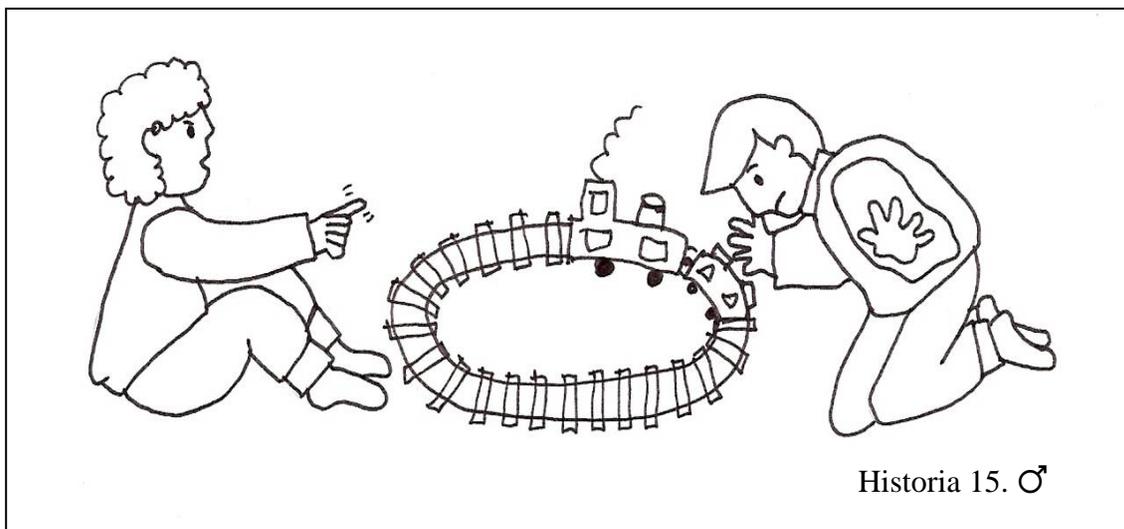


ANEXO 1.



ANEXO 1.







# ANEXO 2.

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DE HABILIDADES DE INTERACCION SOCIAL (ESEHIS)**  
**PRIMERA VERSIÓN**

Nombre del niño o niña: \_\_\_\_\_

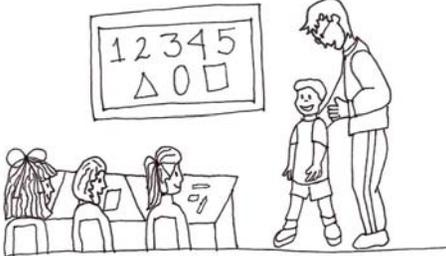
Nombre del evaluador (a): \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado escolar: \_\_\_\_\_

Fecha de aplicación 1: \_\_\_\_\_

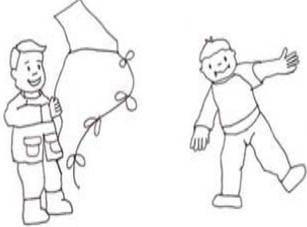
Escuela: \_\_\_\_\_

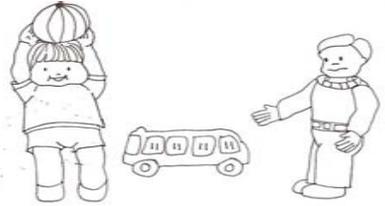
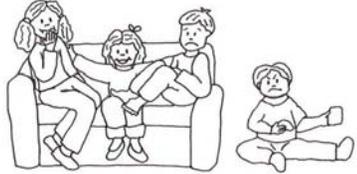
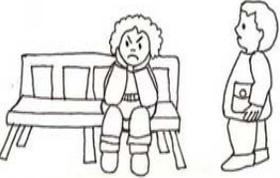
Fecha de aplicación 2: \_\_\_\_\_

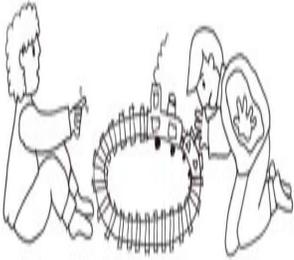
AREA 1. HABILIDADES BASICAS DE INTERACCION SOCIAL	HISTORIA	GUION	REACTIVO	RESPUESTA
		El se llama Sergio y sale a patinar en la calle donde vive y su vecino Carlos, a quien él conoce, lo saluda y le dice -Hola Sergio-. El no sabe qué hacer,	1. ¿qué le recomiendas que haga? 2. <i>Refiriéndose a la respuesta que dio el niño</i> ¿Qué pasaría si no lo hace?	
		El se llama David ( <i>señalarlo</i> ), acaba de entrar a la escuela y nadie lo conoce, entonces el maestro le pide que se presente con sus compañeritos	3. ¿tú cómo lo harías? 4. Y si fueras uno de los niños que están sentados, ¿le dirías algo? Si ( ) No ( ). <i>Si la respuesta es sí, preguntar ¿qué le dirías?</i>	
		Marco está armando su rompecabezas, pero le faltan dos piezas, que están abajo, pero no las ve. Llega Ana y le pregunta qué está haciendo, Marco le explica, pero le dice que le faltan dos piezas y que no las encuentra.	5. ¿Tú qué harías si fueras Ana? 6. ¿Y qué harías si fuera Marco?	

	HISTORIA	GUION	REACTIVO	RESPUESTA
AREA 1. HABILIDADES BASICAS DE INTERACCION SOCIAL		<p>Mira esta imagen. Ana le da unos dulces a Pedro</p>	7. Si fueras Pedro ¿qué le dirías a Ana cuando te da los dulces?	
			8. Y si fueras Ana, ¿qué le dirías a Pedro cuando le das los dulces?	
AREA 1. HABILIDADES BASICAS DE INTERACCION SOCIAL		<p>Jazmín y Arturo están jugando. Emiliano (<i>señalarlo</i>) viene con sus patines y como no calculó bien, se tropezó con el pie de Arturo.</p>	9. Si fueras Emiliano, el que se cayó, ¿qué le dirías a Arturo?	
			10. Y si fueras Arturo, ¿qué harías al ver lo que le pasó a Emiliano?	
AREA 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS		<p>Ella se llama Laura y él se llama Juan. Juan ha hecho un dibujo muy bonito.</p>	11. Si fueras Laura, ¿le dirías algo a Juan? Si ( ) No ( ) <i>Si la respuesta es sí preguntar, ¿qué le dirías?</i>	
			12. ¿Qué pasaría si no se lo dices?	

AREA 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS

HISTORIA	GUION	REACTIVO	RESPUESTA
	<p>El es Alfonso (<i>el del papalote</i>) y el Edgar (<i>señalarlos</i>), los dos están en el parque, pero no se conocen. Alfonso quiere jugar con Edgar.</p>	<p>13. ¿Cómo crees tú que lo puede hacer, qué le diría Alfonso a Edgar?</p> <p>14. Si Alfonso le dice (<i>según la respuesta de la niña</i>) a Edgar, ¿qué le puede contestar él?</p>	
	<p>Estos niños están jugando (<i>señalarlos</i>), Jorge trae una pelota, pero desea jugar con ellos</p>	<p>15. ¿qué tiene que hacer?</p> <p>16. Si fueras uno de los niños que están jugando, ¿qué le dirías a Jorge al ver que quiere jugar con ustedes?</p>	
	<p>Aquí Andrea, Pablo y Julio (<i>el que está sentado</i>) jugaron con el material. Andrea y Pablo lo están levantando, mientras Julio sigue jugando.</p>	<p>17. ¿Qué piensas tú?</p> <p>18. <i>Dependiendo de la respuesta del niño</i>, preguntarle ¿qué harías si fuera Julio? ¿Por qué?</p>	

AREA 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS	HISTORIA	GUION	REACTIVO	RESPUESTA
		<p>Aquí Benjamín está jugando con sus juguetes y Carlos llegó, pero no tiene juguetes</p>	<p>19. ¿qué harías tú si fueras Benjamín?</p> <p>20. Si fueras Carlos, ¿qué harías?</p>	
AREA 3. HABILIDADES RELACIONADAS CON SENTIMIENTOS Y EMOCIONES		<p>¿Cómo crees que se sientan estos niños?</p>	<p>21. ¿Cómo crees que se sientan este niño (enojado)?</p> <p>22. ¿Cómo crees que se sientan este niño (triste)?</p> <p>23. ¿Cómo crees que se sientan esta niña (feliz)?</p>	
		<p>Ella se llama Alejandra (en el caballo) y el Fernando</p>	<p>24. ¿Cómo crees que se siente Alejandra?</p> <p>25. ¿Por qué crees tú que se siente así?</p> <p>26. ¿Tu qué harías si fueras Fernando?</p> <p>27. ¿Cuándo tú te sientes así, qué haces?</p>	
		<p>El se llama Mario (sentado) y él Armando (señalarlos).</p>	<p>28. ¿Cómo crees que se siente Mario?</p> <p>29. ¿Por qué crees tú que se siente así?</p> <p>30. ¿Tu qué harías si fueras Armando?</p> <p>31. ¿Cuándo tú te sientes así, qué haces?</p>	

	HISTORIA	GUION	REACTIVO	RESPUESTA
AREA 3. HABILIDADES RELACIONADAS CON		El es Esteban ( <i>derecha</i> ) y él Daniel ( <i>señalarlos</i> )	32. ¿Cómo crees que se siente Esteban?	
			33. ¿Por qué crees tú que se siente así?	
			34. ¿Tu qué harías si fueras Daniel?	
			35. ¿Cuándo tú te sientes así, qué haces?	
AREA 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON RESOLUCION DE CONFLICTOS		Paco está jugando con su trenecito, llega Jonatan y quiere jugar con Paco, pero le dice que no. Jonatan se queda muy triste y no sabe qué hacer.	36. ¿Crees que Jonatan y Paco tienen algún problema? <i>Si contesta que sí, ¿Cuál es el problema?</i>	
			37. ¿Qué cosas pueden hacer Jonatan y Paco para resolver el problema? ( <i>alternativa 1</i> )	
			38. Y ¿qué pasaría si Jonatan y Paco hacen... ( <i>mencionar la alternativa 1</i> )?	
			39. ¿qué otra cosa pueden hacer? ( <i>alternativa 2</i> ) Y ¿qué pasaría si Jonatan y Paco hacen... ( <i>mencionar la alternativa 2</i> )?	
			40. ¿Qué es lo mejor que se puede hacer para que Paco deje jugar a Jonatan?	

AREA 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON RESOLUCION DE CONFLICTOS

HISTORIA	GUION	REACTIVO	RESPUESTA
	<p>Mira este dibujo. José llegó del recreo y le pegó a Ricardo.</p>	<p>41. ¿Crees que José y Ricardo tienen algún problema? <i>Si contesta que sí, ¿Cuál es el problema?</i></p>	
		<p>42. ¿Qué cosas puede hacer Ricardo para resolver el problema? <i>(alternativa 1)</i> Y qué pasaría si Ricardo hace... <i>(mencionar alternativa 1)</i></p>	
		<p>43. ¿Qué otra cosa puede hacer? <i>(alternativa 2)</i> Y qué pasaría si hace... <i>(mencionar alternativa 2)</i></p>	
		<p>44. Y qué pasaría si... <i>(mencionar alternativa 3)</i></p>	
		<p>45. ¿Qué es lo mejor que puede hacer Ricardo para que José no le vuelva a pegar?</p>	



Ella se llama Angélica y él Omar. Los dos quieren el oso de peluche.

46. ¿Crees que Angélica y Omar tienen algún problema? *Si contesta que sí, ¿Cuál es el problema?*

47. ¿Qué cosas pueden hacer Angélica y Omar para resolver el problema? *(alternativa 1) Y qué pasaría si... (mencionar alternativa 1)*

48. ¿qué otra cosa pueden hacer? *(alternativa 2) Y qué pasaría si... (mencionar alternativa 2)*

49. ¿Crees que pueden hacer otra cosa? *(alternativa 3) Y qué pasaría si... (mencionar alternativa 3)*

50. Entonces, ¿cuál crees tú que sería lo mejor que pueden hacer Angélica y Omar para solucionar el problema?

AREA 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON RESOLUCION DE CONFLICTOS



Enrique dice a la maestra que Rocío tiró el frasco de pintura, pero Rocío no fue.

51. ¿Crees que Enrique y Rocío tienen algún problema?  
*Si contesta que sí, ¿Cuál es el problema?*

52. ¿Qué cosas puede hacer Rocío para resolver el problema? Y qué pasaría si... *(mencionar alternativa 1)*

53. ¿qué otra cosa pueden hacer? *(alternativa 2)* Y qué pasaría si... *(mencionar alternativa 2)*

54. ¿Crees que pueden hacer otra cosa? *(alternativa 3)* Y qué pasaría si... *(mencionar alternativa 3)*

55. Entonces, ¿Qué es lo mejor que puede hacer Rocío para que Enrique diga la verdad?

# ANEXO 3.

**ANEXO 3.**

Procedimiento sociométrico.

Método de nominaciones



¿CON QUIÉN  
TE GUSTA  
JUGAR?

¿CON QUIÉN  
NO TE GUSTA  
JUGAR?

## CUESTIONARIO SOCIOMETRICO.

**Método de la Puntuación o valoración de iguales.**

Nombre del niño (a): _____
Edad: _____ Grupo: _____
Escuela: _____
Nombre del evaluador (a): _____
Fecha de aplicación _____

## 1. Con quién te gusta jugar más

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----

¿Por qué?

---



---

## 2. Otro niño (a) con quién te gusta jugar más

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----

¿Por qué?

---



---

## 3. Con quién te gusta jugar menos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----

¿Por qué?

---



---

## 4. Otro niño (a) con quién te gusta jugar menos

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----

¿Por qué?

---



---



# ANEXO 4.

## ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA DE HABILIDADES DE INTERACCION SOCIAL (ESEHIS)

VERSIÓN FINAL

Nombre del niño o niña: \_\_\_\_\_

Nombre del evaluador (a): \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado

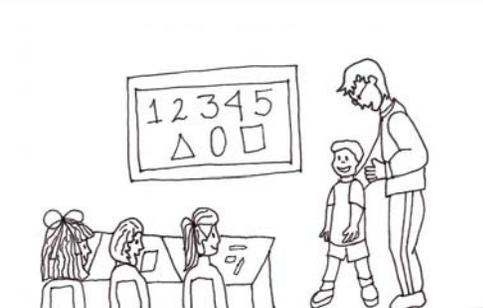
Fecha de aplicación

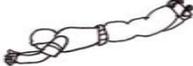
escolar: \_\_\_\_\_

1: \_\_\_\_\_

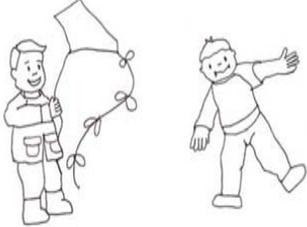
Escuela: \_\_\_\_\_

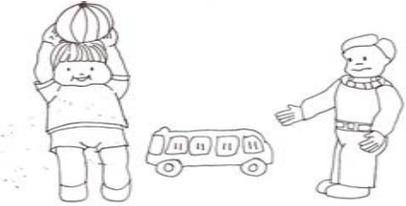
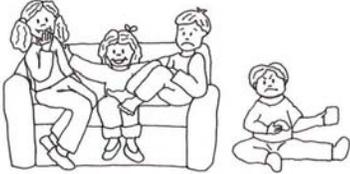
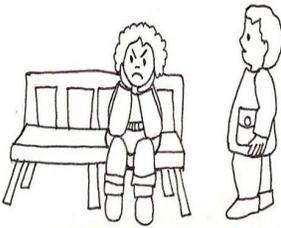
Fecha de aplicación 2: \_\_\_\_\_

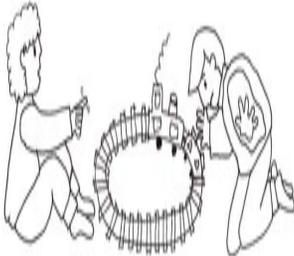
AREA 1. HABILIDADES BASICAS DE INTERACCION SOCIAL	HISTORIA	GUIÓN	REACTIVO	RESPUESTA
		El se llama Sergio y salió a patinar en la calle donde vive. El es Carlos, amigo de Sergio.	1. Sergio al ver a su amigo Carlos ¿qué le puede decir?	
			2. Si Sergio le dice –Hola Carlos-, entonces ¿Carlos que le puede decir a Sergio?	
		El se llama David ( <i>señalarlo</i> ), acaba de entrar a la escuela y nadie lo conoce, entonces el maestro le pide que se presente con sus compañeritos	3. ¿tú cómo lo harías?	
			4. Y si fueras uno de los niños que están sentados, ¿le dirías algo? Si ( ) No ( ). <i>Si la respuesta es sí, preguntar ¿qué le dirías?</i>	
		Marco está armando su rompecabezas, pero le faltan dos piezas, que están abajo ( <i>señalarlas</i> ), pero no las ve, en eso llega Ana	5. ¿Qué le puede decir Marco a Ana? (pedir un favor)	
			6. Si Ana ve las piezas debajo de la mesa, entonces ¿Qué puede hacer? (hacer un favor)	

	HISTORIA	GUION	REACTIVO	RESPUESTA
AREA 1. HABILIDADES BASICAS DE INTERACCION SOCIAL		<p>Mira esta imagen. Ana le da unos dulces a Pedro</p>	7. Si fueras Pedro ¿qué le dirías a Ana cuando te da los dulces? (gracias)	
			8. Ahora imagínate que Pedro trae esos dulces y Ana quiere uno. ¿Qué le puede decir Ana a Pedro para que le dé un dulce? (por favor)	
AREA 1. HABILIDADES BASICAS DE INTERACCION SOCIAL	  	<p>Jazmín y Arturo están jugando. Emiliano (señalarlo) viene con sus patines y como no calculó bien, se tropezó con el pie de Arturo.</p>	9. Si fueras Arturo y ves que Emiliano se cayó con tu pie ¿Qué le harías?	
			10. Si Arturo le pidiera una disculpa a Emiliano, ¿Emiliano que le diría a Arturo?	
AREA 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS		<p>Ella se llama Laura y él se llama Juan. Juan ha hecho un dibujo muy bonito.</p>	11. Si fueras Laura, ¿Qué le dirías algo a Juan?	
			12. Si fueras Juan y Laura te dice –Qué bonito está tu dibujo-, ¿Qué le dirías a Laura?	

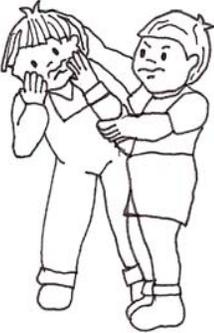
AREA 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS

HISTORIA	GUION	REACTIVO	RESPUESTA
	<p>El es Alfonso (<i>el del papalote</i>) y el Edgar (<i>señalarlos</i>), los dos están en el parque, pero no se conocen. Alfonso quiere jugar con Edgar.</p>	<p>13. ¿Cómo crees tú que lo puede hacer, qué le diría Alfonso a Edgar?</p> <p>14. Si Alfonso le dice a Edgar que quiere jugar con él, ¿qué le puede contestar Edgar?</p>	
	<p>Estos niños están jugando (<i>señalarlos</i>), Jorge trae una pelota, pero desea jugar con ellos</p>	<p>15. ¿qué tiene que hacer?</p> <p>16. Si fueras uno de los niños que están jugando, ¿qué le dirías a Jorge al ver que quiere jugar con ustedes?</p>	
	<p>Aquí Andrea, Pablo y Julio (<i>el que está sentado</i>) jugaron con el material. Andrea y Pablo lo están levantando, mientras Julio sigue jugando.</p>	<p>17. Si fueras Julio (el que está sentado) ¿Qué harías?</p> <p>18. Y si fueras Andrea o Pablo, ¿qué harías?</p>	

AREA 2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS	HISTORIA	GUION	REACTIVO	RESPUESTA
		<p>Aquí Benjamín está jugando con sus juguetes y Carlos llegó, pero no tiene juguetes</p>	<p>19. ¿Qué harías tú si fueras Benjamín? 20. Si fueras Carlos, ¿qué harías?</p>	
AREA 3. HABILIDADES RELACIONADAS CON SENTIMIENTOS Y EMOCIONES		<p>¿Cómo crees que se sienten estos niños?</p>	<p>21. ¿Cómo crees que se siente este niño (enojado)? 22. ¿Cómo crees que se siente este niño (triste)? 23. ¿Cómo crees que se siente esta niña (feliz)?</p>	
		<p>Ella se llama Alejandra (en el caballo) y el Fernando</p>	<p>24. ¿Cómo crees que se siente Alejandra? 25. ¿Por qué crees tú que se siente así? 26. ¿Tu qué harías si fueras Fernando? 27. ¿Cuándo tú te sientes así, qué haces?</p>	
		<p>El se llama Mario (sentado) y él Armando (señalarlos).</p>	<p>28. ¿Cómo crees que se siente Mario? 29. ¿Por qué crees tú que se siente así? 30. ¿Tu qué harías si fueras Armando? 31. ¿Cuándo tú te sientes así, qué haces?</p>	

	HISTORIA	GUION	REACTIVO	RESPUESTA
<b>AREA 3. HABILIDADES RELACIONADAS CON SENTIMIENTOS Y EMOCIONES</b>		El es Esteban ( <i>derecha</i> ) y él Daniel ( <i>señalarlos</i> )	32. ¿Cómo crees que se siente Esteban?	
			33. ¿Por qué crees tú que se siente así?	
			34. ¿Tu qué harías si fueras Daniel?	
			35. ¿Cuándo tú te sientes así, qué haces?	
<b>AREA 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON RESOLUCION DE CONFLICTOS</b>		Paco está jugando con su trenecito, llega Jonatan y quiere jugar con Paco, pero le dice que no. Jonatan se queda muy triste y no sabe qué hacer.	36. ¿Crees que Jonatan y Paco tienen algún problema? <i>Si contesta que sí, ¿Cuál es el problema?</i>	Si ( ) No ( ) Problema:
			37. ¿Qué cosas pueden hacer Jonatan y Paco para resolver el problema?	Solución 1:
			38. ¿Qué otra cosa pueden hacer Jonatan y Paco para resolver el problema?	Solución 2:
			39. Si el niño (a) mencionó dos o más soluciones, preguntar ¿Cuál sería la mejor solución del problema?	

AREA 4. HABILIDADES RELACIONADAS CON RESOLUCION DE CONFLICTOS

HISTORIA	GUION	REACTIVO	RESPUESTA
	<p>Mira este dibujo. José llegó del recreo y le pegó a Ricardo.</p>	<p>40. ¿Crees que José y Ricardo tienen algún problema? <i>Si contesta que sí, ¿Cuál es el problema?</i></p>	<p>Si ( ) No ( ) Problema:</p>
		<p>41. ¿Qué cosas puede hacer Ricardo y José para resolver el problema?</p>	<p>Solución 1:</p>
		<p>42. ¿Qué otra cosa puede hacer?</p>	<p>Solución 2:</p>
		<p>43. Si el niño (a) mencionó dos o más soluciones, preguntar ¿Cuál sería la mejor solución del problema?</p>	
	<p>Ella se llama Angélica y él Omar. Los dos quieren el oso de peluche.</p>	<p>44. ¿Crees que Angélica y Omar tienen algún problema? <i>Si contesta que sí, ¿Cuál es el problema?</i></p>	<p>Si ( ) No ( ) Problema:</p>
		<p>45. ¿Qué pueden hacer Angélica y Omar para resolver el problema?</p>	<p>Solución 1:</p>
		<p>46. ¿Qué otra cosa pueden hacer?</p>	<p>Solución 2:</p>
		<p>47. Si el niño (a) mencionó dos o más soluciones, preguntar ¿Cuál sería la mejor solución del problema?</p>	



Enrique dice a la maestra que Rocío tiró el frasco de pintura, pero Rocío no fue.

48. ¿Crees que Enrique y Rocío tienen algún problema?  
*Si contesta que sí, ¿Cuál es el problema?*

Si ( ) No ( )  
Problema:

49. ¿Qué cosas pueden hacer Rocío y Enrique para resolver el problema?

Solución 1:

50. ¿Qué otra cosa pueden hacer?

Solución 2:

51. Si el niño (a) mencionó dos o más soluciones, preguntar ¿Cuál sería la mejor solución del problema?

# ANEXO 5.

INDICE DE DISCRIMINACIÓN DE LOS REACTIVOS POR MEDIO DE LA T DE STUDEN PARA GRUPOS  
CONTRASTADOS (ALTOS-BAJOS).

REACTIVO	Grupo	MEDIA	Valor de T	Significancia
1	Alto	4.38	6.23	.000
	Bajo	2.58		
2	Alto	3.62	4.43	.000
	Bajo	2.00		
3	Alto	4.69	10.4	.000
	Bajo	2.17		
4	Alto	4.54	11.0	.000
	Bajo	1.92		
5	Alto	4.46	12.2	.000
	Bajo	1.92		
6	Alto	2.85	2.2	.032
	Bajo	2.00		
7	Alto	4.52	15.4	.000
	Bajo	1.92		
8	Alto	3.77	4.7	.000
	Bajo	2.00		
9	Alto	4.69	10.6	.000
	Bajo	1.83		
10	Alto	4.62	9.3	.000
	Bajo	1.92		
11	Alto	4.54	9.8	.000
	Bajo	1.92		
12	Alto	3.25	3.4	.002
	Bajo	2.00		
13	Alto	4.69	6.6	.000
	Bajo	2.50		
14	Alto	4.62	8.2	.000
	Bajo	2.17		
15	Alto	4.85	10.4	.000
	Bajo	2.33		
16	Alto	4.77	14.0	.000
	Bajo	2.08		
17	Alto	4.62	7.6	.000
	Bajo	2.17		
18	Alto	4.38	7.17	.000
	Bajo	1.75		
19	Alto	3.92	4.2	.000
	Bajo	1.92		
20	Alto	4.85	16.3	.000
	Bajo	1.92		
21	Alto	3.77	7.5	.000
	Bajo	2.08		
22	Alto	3.77	7.1	.000
	Bajo	2.25		
23	Alto	4.00	7.7	.000
	Bajo	2.33		

REACTIVO	Grupo	MEDIA	Valor de T	Significancia
24	Alto	3.69	6.2	.000
	Bajo	2.17		
25	Alto	4.08	5.6	.000
	Bajo	2.17		
26	Alto	4.77	15.6	.000
	Bajo	2.17		
27	Alto	3.69	3.3	.003
	Bajo	2.25		
28	Alto	3.85	5.2	.000
	Bajo	2.42		
29	Alto	4.54	6.2	.000
	Bajo	2.58		
30	Alto	5.00	9.3	.000
	Bajo	2.42		
31	Alto	4.08	5.1	.000
	Bajo	2.08		
32	Alto	3.85	7.1	.000
	Bajo	2.33		
33	Alto	4.46	8.9	.000
	Bajo	2.08		
34	Alto	4.77	7.4	.000
	Bajo	2.25		
35	Alto	4.54	7.9	.000
	Bajo	2.17		
36	Alto	3.69	4.6	.000
	Bajo	2.00		
37	Alto	4.54	9.0	.000
	Bajo	2.00		
38	Alto	4.23	5.9	.000
	Bajo	2.00		
39	Alto	4.38	7.3	.000
	Bajo	2.00		
40	Alto	3.23	2.8	.009
	Bajo	2.00		
41	Alto	3.85	4.3	.000
	Bajo	2.17		
42	Alto	4.77	19.0	.000
	Bajo	1.92		
43	Alto	4.38	6.3	.000
	Bajo	1.92		
44	Alto	4.54	9.0	.000
	Bajo	2.00		
45	Alto	2.85	2.2	.032
	Bajo	2.00		
46	Alto	3.69	3.7	.001
	Bajo	2.25		
47	Alto	4.92	13.3	.000
	Bajo	2.00		

REACTIVO	Grupo	MEDIA	Valor de T	Significancia
48	Alto	4.92	36.4	.000
	Bajo	2.00		
49	Alto	4.00	4.8	.000
	Bajo	2.00		
50	Alto	2.92	2.2	.037
	Bajo	2.00		
51	Alto	4.00	5.9	.000
	Bajo	2.08		
52	Alto	4.23	8.3	.000
	Bajo	2.00		
53	Alto	4.23	9.2	.000
	Bajo	2.00		
54	Alto	3.54	4.2	.000
	Bajo	2.00		
55	Alto	3.31	3.2	.003
	Bajo	2.00		

# ANEXO 6

## Análisis del Alpha de Cronbach de los 55 reactivos del ESEHIS.

Número de ítem	Correlación Item Total	Alpha de Cronbach si el ítem es borrado
1.	.548	.979
2.	.695	.979
3.	.676	.979
4.	.691	.978
5.	.706	.978
6.	.209	.979
7.	.790	.978
8.	.553	.979
9.	.726	.978
10.	.685	.979
11.	.671	.979
12.	.577	.979
13.	.653	.979
14.	.659	.979
15.	.697	.978
16.	.765	.978
17.	.824	.978
18.	.723	.978
19.	.567	.979
20.	.816	.978
21.	.446	.979
22.	.647	.979
23.	.640	.979
24.	.555	.979
25.	.622	.979
26.	.843	.978
27.	.486	.979
28.	.539	.979
29.	.711	.978
30.	.767	.978
31.	.672	.979
32.	.593	.979
33.	.749	.978
34.	.776	.978
35.	.765	.978
36.	.580	.979
37.	.812	.978
38.	.742	.978
39.	.792	.978
40.	.539	.979
41.	.603	.979
42.	.816	.978
43.	.755	.978
44.	.823	.978
45.	.486	.979

46.	.497	.979
47.	.793	.978
48.	.837	.978
49.	.657	.979
50.	.427	.979
51.	.724	.978
52.	.821	.978
53.	.785	.978
54.	.650	.979
55.	.566	.979
Número de casos= 49 Núm. de reactivos= 55 Alpha= .979		