



ESCUELA DE PSICOLOGÍA

TEMA:

ANÁLISIS DE FIABILIDAD Y VALIDEZ INTERNA DEL CUESTIONARIO DE
HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DE MONJAS EN UNA MUESTRA
DE NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS

Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de Psicóloga Clínica

Línea de Investigación:

Desarrollo Humano y salud mental.

AUTORA:

JENNIFER PATRICIA DELGADO GUZMÁN

DIRECTOR:

PS. CARLOS RODRIGO MORETA HERRERA, MS.

Ambato- Ecuador

Mayo – 2017

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE AMBATO**

HOJA DE APROBACIÓN

Tema:

**ANÁLISIS DE FIABILIDAD Y VALIDEZ INTERNA DEL CUESTIONARIO
DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DE MONJAS EN UNA
MUESTRA DE NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS**

Línea de Investigación:

Desarrollo Humano y Salud Mental

Autora:

JENNIFER PATRICIA DELGADO GUZMÁN

Carlos Rodrigo Moreta Herrera, Ps. MS.
CALIFICADOR

f. _____

Paul Marlon Mayorga Lascano, Dr.
CALIFICADOR

f. _____

Lucia Almeida Marquez, Dra.
CALIFICADORA

f. _____

Aitor Larzabal Fernández, Lcdo. Mg.
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA

f. _____

Hugo Rogelio Altamirano Villarroel, Dr.
SECRETARIO GENERAL PUCESA

f. _____

Ambato- Ecuador

Mayo – 2017

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo, Jennifer Patricia Delgado Guzmán, portador de la cédula de ciudadanía 172197070-3 declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo la obtención del título de Psicóloga Clínica son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

Jennifer Patricia Delgado Guzmán

CI 172197070-3

AGRADECIMIENTO

En primer lugar agradezco a DIOS por bendecir cada paso que doy y ayudarme a cumplir cada una de mis metas, así como también agradezco a mi asesor de tesis, quien formó parte de la elaboración de la investigación y que con su esfuerzo, dedicación, sus conocimientos, sus orientaciones, su paciencia y persistencia ayudo a culminar este trabajo.

A mis profesores Lucia, Marlon y Lorena, porque a través de su manera de ser y enseñar, me incentivaron amar mi profesión y aprender de manera única los conocimientos impartidos por ellos.

DEDICATORIA

Este trabajo va dirigido a mi madre Carmen quien con su amor incondicional, me ha enseñado a ser valiente, esforzada, dedicada y persistente a la hora de cumplir mis sueños y no rendirme a pesar de los obstáculos que se me presenten a lo largo del camino.

A mi hija Sarahí quien es mi motor fundamental, que con su luz ha iluminado mi vida y hace mi camino más claro.

A mi hermano Jefferson que a pesar de las peleas, lagrimas, risas me ha mostrado lo hermoso que es tener un hermano para que te cuide y proteja.

A mi tia Maribel quien a pesar de encontrarse lejos, siempre me hace sentir su apoyo y amor incondicional.

A mi mejor amiga Iliana y su familia quienes han estado conmigo en todo momento, mostrando un apoyo para cumplir una de mis metas y que me han mostrado el gran amor de tener una segunda familia.

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo el analizar la fiabilidad y la validez interna del cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas (1992) en una muestra de niños de 8 a 12 años. Se realizó un estudio de carácter descriptivo, cuantitativo e instrumental con una muestra de 450 niños y niñas repartidos en tres unidades educativas de la ciudad de Ambato. En la fiabilidad del instrumento se utilizó la prueba test-re-test para conocer la estabilidad temporal (ocho días) de las puntuaciones ($r = .886$; $p < .001$) con 50 casos se mostró que el instrumento es altamente fiable. En la validez interna de las puntuaciones el CHIS mostró consistencias de los componentes entre $\alpha = .74$ y $\alpha = .816$ y uno global de $\alpha = .954$ que señala alta consistencia. Se identificó a través de la baremación de las puntuaciones naturales que un 20,6% de los participantes muestran bajas habilidades de interacción social, un 65,4% habilidades moderadas y 14% habilidades altas. Las mujeres puntúan más que los hombres en Habilidades Sociales básicas ($t = -2,747$; $p < .01$), en Habilidades para hacer amigos ($t = -2,185$; $p .01$) y en las Habilidades Sociales globales ($t = -2,153$; $p < .01$) Se discuten las implicaciones de los resultados hallados.

Palabras Claves: Habilidades, Interacción social, niños, fiabilidad y validez.

ABSTRACT

This research project seeks to analyse the reliability and internal validity of Monjas' 1992 Social Interaction Skills Questionnaire (SISQ), using a sample of children between 8 and 12 years of age. A descriptive, quantitative and instrumental study was carried out with a sample of 450 children selected from three educational institutions in the city of Ambato.

The reliability of the questionnaire results was measured using test-retests over an eight-day period to discover stability over time of the results ($r = .886$; $p < .001$). With 50 trials, it was shown that the instrument is highly reliable.

Components of scores obtained from the SISQ showed internal validity consistencies of between $\alpha = .74$ y $\alpha = .816$, and a global consistency of $\alpha = .954$, signalling a high consistency. Through appraisal of response scores it was identified that 20.6% of participants display low levels of social interaction skills, 65.4% show moderate levels and 14% demonstrated a high level. Women score more highly than men in basic social skills ($t = -2,747$; $p < .01$), in friend-making skills ($t = -2,185$; $p .01$), and in general social skills ($t = -2,153$; $p < .01$). The implication of these results is under discussion.

Keywords: Skills, Social Interaction, children, reliability, validity

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRELIMINARES

DECLARACION DE AUTENCIDAD Y RESPONSABILIDAD.....iii

AGRADECIMIENTO.....iv

DEDICATORIA.....v

RESUMEN.....vi

ABSTRACT.....vii

ÍNDICE DE CONTENIDOS.....viii

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....xii

INTRODUCCIÓN 1

CAPITULO I..... 3

1.1.Antecedentes 3

1.2.Problema 5

1.2.1.Descripción del problema 5

1.2.2.Preguntas básicas 6

1.3. Justificación.....7

1.4. Objetivos.....7

1.4.1.Objetivo General. 7

1.4.2.Objetivos Especificos.....7

CAPÍTULO II 8

MARCO TEÓRICO 8

2.1.Habilidades de interacción social en niños y niñas 8

2.1.1.Antecedentes Históricos..... 8

2.1.2. Definición del término habilidades sociales.....	10
2.1.3. Terminología relacionada con las habilidades sociales	13
2.1.4. Construcción de las habilidades sociales	17
2.1.5. Las habilidades sociales en la infancia.....	20
2.1.6. Importancia de las relaciones tempranas.....	22
2.1.6.1. Relaciones con los iguales en los primeros años de vida (2-11 años).....	22
2.2. Desarrollo de las habilidades de Interacción Social.....	23
2.3. Características.....	26
2.4. Tipos de habilidades sociales.....	27
2.4.1. Habilidades de interacción social positiva	28
2.4.2. Habilidades de interacción social difíciles.....	29
2.5. Componentes de las habilidades sociales.....	30
2.5.1. Componentes conductuales	31
2.5.2. Componentes cognitivos.....	34
2.5.3. Componentes emocionales.....	37
2.6. Medición psicológica.....	38
2.6.1. Medición	38
2.7. Instrumentos de medición Psicológica.....	39
2.7.1. Requisitos de un instrumento de medición	39
2.7.1.1. Tipo de procedimiento.....	40
2.8. Instrumentos de Recolección de Información.....	47
2.8.1. Cuestionario	47
2.8.1.1. Tipos de preguntas.....	48

2.8.1.2. Tipos de cuestionarios.....	49
CAPÍTULO III.....	51
METODOLOGÍA	51
3.1. Metodología de la investigación	51
3.2. Técnicas de recolección de información	52
3.3. Población y Muestra.....	56
3.3.1. Población.....	56
3.3.2. Muestra y muestreo	57
3.4. Procedimiento metodológico	58
CAPITULO IV	60
RESULTADOS.....	60
4.1. Análisis de la información general de la muestra	60
4.1.1. Análisis de resultados.....	61
4.1.1.1. Análisis sociodemográfico	61
4.1.2. Análisis descriptivo del CHIS	64
4.1.3. Análisis comparado por sexo	66
4.2. Análisis de las propiedades psicométricas	69
4.2.1. Fiabilidad de los ítems o consistencia interna.....	69
4.2.2. Fiabilidad a través de la prueba Test-Retest	70
4.2.3. Inter-correlaciones de los componentes internos del CHIS	72
4.3. Distribución de las puntuaciones del CHIS en puntuaciones naturales, puntuaciones Z y puntuaciones derivadas.....	73
4.4. Tabla de corrección del CHIS en niños y niñas de 8 a 12 años.....	81
4.5. Distribución de las categorías diagnósticas del CHIS en niños y niñas escolarizados.	82

CAPITULO V	84
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	84
5.1.Conclusiones	84
5.2.Limitaciones y Recomendaciones a futuro	86
BIBLIOGRAFIA.....	88
ANEXOS	101
ANEXO A: Hoja de presentación Cuestionario.....	101
ANEXO B: Carta de Consentimiento.....	102
ANEXO C: Ficha Ad Hoc de Recolección de Información Sociodemográfica	104
ANEXO D: Cuestionario de Habilidades de Interacción Social.....	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos

Gráfico 2.1. Representación de los componentes de las habilidades sociales.....	30
Gráfico 4.1. Representación gráfica del sexo de los participantes.....	62
Gráfico 4.2. Representación gráfica de los Centros Educativos.....	63
Gráfico 4.3. Representación gráfica de los rangos de edad de los participantes....	64
Gráfico 4.4. Representación gráfica del análisis descriptivo del CHIS.....	66
Gráfico 4.5. Representación gráfica del análisis descriptivo y comparado por sexo de los componentes internos del CHIS.....	68

Tablas

Tabla 2.1. Evolución de los conceptos de habilidades sociales.....	12
Tabla 2.2. Estilos de relación interpersonal.....	14
Tabla 2.3. Componentes de la inteligencia emocional.....	16
Tabla 2.4. Fases en el desarrollo del apego.....	18
Tabla 2.5. Desarrollo de las interacciones.....	19
Tabla 2.6. Ejemplos de las habilidades sociales.....	21
Tabla 2.7. Etapas de la validez de constructo.....	46
Tabla 4.1. Análisis sociodemográfico de los participantes.....	61
Tabla 4.2. Análisis descriptivo del CHIS entre los participantes analizados.....	65
Tabla 4.3. Análisis descriptivo y comparado por sexo de los componentes del CHIS.....	67
Tabla 4.4. Análisis de la consistencia interna de los componentes del CHIS.....	69
Tabla 4.5. Fiabilidad a través de la prueba test-re-test.....	70
Tabla 4.6. Inter-correlaciones de los componentes internos del CHIS.....	72

Tabla 4.7. Distribución de las puntuaciones naturales, típicas y derivadas del factor de habilidades básicas del CHIS.....	74
Tabla 4.8. Distribución de las puntuaciones naturales, típicas y derivadas del factor de habilidades para hacer amigos y amigas del CHIS.....	75
Tabla 4.9. Distribucion de las puntuaciones naturales,típicas y derivadas del factor habilidades sociales conversacionales del CHIS.....	76
Tabla 4.10. Distribucion de las puntuaciones naturales,típicas y derivadas del factor habilidades de reconocer los sentimientos y emociones del CHIS.....	77
Tabla 4.11. Distribucion de las puntuaciones naturales,típicas y derivadas del factor de habilidades para resolucion de problemas CHIS.....	78
Tabla 4.12. Distribucion de las puntuaciones naturales,típicas y derivadas del factor habilidad para relacionarse con los adultos CHIS.....	79
Tabla 4.13. Distribucion de las puntuaciones natulares, típicas y derivadas del factor Global del CHIS.....	80
Tabla 4.14. Baremos del CHIS para niños y niñas de 8 a 12 años.....	81
Tabla 4.15. Distribucion de las categorías diagnosticas del CHIS en niños y niñas escolarizados.....	82

INTRODUCCIÓN

Las habilidades de interacción social son un conjunto numeroso de conductas que les permiten a los niños relacionarse y convivir con los demás de manera placentera y eficaz. Estas habilidades se adquieren a través del aprendizaje, pues no son innatas. Son necesarias para el desarrollo integral de los niños, estas incluyen conductas verbales y no verbales.

De tal modo que, la estructura de la investigación cuenta con cinco capítulos, cuyos contenidos se describen a continuación:

En el capítulo uno se encuentra el planteamiento de la propuesta de trabajo, donde se puede identificar claramente el problema, la justificación para la realización de investigación y los objetivos que se desean cumplir.

Por otra parte el segundo capítulo está formado por el marco teórico, donde en primer lugar se desarrolla las habilidades sociales, los antecedentes históricos, conceptualización, construcción, características y componentes de las mismas. En segundo lugar se hablara de la medición psicológica, instrumentos de medición psicológica, tipos de procedimiento e instrumentos de recolección de información.

El tercer capítulo, se presentan los lineamientos metodológicos bajo los cuales se sustenta el trabajo, los métodos aplicados, las técnicas que se utilizaron para la recolección de la información, las técnicas aplicadas en la población y muestra.

En el cuarto capítulo se realizara el análisis e interpretación de los resultados obtenidos después de la aplicación de los instrumentos denominados:

Ficha Ad Hoc de Información sociodemográfica y el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social.

Finalmente en el quinto capítulo está reservado para las conclusiones, recomendaciones y limitaciones obtenidas a partir de los resultados obtenidos de la investigación; describiendo también el material de referencia que incluye la lista de referencias y anexos del reactivo utilizado.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

1.1. Antecedentes

Este proyecto de Investigación es un trabajo descriptivo, donde se realizó un análisis de la fiabilidad y validez interna del Cuestionario de Interacción Social (CHIS) creado por Monjas (1992) en niños de 8-12 años escolarizados del cantón de Ambato. Es decir que con esta investigación se va obtener un instrumento psicométrico que tenga fiabilidad y validez.

Existen estudios acerca de las Habilidades sociales preescolares realizada por Lacunza, Castro y Contini (2009) los cuales crearon una escala que mide habilidades sociales para niños de contextos de pobreza. Aplicando la escala a 318 padres de niños de 3 a 5 años, los cuales asisten a Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS) en San Miguel de Tucumán (Argentina). Diseñando un protocolo para cada edad, se redactó un conjunto de 72 ítems de los cuales al comprobar la validez y fiabilidad tuvieron que eliminar 32 ítems, resultando válidos 40 ítems. Dando como resultado un instrumento psicométrico valido y fiable globalmente.

Otro estudio realizado en Bogotá-Colombia por Bermúdez (2010) en la que se construyó y analizó la validez, fiabilidad de una Escala de Competencia Social para padres, con una muestra de 180 niños entre los 3-6 años, los cuales convivían con sus padres; tomando así una muestra promedio de las mamás de 36 años, con un rango entre los 24 y los 42 años y el promedio de edad de los padres fue 29 años, con un rango de edad entre los 24 y los 45 años. Elaborando una escala de 75 ítems, los cuales fueron valorados por 5 jueces. Los resultados de la consistencia interna de la Escala de Competencia Social, presentando escalas altos índices de confiabilidad, demostrando ser una herramienta confiable para evaluar la competencia social.

Finalmente una investigación realizada en Lima, por Arrellano (2012) a partir de la valoración del programa de intervención PHIS creado por Monjas (1992) el que permite mejorar las habilidades sociales en los niños y adolescentes. Este programa es valorado a través del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS). La aplicación se dio como auto-informe. La validación y fiabilidad se establecieron a partir de la validez de contenido por expertos, esta validez es cualitativa y se da por jueces que tienen experiencia en el área de psicología educativa y lingüística. Al finalizar la validación se procedió aplicar el cuestionario en 60 alumnos de Lima, los resultados fueron positivos, los que permitieron que la intervención sea efectiva y las habilidades de interacción social mejoren en los niños que formaron parte de la investigación.

En los últimos años se han desarrollado varias investigaciones acerca de las habilidades de interacción social en el campo infantil, creando herramientas fiables que permitir evaluar, diagnosticar y planificar una intervención efectiva en los

participantes de dichas investigaciones. Cada estudio comprende un análisis psicométrico de las propiedades psicométricas de las herramientas.

1.2.Problema

1.2.1. Descripción del problema

En la actualidad existe una necesidad creciente y demandante de evaluar psicológicamente a los niños y niñas en diversas instituciones del Ecuador, entre ellas las habilidades de interacción social. Según Monjas (1994) las define como conductas aprendidas que les permiten a los niños y niñas interactuar con sus pares, para poder relacionarse de forma positiva y placentera, las mismas que influyen de manera directa en el desarrollo psicológico de los niños. Estas habilidades son conductas emitidas por un individuo en una situación interpersonal, quien expresa, recibe opiniones, sentimientos y deseos. Conserva, defiende y respeta los derechos personales de forma adecuada, aumentando la probabilidad de reforzamiento y disminuyendo la probabilidad de tener problemas en las interacciones sociales en su vida adulta (Olivares & Méndez, 2002; De Miguel, 2014).

Al querer evaluar las habilidades de interacción social, se puede apreciar que existen herramientas de medición, un ejemplo es el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) creado por (Monjas, 1992) en el cual se evalúan seis sub-escalas: a) habilidades sociales básicas, b) habilidades para hacer amigos, c) habilidades conversacionales, d) habilidades relacionadas con las emociones y sentimientos, e)

habilidades de solución de problemas interpersonales y f) habilidades de relación con los adultos.

Sin embargo en este instrumento se encuentra en fase de prueba. Es por ello que en esta investigación se realizó un análisis psicométrico del CHIS para obtener una herramienta con criterios de validez que puedan ser utilizados para evaluar las habilidades sociales de los niños y niñas escolarizados en otros contextos.

1.2.2. Preguntas básicas

- **¿Cómo aparece el problema que se pretende solucionar?** Aparece a partir de la necesidad de tener un instrumento estandarizado, adaptable a la realidad ecuatoriana que evalúe las Habilidades de Interacción Social en niños de 8-12 años.
- **¿Por qué se origina?** Se originó por la falta de Instrumentos válidos y confiables que puedan ser utilizados para la evaluación de Habilidades de la Interacción Social en niños adaptados a la población ecuatoriano.

1.3. Justificación

La presente investigación es un análisis de la fiabilidad y validez interna del cuestionario de las habilidades de interacción social (CHIS) en niños y niñas de 8 a 12 años. Debido a la carencia de instrumentos que midan la variable de habilidades sociales que estén adaptados a nuestra realidad, nace el interés de realizar un estudio psicométrico del CHIS. Para obtener una herramienta estable y fiable que pueda ser aplicada a la población infantil escolarizada.

De esta manera se está fomentando la investigación y el desarrollo de herramientas para atender las necesidades de dicha población. Esta investigación es relevante, novedosa, original, no hay investigaciones similares sobre el tratamiento del tema en mención, va servir de aporte para los psicólogos clínicos de la ciudad de Ambato.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General.

- Analizar la fiabilidad y validez interna del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas en una muestra de niños de 8-12 años.

1.4.2. Objetivos Específicos.

- Fundamentar teóricamente y metodológicamente la investigación mediante la compilación de información referente al tema.
- Diagnosticar los niveles de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas en la muestra de niños de 8-12 años.
- Establecer los resultados correspondientes al análisis de consistencia interna y confiabilidad del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de (Monjas, 1992).

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS

2.1.1. Antecedentes Históricos

Los primeros estudios que se realizaron acerca de las habilidades sociales iniciaron en los años 30, a partir de esos años autores de diferentes enfoques empezaron sus primeras investigaciones. Autores como Jack (1934), Murphy, Murphy y Newcomb (1937), Caballo (1993), hicieron estudios sobre el desarrollo social desde el enfoque mentalista los cuales se enfocaron en explicar cómo se desarrolla la conducta social en los individuos. Sin embargo, teóricos con un enfoque interpersonal aportaron con estudios de la conducta social, entre ellos se señalan Curran (1985) y Munne (1989) (citados por Gismero, 2000). Los aportes de estos autores fueron fundamentales para que diferentes países inicien estudios acerca del desarrollo de las habilidades sociales.

En el año de 1958 se emplea el término “asertividad” por Wolpe, lo que ocasionó que posteriormente existan numerosas publicaciones sobre esta temática. De hecho Wolpe y Lazarus (1966) dieron paso a nuevas investigaciones sobre el tema y a la construcción de cuestionarios para medir la conducta asertiva

Autores como (Rathus, 1973; Galassi y Galassi. 1974; Grambril & Richey 1975) realizaron investigaciones sobre la asertividad, lo cual fue de gran relevancia para que se pueda introducir a futuro estudios sobre las habilidades sociales.

Después de los estudios realizados en Estados Unidos y en el Reino Unido se dieron estudios acerca de las habilidades sociales a partir de los avances de las investigaciones de Argyle; (1967; 1969), Argyle, Trower y Bryant., (1974), los que mencionaron el hombre máquina con el fin de explicar el significado de habilidad.

A medida que pasaba el tiempo y de las nuevas investigaciones,⁶ el concepto de habilidades sociales fue tomando distinto significado para los Estados Unidos y el Reino Unido (Furnham 1985 citado en Gismero 2000). Cada uno de estos países explica de diferente manera a las habilidades sociales. En Estados Unidos el entrenamiento de las habilidades sociales está firmemente enraizado a la psicología clínica, mientras que en Inglaterra y en Europa las investigaciones de las habilidades sociales están ligadas a la psicología ocupacional y la psicología social.

Por mucho tiempo en varios países los términos asertividad y habilidades sociales fueron tomados como similares, es decir que los dos términos tienen conceptos equivalentes (Caballo, 1993). Con el transcurso del tiempo y de los estudios permanentes de cada uno de los términos se determinó que estos son diferentes es por eso que Monjas (1997) señala que las habilidades sociales es un concepto más amplio que incluye dentro de ella a la asertividad.

Es así como a mediado de los 70 la conducta asertiva es sustituida por las habilidades sociales (Gismero, 2000), porque se encuentra la diferencia entre los dos términos que no pueden ser utilizados como sinónimos.

2.1.2. Definición del termino habilidades sociales

La definición de las habilidades sociales (HS) comprende a un conjunto de respuestas emitidas por un individuo en situaciones donde se requiere la interacción social. Además comprenden conductas que permiten que los individuos mantenga relaciones interpersonales con los demás de manera satisfactoria (Monjas, 1993). Estas habilidades son esenciales para que los niñas y niños se desarrollen de manera satisfactoria con los demás.

Otros autores como Caballo (1993) definen a las habilidades sociales como un conjunto de conductas que permiten transmitir las necesidades a los demás, respetando siempre sus derechos. Estas conductas además permiten que el individuo pueda interactuar con los otros, comunicando sus necesidades y respetando los derechos de los otros. Además Gil (citado en Valles & Valles, 1996) ofrece una síntesis de otras definiciones dadas por diversos autores en la que menciona que:

Las habilidades sociales son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas, y por lo tanto pueden ser enseñadas. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptados (lo que involucra conocer normas sociales y culturales para el desarrollo de interacciones verdaderas (p. 30).

Es decir que estas conductas permiten que el individuo pueda desenvolverse en contextos interpersonales donde pueda expresar sus sentimientos y opiniones de modo adecuado a la situación. De hecho se lo entiende como “un conjunto numeroso y variado de conductas que permiten al ser humano comunicarse eficazmente con sus pares” (Monjas, 2004, p. 12), de modo que permiten que el individuo en situaciones interpersonales pueda interactuar con el otro, dando como resultado una relación recíproca entre todos los miembros que están en su alrededor.

Mientras que Caballo (2005) menciona que son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sus necesidades, emociones y derechos de un modo adecuado a la situación. Estas conductas son necesarias para desenvolverse dentro de las relaciones interpersonales, en el que el sujeto necesita la relación con iguales que le permitan transmitir sus emociones y sentimientos de manera placentera. Expresando las necesidades que tiene, respetando los derechos de los demás.

Para poder tener una mejor visión de los cambios que se han dado dentro de la definición de las habilidades sociales, se detalla a continuación en la tabla 2.1, la evolución de los conceptos de las HS dados por diferentes autores.

Tabla 2.1.
Evolución de conceptos de las habilidades sociales

<i>Año</i>	<i>Autor</i>	<i>Concepto</i>
1993	Caballo	Conjunto de conductas interpersonales que permiten comunicarse con los demás de forma eficiente en base a sus intereses y bajo el principio de respeto mutuo.
1993	Monjas	Son conductas que permiten que los individuos mantenga relaciones interpersonales con los demás de manera satisfactoria
1996	Gil (citado en Valles & Valles)	Las habilidades sociales son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas, y por lo tanto pueden ser enseñadas. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptados (lo que implica tener en cuenta normas básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tiene lugar, así como criterios morales).
2001	Morales y Olsa	Son conductas aprendidas, que se pueden identificar en situaciones donde se necesite interactuar, en las que influyen directamente el ambiente, la cultura, la personalidad del individuo.
2004	Monjas	Las habilidades de interacción social son un conjunto numeroso y variado de conductas que permiten al ser humano comunicarse eficazmente con sus pares,
2005	Caballo	Conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sus necesidades, emociones y derechos de manera adecuada según sea la situación.

Fuente: *Monjas (1998)*

Como se puede observar durante los años transcurridos se han realizado nuevos conceptos de las habilidades sociales, al revisar cada uno de ellos se puede llegar a la conclusión que los autores antes mencionados concuerdan con que las habilidades sociales son conductas aprendidas que permiten que los niños y niñas interactúen con sus iguales.

Para tener un mejor conocimiento de las habilidades sociales es importante señalar dos términos que pueden ser tomadas como sinónimos (asertividad e inteligencia emocional), los que serán explicados a continuación.

2.1.3. Terminología relacionada con las habilidades sociales

Existe confusión con los términos asertividad e inteligencia emocional y habilidades sociales, las cuales son tomadas en varios casos como sinónimos. Sin tomar en cuenta que cada uno de estas tiene un concepto diferente, que pueden entrelazarse, mas no tener el mismo significado. El termino habilidades sociales se define como un conjunto de numerosos comportamientos que facilitan el establecimiento y mantenimiento de las relaciones sociales en los niños y niñas permitiendo una adaptación placentera Gresham (2011). Estas conductas son aprendidas y puestas en uso a la hora de interactuar con niños de la misma edad o con adultos.

Mientras que la inteligencia emocional es determinada por Goleman (1996) como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p. 349). La inteligencia emocional es la capacidad de asimilar, comprender y regular las emociones propias.

Por otra parte el término asertividad es la conducta que permite que el individuo exprese sus sentimientos y sus derechos, respetando los sentimientos y derechos de los demás (Monjas & González, 2000). Se puede ver la diferencia entre estos dos términos, la asertividad es un estilo donde el sujeto expresa sus sentimientos, mientras que la inteligencia emocional es una capacidad de reconocimiento de los sentimientos de los demás y los propios.

2.1.3.1. La Asertividad

Es importante mencionar que existe una confusión al utilizar los términos asertividad y HS, para varios autores son sinónimos, sin embargo para Wolpe (1973) menciona que la conducta asertiva “es la expresión apropiada de cualquier emoción que no sea ansiedad a otra persona” (p.81). Otros autores como Smith (1975); Fernsterhelm & Baer (1976) definen a la asertividad como la conducta interpersonal que consiente en expresar de forma correcta sus emociones y el respeto de los derechos de los demás.

Mientras que para Monjas (2004) el término asertividad se integra dentro del concepto de habilidades sociales, porque la asertividad es tomada como uno de los estilos con el que interactúan los individuos. Así de esta manera, en las relaciones interpersonales los individuos pueden actuar de tres maneras: a) pasiva; b) agresiva y c) asertiva (Ver tabla 2.2).

Tabla 2.2.

Estilos de relación interpersonal

Conducta pasiva	Conducta agresiva	Conducta asertiva
<ul style="list-style-type: none"> • Incapacidad de expresar sentimientos, pensamientos y opiniones, lo que ocasiona que los demás violen sus derechos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de expresar los pensamientos, sentimientos y opiniones, violando los derechos de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión directa de sus propios sentimientos, necesidades, respetando los derechos de los demás.
Características	Características	Características
<ul style="list-style-type: none"> • Inhibición • Introversión • Reservada • Frustración • Ansiedad • Insegura 	<ul style="list-style-type: none"> • Deprecia las opiniones de los demás. • Impulsividad • Autoritario 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad • Confianza • Liderazgo

Fuente: *Caballo (1993) y Monjas (1998)*

Al examinar el término Asertividad, podemos observar que se encuentran dentro de las habilidades sociales pues es un estilo de respuesta que abarca diversas conductas donde los niños expresan sus sentimientos, emociones y necesidades de manera segura y directa hacia los demás, respetando los derechos propios y los de las personas que los rodean. La asertividad es esencial dentro las habilidades sociales pues por medio de ella los niños pueden desarrollarse de mejor manera. Ahora se hablara de la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

2.1.3.2. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional y las HS incluyen dimensiones como: las cogniciones, las emociones y las conductas. Es por eso que pueden ser confundidas como sinónimos, pero la inteligencia emocional abarca a las habilidades sociales.

Bar-On (2002) la define como la capacidad de percibir, integrar, comprender y manejar las emociones de uno mismo y de los demás. Otros autores se refieren a la inteligencia emocional como un importante indicador de éxito en muchos aspectos de la vida futura (Goleman, 1995; Saarni, 1999 & Bar-On, 2002). Al saber manejar y expresar las emociones, pensamientos y sentimientos se puede comprender los sentimientos y emociones que los demás quieren expresar. El conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promueven un crecimiento emocional e intelectual.

Es necesario conocer los componentes de la inteligencia emocional según Barón (1997) que son descritos en la (tabla 2.3).

Tabla 2.3.
Componentes de la inteligencia emocional

Habilidades intrapersonal
<ul style="list-style-type: none"> • Auto-percepciones: Aceptarse a sí mismos. • Autoconocimiento emocional: conocer sus propias emociones • Asertividad: Expresión de las propias emociones, necesidades, deseos, defendiendo sus derechos. • Auto-actualización: realizar las actividades que quiera hacer. • Independencia: Libertad de elegir, controlarse y libertad de dependencia emocional.
Habilidades interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> • Empatía: apreciar las emociones y sentimientos de los otros • Relaciones interpersonales: habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias con los otros. • Responsabilidad social: ser un miembro constructivo del grupo al que se pertenece.
Adaptabilidad
<ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas: habilidad para la resolución de problemas • Realismo: habilidad para evaluar lo que se experimenta interna y externamente.
Manejo del estrés
<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia al estrés: habilidad para enfrentar sucesos que causen estrés y emociones.
Estado anímico general
<ul style="list-style-type: none"> • Felicidad: capacidad para estar satisfecho con su propia vida • Optimismo: actitud positiva en todo momento de la vida.

Fuente: Barón (1997)

La inteligencia emocional (IE) es conocida también como inteligencia social pues es una capacidad global de las personas para responder o actuar frente a una situación, pensar y actuar de manera lógica en su ambiente. La IE en sus componentes encierra tanto a la asertividad (habilidades intrapersonales) y a su vez a las habilidades sociales en (habilidades interpersonales). Estas juegan un papel importante dentro de la IE porque permiten que los sujetos se desenvuelvan de manera placentera dentro de sus relaciones sociales.

Conviene finalmente especificar que los tres términos tienen significados diferentes, como se pudo clarificar cada uno de ellos de manera sintetizada.

Evidenciándose que la asertividad es un aspecto de las habilidades sociales, de modo que es un estilo con el cual los niños y niñas interactúan. Es decir que es la conducta interpersonal que implica la expresión de los sentimientos y la defensa de sus derechos respetando los de los demás.

De la misma forma al hablar de la inteligencia emocional se menciona que tanto las habilidades sociales como la inteligencia emocional tienen componentes similares como son: las emociones, cogniciones y conductas, pero la inteligencia emocional abarca dentro de uno de sus componentes a las habilidades sociales y a la asertividad, pues estas son un factor importante en el desarrollo de los niños y niñas, pues a través de ellas se puede mantener relaciones permanentes con sus iguales. A continuación se hablara de construcción de las habilidades sociales desde los primeros años de vida.

2.1.4. Construcción de las habilidades sociales

Al hablar de la construcción de las HS varios teóricos como Hidalgo y Abarca (1992); Gardner (1995); Bandura (citado por Valles, 1996); Valles y Valles (1996) y Monjas (1997) concuerdan que las HS se construyen en el contexto social, las HS están fuertemente determinadas por: valores, normas y roles que definen una cultura (Hidalgo & Abarca, 1989 citado en Hidalgo & Abarca 1992). Estas características influyen directamente en el aprendizaje de las habilidades sociales, las que son esenciales para que el individuo pueda relacionarse con los demás.

La construcción de las HS es un proceso que inicia desde el nacimiento, se da gracias al proceso de socialización brindado por la familia, la escuela, los amigos.

Al nacer él bebe, establece un lazo afectivo con su cuidador denominado apego, este lazo de acuerdo a López (2001) “le impulsa a buscar proximidad y el contacto con él a lo largo del tiempo” (p. 48). El apego es un vínculo afectivo duradero que se establece entre él bebe y sus primeras figuras de cuidado (padres). Este vínculo no se da de manera rápida, sino, según se vaya desarrollando él bebe. Es así es como Bowlby (1997) describe una serie etapas que quedan reflejadas en la siguiente tabla 2.4.

Tabla 2.4.
Fases en el desarrollo del apego

Fases	Habilidades intrapersonal
Pre-apego (0-2 meses)	Interés de las personas sin diferenciarse Acepta el cuidado de personas desconocidas Llora cuando tiene necesidades (comer-dormir)
Formación del apego (2-8 meses)	Diferencia claramente las personas desconocidas Reconoce a sus figuras de cuidado.
Apego definido (8 meses a 2 años)	Lazos estrechos con una o más personas. Ansiedad por separación (desconsuelo cuando su cuidador no se va) Miedo a los extraños.
Formación de una relación recíproca (2 años en adelante)	Las protestas por la separación disminuyen. Descubre las relaciones familiares: deseos de participar en la intimidad de los padres y celos ante el nacimiento de hermanos.

Fuente: Bowlby (1997)

Por lo que esto le permite al niño tener una relación con el objeto de apego, pues se dan las primeras interacciones que dan inicio al aprendizaje de las conductas sociales observadas. Es importante que el vínculo que se establece con las primeras figuras de apego sea seguro, pues esta ayuda a que el niño se encuentre seguro emocionalmente, pueda desarrollarse de la misma manera en su entorno social.

Las habilidades sociales se ponen en práctica cuando el niño se incorpora en el sistema escolar, en esta etapa el niño debe adaptarse a las exigencias sociales entre ellas:

diferentes contextos, nuevas reglas y la necesidad de un aspecto mucho más amplio de comportamiento social. En el siguiente apartado se especificara las características de las relaciones entre iguales (ver tabla 2.5).

Tabla 2.5.
Desarrollo de la interacciones

Edad	Características
Desde el nacimiento a los 2 años	Importancia de las figuras de apego (cuidadores).Juega con su propio cuerpo, no se diferencia de los demás. La interacción aumenta, se lleva a cabo la imitación de las personas que están a su alrededor.
Desde los 2 hasta los 6 años	Durante los 3-6 años ya existe una actividad social, aquí también se da los juegos con objetos similares sin una interacción directa con los otros niños. Las primeras interacciones con los iguales se dan por medio del juego.
Desde los 7 a los 11 años	Las habilidades de comunicación mejoran, tanto como para interpretar como para responder. La interacción se hace más pro social y se tienen la necesidad de estar con el otro. Los niños y niñas establecen relaciones de amistad con otros infantes de su mismo sexo. Este permanece hasta la adolescencia.

Fuente: *Monjas (2011)*

Al incorporarse los niños al sistema escolar, se observan las primeras interacciones que se dan entre iguales, pues el niño deja de interactuar con sus padres, pasa a conocer otro mundo donde su desarrollo depende del vínculo establecido con sus figuras de cuidado. Según Hidalgo y Abarca (1992), al llegar a la adolescencia (11-14 años) el joven tiene autoconciencia, lo que permite el desarrollo de una mayor sociabilización con los pares.

En cambio, en la vida adulta se desarrollan nuevas habilidades sociales las cuales están orientadas al trabajo, con compañeros del mismo y habilidades interpersonales con su pareja.

El comportamiento social está constituido de aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales que ayudan a que el individuo se encuentre en continuo aprendizaje de estos comportamientos para la interacción con el medio social.

2.1.5. Las habilidades sociales en la infancia

Las habilidades sociales en los últimos años adquiere gran importancia dentro del crecimiento de los niños y las niñas, varios estudios coinciden en que las habilidades inciden en la autoestima, el rendimiento académico y las relaciones con los iguales. Si estas conductas no son adquiridas por el individuo de manera positiva puede repercutir en su niñez hasta su vida adulta. Es así que Hartup en (1992) menciona que las relaciones entre iguales contribuye en el desarrollo cognitivo, social así como también con las relaciones con los adultos.

Estas habilidades nos sirven como predictor en la infancia de la adaptación y de la relación que tiene con los otros, no dándole importancia al cociente de inteligencia, las calificaciones que el niño o la niña obtenga en la escuela o el comportamiento en clase. Existen otras definiciones de habilidades sociales según Gresmo (1988) citado en Monjas (1995), las cuales se describirán a continuación:

1. **Definición de aceptación de los iguales:** La aceptación de los iguales o popularidad que tenga el niño/a, son los que determinan si son socialmente hábiles dentro de la escuela o en la comunidad en la que ellos se encuentren.

2. **Definición conductual:** Los comportamientos que incrementan la posibilidad de mantener un reforzamiento o evitar un castigo sobre el comportamiento social propio.
3. **Definición de validación social:** Son aquellos comportamientos que se dan en situaciones determinadas, que ayudan a predecir resultados de la interacción del niño con sus pares.

Por lo que las HS son un conjunto de componentes conductuales que posibilitan que el niño mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que responda de manera adaptativa a las demandas de su entorno social. En la tabla 2.6 se presenta una lista de habilidades sociales relevantes en la edad infantil y adolescencia.

Tabla 2.6.
Ejemplos de habilidades sociales

-
- Solucionar un conflicto con un compañero
 - Disculparse por haber llegado tarde a una cita
 - Expresar enfado y alegría
 - Colaborar con los demás y unirse al grupo
 - Saluda
 - Ser amable y cordial con las personas adultas
 - Realizar peticiones a los iguales y adultos
 - Expresar opiniones propias
 - Pedir disculpas y pedir favores
 - Ser amable y cordiales con los demás.
 - Responder a las bromas, burlas y ridiculizaciones
 - Afrontar el rechazo y exclusión
-

Fuente: Monjas (1995)

Con referencia a la tabla 2.6, se puede determinar que estos ejemplos de HS pertenecen a las habilidades de interacción positiva, donde el niño responde de manera asertiva a la situación en la que se encuentre, favoreciendo su relación con los demás y la resolución de conflictos.

2.1.6. Importancia de las relaciones tempranas

Los dos primeros años de vida son fundamentales se establecen las relaciones sociales y afectivas con los otros. La familia es la que se encarga de controlar el ambiente social donde se proporcionan: a) oportunidades, b) experiencias y c) posibilidades del contacto con otros niños. En los primeros vínculos afectivos los niños/as forman la base para las relaciones posteriores con sus iguales. La adecuada relación con sus primeras figuras de apego (padres), proporciona seguridad e independencia, lo que favorece en el aprendizaje de las habilidades sociales (Monjas, 2004). Es relevante que los niños y niñas tengan un apego seguro con sus figuras de cuidado, pues este les permitirá tener mayor interacción con los demás.

2.1.6.1. Relaciones con los iguales en los primeros años de vida (2-11 años)

Los niños al tener oportunidad de interactuar con niños de su misma edad, pueden desarrollarse de manera positiva y sienten la aprobación de los mismos. En las relaciones que se dan con los padres y con los iguales, se pueden ver grandes diferencias. Pues dentro de la familia, los niños deben cumplir con ciertos parámetros para tener una interacción positiva con los adultos, donde no hay oportunidades de negociar, sino que ellos deben adaptarse. Piaget (1932) indica que los niños y niñas al interactuar con sus semejantes se desenvuelven de forma adecuada en las esferas emocional, cognitiva y social.

Las interacciones con los pares se dan a través del juego donde los niños se agrupan por sus afinidades, aprendiendo destrezas para relacionarse y para resolver conflictos con los demás.

Son oportunidades que no tienen otra manera de lograrse (Monjas, 1992). Para tener una relación recíproca con los iguales es importante que desarrollen las habilidades sociales, donde los niños/as puedan sentirse aceptado en el grupo, puedan crear estrategias para los problemas que se puedan dar dentro del mismo sin dañar los sentimientos de los otros.

2.2. Desarrollo de las habilidades de Interacción Social

El desarrollo de las habilidades sociales en la infancia es un momento crítico, porque es el inicio de la adquisición de las habilidades. Es así que Buck (1991) menciona que el temperamento es innato, que por medio de este se puede expresar el niño de manera espontánea según en el ambiente que se este desarrollando, esto proporciona que el aprendizaje sea mayor para los niños y niñas. De este modo, un sujeto expresivo tiende a crear un ambiente social favorable para su desenvolvimiento.

En concreto, la niña o el niño que es expresivo da más información de sus emociones a los demás, lo que ayuda a que tenga mayor retroalimentación de los demás sobre lo que está expresando. Por lo cual, los demás pueden tener la confianza para poder hacer verbal lo que ellos también sienten. Sin embargo, las habilidades sociales dependen principalmente de aprendizaje que el niño vaya adquiriendo a través del tiempo (Argyle, 1969). En el transcurso de la vida, las personas observan y aprenden de las conductas de los demás y de las propias.

Para Ballester y Gil (2002) la familia es parte fundamental durante el inicio de la socialización del infante, ya que son la primera experiencia de interacción, por lo que

es responsabilidad de los padres como cuidadores primarios de ser el primer modelo a seguir para los niños y las niñas.

En el transcurso de este aprendizaje los profesores vienen a ser los segundos modelos de los niños a seguir. De estos dos factores dependen que las experiencias de las y los niños sean seguras y exitosas. La adquisición de habilidades está determinada por las relaciones que mantengan con sus iguales, durante toda su etapa de crecimiento. Además esto contribuye a:

1. Al auto-conocimiento y la adecuada percepción de la realidad exterior.
2. La capacidad para determinar conductas y estrategias así como del conocimiento social.
3. Autorregulación y autocontrol.
4. Apoyo emocional.
5. Desarrollo emocional y descubrimiento del rol sexual.

Monjas (1992) menciona que existen cuatro mecanismos de aprendizaje principales.

1. Aprendizaje por experiencia: El individuo pone en práctica las habilidades sociales que haya tenido en situaciones similares.

Los niños y las niñas en sus relaciones reciben consecuencias que refuerzan la conducta o que la extinguen, de manera que ellos seleccionan las habilidades que reciben un reforzamiento positivo, dejando de lado las conductas con las que suponen consecuencias aversivas.

2. Aprendizaje por modelado: En la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) menciona que son comportamientos aprendidos por la observación de otras personas.

- Entre estas conductas encontramos a las habilidades sociales, el niño está expuesto a diferentes modelos por los cuales determina las conductas sociales verbales y no verbales que va añadir a su vida, que conductas inhibe.

3. Instrucción verbal: Mediante lo que se dice se puede transmitir , estas instrucciones son informales, pero en el ámbito escolar suele ser sistemático y directo.

4. Feed-back de otras personas: Se trata de la información de las conductas que se observan de los demás. Las interacciones sociales pueden darse de manera directa o indirecta, es decir a través de gestos, expresiones, posturas del cuerpo.

- El feed-back permite regular las conductas de los individuos desde la observación de una conducta y la respuesta de los otros ante esa conducta, sin necesidad de hacer ensayos (Monjas, 1992). Es evidente que el aprendizaje de estas conductas se produce en contextos interpersonales.

Las habilidades sociales se desarrollan y se aprenden por medio de la sociabilización. Los mecanismos antes descritos son los que permiten a los niños y niñas que se desenvuelvan dentro de sus relaciones tanto con sus iguales, como con los adultos pues ellos ponen a prueba todo que van aprendiendo a lo largo de sus interacciones con los demás. Es importante mencionar las características de las habilidades sociales, las mismas que serán descritas a continuación.

2.3. Características

Las características de las habilidades sociales son fundamentales para que se pueda dar un óptimo desarrollo de las mismas. Según Caballo (1993) y Monjas (2004) dan las siguientes características que deben de tener las habilidades sociales en los niños:

- **Las conductas se adquieren a través del aprendizaje**

Las conductas no son rasgos de la personalidad, ya que estas son adquiridas mediante el aprendizaje pueden ser modificadas o enseñadas mediante el mismo.

- **Habilidades que se ponen en marcha en contextos interpersonales.**

Estas habilidades requieren que se produzca una interacción, no incluyen otras habilidades de adaptación social como las habilidades de auto-cuidado o de vida en la comunidad, sino que, al igual que éstas, constituyen una de las áreas del comportamiento adaptativo.

- **Estas pueden ser recíprocas y dependientes de la conducta de las otras personas:** Requieren que el individuo trabaje con las habilidades de comienzo y de contestación inter-dependientes. Esto servirá para que pueda ser influenciada por los demás y pueda influir sobre los otros modificando sus conductas negativas que no permitan la interacción recíproca.
- **Contienen componentes observables y verbales:** Los componentes verbales se dan por medio de los mensajes expresados y receptados por la otra persona, sin embargo la mayoría de mensajes vienen directamente del lenguaje no verbal (postura, los movimientos corporales, gestos y expresión facial).

- Aquí intervienen los componentes emocionales y cognitivos que surgen desde la percepción e interpretación de las personas para poder dar una respuesta de lo que esta observando.
- **Aumentan el refuerzo social** : Las personas al poner en practica las habilidades sociales adquiridas, permiten que se obtenga un refuerzo pisitivo de su ambiente social en el que se este desempeñando.
- **Las habilidades sociales son específicas de la situación:** Toda conducta depende de las normas,reglas y el contexto social en el que la persona se encuentre. Por ello, para que las conductas sean efectivas las personas deben poder percibir la comunicación verbal y no verbal para poder responder de manera correcta.

Debe de ser capaz de procesar la información en base a la observación, el aprendizaje y la maduración para poder discernir cuales son las conductas que puede agregarlas y cuales debe evitar. Finalmente por medio del feed-back se puede valorar, reconocer y regular las conductas de las personas.

2.4. Tipos de habilidades sociales

Cuando hablamos de habilidades de interacción social nos referimos a las conductas que son emitidas por los niños al interactuar con sus iguales, así como también con los adultos. Es por eso que Monjas (2004) menciona dos tipos de habilidades sociales que se pueden presentar: Habilidades de interacción social positiva e Interacciones sociales difíciles.

2.4.1. Habilidades de interacción social positiva

Estas habilidades son denominadas positivas ya que contemplan distintos aspectos necesarios para el bienestar personal e interpersonal. Según Lazarus (1973) menciona que estas implican la participación activa y la participación en el contexto interpersonal. El bienestar personal y la adecuada competencia interpersonal están estrechamente relacionados con los aspectos positivos de la convivencia, el clima interpersonal agradable, cordial y la aceptación positiva de uno mismo. Estos aspectos tiene que ver con: la autoestima, el comportamiento y su relación con demás.

Cuando se habla de lo positivo se refiriere a tres aspectos diferentes pero relacionados:

- **Auto-lenguaje y autoafirmaciones positivas:** Son los pensamientos que se dan sobre sí mismo, crean hábitos de hablarse positivo, utilizando un dialogo interno de ánimo el que funcionara como estímulo y refuerzo.
Este beneficia a que se pueda expresar al otro lo que siente en el momento oportuno y adecuado.
- **Hacer cumplidos o elogios:** Comunicar de manera verbal o realizar alguna actividad agradable hacia los otros como cumplidos, elogios, afirmaciones positivas que aprueba la conducta que ese niño está realizando en ese momento creando mayor seguridad en él.
- **Recibir los cumplidos y alabanzas:** Los cumplidos son elogios, que los demás expresan hacia otra persona, siendo necesario que el niño sepa recibirlos de manera adecuado. Estos elogios ayudan a que se dé un mejor conocimiento de los valores, capacidades influyendo en el auto concepto y una mejor interacción entre quien

los recibe y quien emite estos cumplidos utilizándose como un canal de comunicación eficaz con los demás a la hora de expresarse.

Según Caballo (1998; 2002) los cumplidos refuerzan en la medida en que sean sinceros y se emitan en el momento apropiado, ayudando a que se dé un acercamiento y sirvan para moldear a la otra persona.

2.4.2. Habilidades de interacciones sociales difíciles

Las interacciones sociales difíciles son las relaciones interpersonales donde un individuo rechaza la conducta del otro que puede llegar a dañar la comunicación entre ambos. Monjas (2004) dice que las habilidades son necesarias para llevar a cabo diversas conductas como: crítica, reclamación, objeción o reproche lo que le hace saber al otro que no estamos de acuerdo con lo que está expresando o realizando.

Estas respuestas negativas pueden interferir en las relaciones con los iguales o con las personas adultas según como sean recibidos. En los niños se puede observar que al recibir una crítica se aparta del otro, ya que siente una descalificación que interfiere entre la relación que tienen.

Es sustancial tener en cuenta que la crítica puede ser recibida de tres formas distintas:

1. Forma agresiva: Se contraataca con otra crítica.
2. Forma asertiva: Se asume y acepta la crítica.
3. Forma inhibida: Se excusa o se auto culpabiliza.

Estas interacciones se dan de manera negativa, el niño asume que todo lo que el otro le hace es por qué está haciendo algo mal, juega un papel importante la jerarquía.

2.5. Componentes de las habilidades sociales

Los componentes de las habilidades sociales son tres: Cognitivo, Conductual, y Emocionales. A continuación se hará un breve repaso de los componentes, centrándose básicamente en los componentes conductuales, componentes cognitivos y los componentes emocionales (ver en gráfico 2.1).

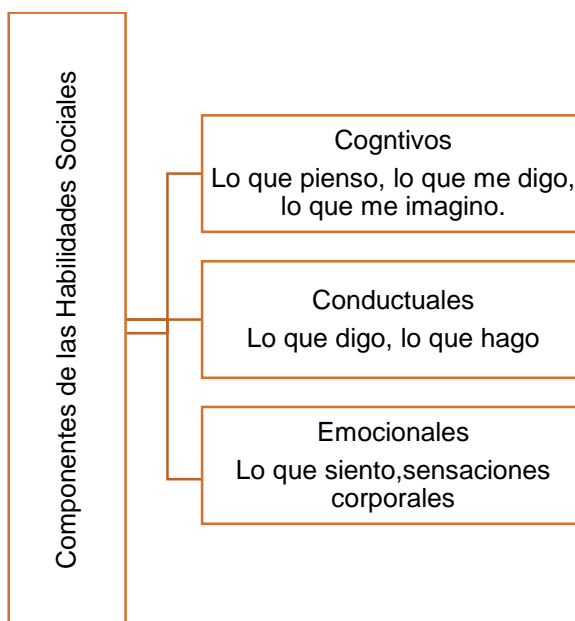


Gráfico 2. 1. Representación gráfica de los componentes de las habilidades sociales (Monjas, 1992).

En el gráfico presentado, indica que las habilidades sociales están compuestas por tres esferas: En la esfera conductual se encuentran los componentes no verbales y verbales.

En la esfera cognitiva se encuentra: la percepción e interpretación del mundo social, la elaboración y solución de problemas y la anticipación de consecuencias.

Mientras que las emocionales lo que siento y pienso. Para entender con mayor claridad cada uno de los componentes de las habilidades sociales, se explica a continuación sus conceptos.

2.5.1. Componentes conductuales

Los componentes conductuales son los que el individuo manifiesta de manera propia y se clasifican en dos: No verbales y verbales.

2.5.1.1. No verbales (CNV)

Al hablar de los componentes verbales nos referimos al lenguaje corporal, los signos no lingüísticos que permiten una comunicación con otro individuo, ya que lo que no decimos en palabras podemos mostrarlo a través de nuestro cuerpo.

Los CNV tienen los siguientes componentes descritos por Caballo (1998, 2002) y Monjas (2004), los cuales son tres:

- ✓ *Paralingüísticos*: Comprenden los aspectos no lingüísticos del lenguaje como son cualidades de la voz (tono, volumen, firmeza), componentes sonoros (gritos)
- ✓ *Kinesia*: Se refiere a los aspectos relacionados con el movimiento, gestos, postura.
- ✓ *Proxémica*: Incluye los aspectos relacionados con la utilización del espacio interpersonal inmediato. Proximidad física y contacto corporal o físico.

Estos componentes no son unidades únicas sino que a su vez tienen los siguientes elementos que le conforman:

- Componentes paralingüísticos

- ✓ **Volumen de la voz**: Monjas (2012) menciona que el volumen ayuda a que llegue el mensaje de manera potencial. El volumen alto es indicador de seguridad y dominio. Mas el volumen demasiado alto sugiere agresividad, ira.

- ✓ Mientras que el volumen bajo puede señalar actitud temerosa, inseguridad. Los volúmenes de voz pueden cambiar mientras avanza la conversación.
- ✓ **Tono:** la entonación sirve para comunicar sentimientos y emociones. Una escasa entonación con volumen bajo indica aburrimiento o tristeza. La variación de la entonación puede servir para ceder la palabra.
- ✓ **Velocidad:** Está relacionado con los silencios, cuando se habla de manera rápida se entorpece la comprensión del mensaje, mientras que hablar despacio puede hacer que se pierda el sentido de lo que se está diciendo.

- **Componente Kinesia**

- ✓ **Mirada o contacto ocular:** De acuerdo con Miller (1998) el nivel de honestidad está relacionado directamente con el contacto visual, adquiriendo gran importancia dentro de lo no verbal. Las interacciones de los seres humanos dependen del intercambio de miradas recíprocas que se den entre ellos. La función de la mirada es acompañar la palabra hablada.
- ✓ **Expresión facial:** La cara constituye el principal sistema de señales que reflejan las emociones. Existen seis emociones principales y tres áreas de la cara responsables de su expresión.

Las emociones: Alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira y desprecio. Una conducta socialmente hábil es la que requiere tres regiones faciales: frentes, ojos y la parte inferior de la cara. Que demuestren que la expresión facial está acorde con el mensaje que se está expresando (verbal).
- ✓ **Sonrisa:** Es un importante componente de la comunicación social, la cual tiene diferentes funciones. la persona puede utilizar una sonrisa defensiva para ocultar otras emociones, puede utilizar sonrisas que favorezcan la relación con los otros.

✓ **Gestos:** Los gestos constituyen un segundo canal de comunicación, a través se puede verificar el mensaje verbal. Los elementos de los gestos son:

- Las manos
- La cabeza
- Los pies

✓ **Postura:** Se define a la postura que adopta el cuerpo con la cual permite comunicar lo que se quiere decir de forma activa como pasiva. La postura puede estar motivada por el estado de ánimo, permitiendo transmitir actitudes y sentimientos así lo manifiestan (Cestero, 2006; Gutiérrez & Prieto, 2002) .Este componente ayuda al individuo a tener otra manera de comunicar sus actitudes y sentimientos si tener que ponerlo en palabras.

Las posiciones de la postura transmiten actitudes (determinación, calidez, sorpresa) y emociones específicas (indiferencia, ira).

Según (Mehrabain, 1968 citado en Caballo, 2002) diferencia cuatro categorías:

- *Acercamiento:* Postura atenta comunicada por una inclinación hacia delante del cuerpo.
- *Retirada (volviéndose para atrás):* Postura que denota rechazo
- *Expansión:* Postura arrogante que se refleja en la expansión del pecho, el tronco recto o inclinado hacia atrás.

✓ **Contacto físico:** Es un tipo de comunicación íntimo entre dos personas, pues es una manera muy primitiva e intensa en la comunicación (Thayer, 1986). El contacto físico permite que se den las relaciones interpersonales cercanas o lejanas según la confianza que se tenga con la persona que se está teniendo el contacto.

- Proximidad

Este denota el grado de intimidad/ formalidad de la relación. La proximidad expresa claramente la naturaleza de cualquier interacción y varía con el contexto social.

2.5.1.2. Comunicación verbal

Al hablar de la comunicación verbal hablamos del canal para comunicar de manera explícita el mensaje que se quiere transmitir al otro, es decir las opiniones, las ideas, los pensamientos. Mediante la comunicación verbal se plantean preguntas y peticiones que describen objetos, personas y situaciones, argumenta, dan órdenes e instrucciones, aportan conocimientos, habla de uno mismo Monjas (2004). Es importante que tanto la comunicación verbal como la no verbal tengan coherencia, para que el mensaje que se tramite llegue intacto al receptor, caso contrario podría a ver problemas a la hora de receptor el mensaje. La información que aportan ambos mensajes es complementaria.

2.5.2. Componentes Cognitivos

Los componentes cognitivos están abarcados en tres grupos: a) Percepción e interpretación del mundo social, b) Elaboración y solución de problemas y c) Anticipación de consecuencias. Estos componentes fueron sintetizados por varios autores (Pelechano, 1996; Trianes, Rivas y Muñoz, 1990; Díaz- Aguado, 1995; Eisenberg, 1992-1999; López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1999;)..Los componentes cognitivos son los que permiten tener una interpretación de las percepciones (mundo social) de los niños y niñas, para poder elaborar estrategias de soluciones, anticipando

las consecuencias de las estrategias que van ser utilizadas. A continuación se hablara de cada una de los grupos que están dentro de los componentes cognitivos.

✓ **Percepción e interpretación del mundo social**

Está relacionado con la percepción del niño hacia el ambiente que lo rodea. Monjas (1995) habla de cuatro puntos importantes que están dentro de la percepción e interpretación del mundo social, esta son:

1) Percepción social, procesamiento de estímulos sociales e indiferencia social, 2) Creencias,3) Atribuciones y 4) Adopción de roles y de perspectivas.

A continuación se explicara cada una de ellas:

- **Percepción social, procesamiento de estímulos sociales e indiferencia social:**

La percepción social se refiere a como el niño interpreta las situaciones sociales.

La percepción es la capacidad para hacer deducciones o inferencias exactas a partir de estímulos ofrecidos por el medio social.

De esta manera los niños interpretan el comportamiento de los demás, así como también el impacto de su propia conducta.

- **Creencias:** El niño tiene una visión negativa de su entorno que está basadas en sus creencias un tanto irracionales, que hacen que el niño afronte sus relaciones interpersonales con un matiz negativo.

- **Atribuciones:** Las atribuciones hacen referencia a los resultados interpersonales que pueden ser positivos-negativos y el locus de control, son fundamentales en el funcionamiento interactivo de los niños donde ellos atribuyen la aceptación o el rechazo del juego por parte de los otros.

- **La habilidad de adopción de roles y de perspectivas:** En este punto se puede observar que las habilidades de adopción de roles y de perspectivas tienen aspectos básicos de la empatía. En primer lugar el ponerse en lugar del otro para saber cómo piensa (adopción de rol cognitivo) y que siente (adopción de rol afectivo).

✓ **Elaboración y solución de problemas**

La elaboración y solución del problema se refiere a como el niño evalúa el problema y que soluciones le da al mismo. Dentro de estos se encuentra:

- 1) auto-lenguaje y autoinstrucciones, 2) estrategias de interacción y 3) habilidades de solución de problemas interpersonales.
- **Auto-lenguaje y auto-instrucciones:** El niño usa auto-instrucciones de manera positiva ante la situación de interacción con los otros, permitiéndole ejecutar sus conductas de manera eficaz.
 - **Estrategias de interacción:** Las estrategias de interacción son utilizadas como una herramienta para afrontar las situaciones sociales. Monjas (2011) hace énfasis en estas estrategias pues por medio de la utilización de habilidades cognitivas se da la resolución de los problemas: 1) sensibilidad ante los problemas, 2) pensamiento alternativo, 3) Pensamiento medios-fin, 4) pensamiento consecuencial y 5) pensamiento causal.
 - **Habilidad de solución de problemas:** No están ligadas a la inteligencia, aparecen a distintas edades dependen de la capacidad del individuo y se aprenden a través de la experiencia.

- **Anticipación de consecuencias**

La anticipación de consecuencias se refiere al resultado que el niño espera de la conducta emitida. Aquí se dan las expectativas sobre la probabilidad de afrontar con o sin éxito una determinada situación. Si los niños tienen altas expectativas a la hora de afrontar esta será exitosa. Los niños al tener interacción con otros niños establecen objetivos que les pueden ayudar a sociabilizar de manera positiva, sin embargo los niños que son rechazados presentan bajas expectativas y no tienen buena interacción con otros niños de su misma edad.

2.5.3. Componente emocional

Este componente se da desde la Inteligencia emocional, pues esta nos permite regular y controlar las emociones (Goleman, 1996).

Permite que los niños y niñas puedan expresar sus propios sentimientos y emociones, para que se realice este proceso se deben dar una serie de pasos: identificación de sentimiento y emociones, la determinación de la causalidad de la emoción y la expresión propia de la emoción que va acorde al lenguaje corporal. Esto permite que pueda identificar y recibir los sentimientos de los otros niños, absorbiéndolos de manera positiva para que pueda darse una interacción fuerte.

Dentro de este componente se encuentran dos tipos de emociones (Monjas, 1998):

Emociones positivas: Aquellas que son placenteras y agradables y producen bienestar. Ejemplo: Alegrías, felicidad, humor, optimiza, cariño y satisfacción.

Emociones negativa: Experiencias subjetivas desagradable o desplacer. Ejemplo: venganza, temor, pena, miedo y furia.

Es preciso potenciar las emociones positivas y minimizar el impacto de las emociones negativas. Pues las emociones negativas afectan directamente en el desenvolvimiento de las habilidades sociales.

2.6. Medición psicológica

2.6.1. Medición

La medición para Nunnally (1987) consiste en reglas para la asignación de números a objetos en tal forma que representen cantidades de atributos. Para otro autor la medición consiste en una observación cuantitativa, donde se proporciona un número para la medición de algún fenómeno que se pretenda estudiar. Hernández (2010) la define como: “el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos” (p. 199). La medición se trata de medir aspectos que no son observables, ni físicos. Medir es sinónimo de sustituir cosas o sus propiedades por números.

La definición que da Hernández, toma en consideración las dos sugerencias; la primera lo empírico, que se resumen en las respuestas observables (sea una alternativa de respuesta marcada en un cuestionario, una conducta grabada vía observación o una respuesta dada a un entrevistador). Por otra parte la segunda, vista desde una perspectiva teórica, que se refiere al interés no observable que se representa por medio de la respuesta.

En consecuencia los registros de los instrumentos de medición simbolizan valores visibles de conceptos abstractos.

2.7. Instrumentos de medición Psicológica

Los instrumentos de medición son los que permiten registrar los datos observables que representan los conceptos o variables que el investigador desea obtener (Grinnell, Williams & Unrau, 2009). Es importante contar con instrumentos de medición ya que en todas las investigaciones cuantitativas se mide variables.

2.7.1. Requisitos de un instrumento de medición

Todos los instrumentos de medición debe contar con tres requisitos: 1. Confiabilidad y 2. Validez (Hernández, 2010). A continuación se describirá cada uno de ellos.

❖ Confiabilidad

La confiabilidad es el requisito de un instrumento de medición, esto se refiere a que los resultados de una prueba deben de ser consistentes. Se considera a un instrumento fiable al que está relativamente sin errores de medición, de manera que las calificaciones que obtengan los sujetos son cercanas en valor numérico a sus calificaciones reales (Aiken, 1996). Otro concepto acerca de la confiabilidad de los instrumentos es que es la exactitud, la precisión con que un instrumento mide para lo que fue elaborado, la confiabilidad es la ausencia de errores de la medición (Muñiz, 1992).

Para que una herramienta sea aplicada debe de estar estandarizada, esto quiere decir que debe medir para lo que fue creada. Para obtener un instrumento válido, se debe tener un instrumento que cuente con precisión en lo que se quiere medir.

- **Precisión de la medida:** Como ya se mencionado la fiabilidad expresa el grado de precisión de la medida. La fiabilidad es alta cuando se producen los mismos resultados en los sujetos medidos con el mismo instrumento, mientras que es baja cuando los resultados varían de una medición a otra, en consecuencia sube el error del instrumento (Morales,2007). Para medir la fiabilidad de un instrumento existen procedimientos, los cuales se verán a continuación.

2.7.1.1. Tipos de procedimientos

Los procedimientos son los que nos permiten tener diferentes opciones para verificar la confiabilidad de un instrumento.

1. Confiabilidad por Test- re-test

Al estar un instrumento de medida en proceso de adaptación o desarrollo, la fiabilidad es importante, una manera de saber el grado de fiabilidad es por la prueba test-re-test la cual es una de las formas más rigurosas de medida, porque evalúa la estabilidad de la medida Robin (1985). Este tipo es uno de los más utilizados dentro de los procedimientos de confiabilidad pues permite por un lapso de tiempo tomar la misma prueba para estimar la fiabilidad del mismo.

El test –re-test es un procedimiento donde un instrumento es aplicado dos veces o más veces a un grupo de personas después de un periodo de tiempo (días, semanas o meses). Según Bohrnstedt (1976) indica que si la correlación entre los resultados de las diferentes aplicaciones es positivas se considera al instrumento confiable, pero si el

periodo de tiempo es largo y existen variaciones dentro del grupo se puede confundir la interpretación del coeficiente de la confiabilidad.

El procedimiento de Test-re-test posee las siguientes características citadas en (Morales, 2007):

- Este procedimiento es más intuitivo. Un instrumento es fiable si aporta los mismos resultados en sus aplicaciones.
- No es recomendable utilizar el Test- re-test cuando la muestra está prevista a un cambio o a su vez cuando entre el intervalo de tiempo de la primera aplicación se va dar un aprendizaje.
- Este coeficiente de correlación se lo entiende como un coeficiente o indicador de estabilidad en la medida en que ambas ocasiones dan resultados parecidos (los sujetos entendieron lo mismo de la misma manera y respondieron de manera idéntica o casi idéntica).

2. Método de formas Alternativas o Paralelas

En el método de formas paralelas se utiliza cuando existen dos versiones de los mismos instrumentos; los ítems son distintos en cada test pero ambos miden lo mismo. El método de formas paralelas tiene las siguientes características que deben ser tomadas en cuenta antes de seleccionar este procedimiento (Morales, 2007):

- 3.** Se interpreta como un coeficiente de equivalencia entre dos tests: la correlación es alta, cuando los resultados de las aplicaciones son parecidas (sujetos ordenados).

Sin embargo, si la correlación entre las dos formas son respondidas en días u horas de diferencia es baja, la conclusión es que las dos formas no están equilibradas (contenido), miden diferentes cosas para saber si las dos formas son realmente paralelas es comprobar si la correlación media inter-ítem dentro de cada forma es de magnitud similar, lo mismo que la correlación de los ítems de una forma con los de la otra versión.

4. La prueba de equivalencia, es necesario siempre que se disponga de dos o más versiones del mismo test, y su uso queda en la práctica restringido a esta circunstancia no frecuente.

Con referencia a lo anterior se puede mencionar este tipo de procedimiento solo es factible utilizarlo cuando existen dos instrumentos que midan lo mismo. Ya que si las pruebas no tienen correlación, la fiabilidad será baja y no se comprobara la fiabilidad del instrumento que se pretenderá estandarizar.

3. Coeficientes de consistencia interna

La confiabilidad por consistencia interna se refiere a la correlacion que exista entre los ítems de un instrumento, si los ítems tiene alta correlacion con lo que el cosntructo pretende medir los resultados mostraran un alto grado de homogeniedad (Gerbing & Anderson, 1988; Schmidt, Le & Ilies, 2003). La consistencia interna expresa la correlación entre componentes del instrumento. El coeficiente de consistencia interna es considerado un enfoque, pues cuenta con varias fórmulas para el cálculo de la fiabilidad.

De modo que los coeficientes expresan si las respuestas son lo suficientemente coherentes como para llegar a la conclusión de que todos los ítems miden lo mismo y por lo tanto son sumables.

- **Coeficiente Alfa de Cronbach**

Este procedimiento es diferente a los otros, ya que debe aplicarse una sola vez, los valores oscilan entre 0 y 1. Por consiguiente 1 significa que el instrumento es confiable. La denominación alfa fue creada por Cronbach (1951). Mediante esta denominación se analiza la consistencia interna basándose en el promedio correlacional de los ítems del instrumento.

- **Interpretación del coeficiente alfa de Cronbach:** El coeficiente de Alfa de Cronbach está entre 0 y 1, donde el valor mínimo considerado aceptable es 0,70, si los resultados están bajo de este valor, se considera a la consistencia interna de la escala es baja. Mientras que Cronbach (1951) considera que existe redundancia o duplicación si el valor es de 0,90, determinando que deben eliminarse ítems que están midiendo lo mismo.

- ❖ **Validez**

La validez denominada también exactitud, corresponde al grado en que una medición refleja la realidad de un fenómeno o capacidad de medición o clasificación de un instrumento para aquello que fue propuesto o sea que mida o clasifique lo que efectivamente analizamos y no otra cosa (Alarcón & Muñoz, 2008; Zavando; Suazo & Manterola, 2010). Esto quiere decir que la validez de una herramienta enseña si la misma esta apta para medir la variable para la que fue construida.

Según Hernández (2010), la validez es la que se relaciona con la calidad del experimento. Es decir es el grado de confianza que se tiene de que los resultados del experimento se interpreten adecuadamente y sean válidos. Mediante el control en un experimento se logra la validez interna, alcanzándola mediante: a) varios grupos de comparación y b) equivalencia de los grupos, excepto en la manipulación de las variables.

Un instrumento es válido si cumple satisfactoriamente el propósito con el que fue diseñado, el funcionamiento adecuado de ciertos instrumentos se puede verificar por diferentes tipos de validez según (Streiner & Norman, 2008; Wiersma & Jurs, 2005; & Babbie, 2009) son tres: 1. Validez de contenido, 2 Validez de criterio y 3. Validez de constructo.

1. Validez de Contenido

La validez de contenido mide el grado de dominio de un instrumento. A pesar que esta validez hace énfasis acerca del dominio que tiene una herramienta exclusivamente en su contenido. Así este instrumento de medición contiene todos los ítems de la variable para lo que fue diseñado. La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida (Bohrstedt, 1976 citado en Aimacaña , 2014) . Según se ha citado en lo anterior la validez de contenido se refiere al grado de dominio que un constructor de medición únicamente en su contenido. Otro tipo de validez se conocerá como siguiente punto.

Este tipo de validez se refiere al grado en que el instrumento representa la totalidad del fenómeno que se pretende medir. Según Devlin; Dong, & Brown (1993) este concepto pretende que la escala presente las siguientes características: Induzca a un mínimo de respuestas sesgadas, sea fácil de entender e interpretar, sea fácil de administrar o aplicar en el trabajo de campo y que posea la capacidad de discriminar.

A la validez de contenido también se la conoce como validez de experto, pues este tipo de validez no puede ser expresada de manera cuantitativa, ni a través de un índice o coeficiente Kerlinger (2002). Este procedimiento se lo realiza por expertos en el campo, los cuales realizan la validación desde sus conocimiento, investigaciones, experiencias y estudios bibliográficos.

2. Validez de Criterio

La validez de criterio se trata de realizar una comparación entre dos pruebas que midan las mismas variables, al ser aplicadas arrojen los mismo resultados. Este es un criterio con el que se obtiene la validez de las herramientas de manera fácil y rápida (Wiersma, 1999). Entre más se relacionen los resultados de los dos instrumentos de medición con el criterio, la validez de criterio será mayor.

Significa entonces que la validez de criterio será aplicada solo en caso de tener un criterio externo que mida lo mismo que el instrumento que se pretende validar. Como otro punto se hablara de la validez de Constructo.

3. Validez de Constructo

La validez de constructo fue propuesta originalmente por Cronbach y Meehl (1955) y pretende medir el significado del instrumento integrando a la evidencia de otros instrumentos que se relacionan de manera consistente. Puesto que esta es la más utilizada para la obtención de la validez de un instrumento de medición con respecto a un concepto teórico. Sin embargo se debe relacionar un concepto, con otras mediciones del mismo concepto.

La validez de constructo así como su nombre lo dice, se refiere a medir el concepto teórico del instrumento (Grinnell, Williams y Unrau, 2009).

Esta validez es una de las más practicadas pues siempre debe el instrumento tener relación entre la variable que pretende medir con la teoría que sustenta la creación de la misma (Messick, 1995). Entre mayor relación exista entre conceptos dados por el instrumento con conceptos de otras mediciones la validez será mayor (Carmines y Zeller, 1991). Resulta óptimo decir que la validez de constructo se presenta como una condición imprescindible, donde este debe relacionarse con otros constructos que pretendan medir lo mismo. La validez de constructo tiene etapas (ver tabla 2.7).

Tabla 2.7.

Etapas de la Validez de constructo

Primera etapa
<ul style="list-style-type: none"> • Se establece y especifica la relación teórica entre los conceptos (marco teórico).
Segunda etapa
<ul style="list-style-type: none"> • Se relacionan los dos conceptos y se estudia la relación que hay entre ellas
Tercera etapa
<ul style="list-style-type: none"> • Se interpreta la evidencia para obtener la validez del constructo.

Fuente: *Hernandez, 2010*

Como podemos ver en el cuadro anterior se debe tomar en cuenta las tres etapas de la validez de constructo para realizarla, puesto que se necesita establecer relación con el marco teórico que sustenta los conceptos, para dar paso a una correlación y una interpretación empírica.

2.8. Instrumentos de Recolección de Información

Los instrumentos que se utilizan para la recolección de datos (entrevista, cuestionarios y test) son instrumentos que debe estar estandarizados, tener fiabilidad y validez donde demuestren que pueden ser aplicados para la medición de las variables.

2.8.1. Cuestionario

El cuestionario tiene preguntas donde se extrae información acerca de un problema determinado que por lo general es escrito. Por tanto los cuestionarios se encargan de traducir la información que necesitan recolectar a base de un banco de preguntas claras y precisas. Aunque sino existe una elaboración de preguntas que sean entendidas el cuestionario no obtendría resultados óptimos a la hora de ser aplicado.

En cuanto al cuestionario se puede decir que: este instrumento consiste en aplicar a un universo definido de individuos una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo (Sierra, 1994), puede tratar sobre: un programa, una forma de entrevista o un instrumento de medición.

Aunque el cuestionario usualmente es un procedimiento escrito para recabar datos, es posible aplicarlo verbalmente.

Hecha la observación anterior uno de los instrumentos más utilizados a la hora de recolectar información acerca de un tema, es el cuestionario. El cual extrae la información más relevante con preguntas claras y cortas.

2.8.1.1. Tipos de Preguntas

El investigador selecciona el tipo de preguntas para la elaboración de un cuestionario. Si bien es cierto el investigador debe de seleccionar las preguntas, él se encargara; en primer lugar de buscar cual es el tema y la muestra que va responder. Ya que las preguntas ayudan a la recolección de información de manera segura. Según Corral (2010) manifiesta que existen 3 tipos de preguntas: 1. Preguntas de opción múltiple, 2. Preguntas dicotómicas y 3. Preguntas de escala.

A continuación se hablara detalladamente de cada una de ellas.

- 1. Preguntas de opción múltiple:** son aquellas en las que se ofrecen una serie de respuestas y se pide al participante que seleccione una o más de las alternativas ofrecidas.
- 2. Preguntas dicotómicas:** son reactivos que brindan sólo dos (2) alternativas de respuesta como son: verdadero-falso, sí-no, acuerdo desacuerdo, presente-ausente, entre otras.
- 3. Preguntas de escala:** son preguntas cuyas respuestas se dan a través de una escala preestablecida, ya sea elaborada por el investigador, una escala Likert u otra.

Resulta oportuno mencionar que al elaborar un cuestionario se debe seguir una serie de pasos, uno de los pasos importantes es el seleccionar el tipo de preguntas para la recolección de información. Para continuar con este tema se va hablar de los tipos de cuestionarios que existen.

2.8.1.2. Tipos de cuestionarios

- Auto administrado

El cuestionario de auto-administración es aplicado directamente a los participantes donde ellos pueden marcar su respuesta, esta puede ser individual o grupal. Aun cuando un cuestionario puede ser auto-administrado debe tener una persona que de las indicaciones de este, para que no existan dudas a la hora de responderlo. Pues puede tener palabras que las personas no conozcan. Según Hernández (2010) el cuestionario se suministra directamente a los investigados, no existen intermediarios. Puede ser tomada: individual, grupal o correo electrónico, páginas web. Mientras que al ser administrado de manera individual, el cuestionario es entregado directamente.

Después de lo anterior expuesto el cuestionario de auto-administración es el más aplicado ya que este puede ser aplicado de manera individual, grupal. El investigador cumplirá con el rol de dar las pautas por la que los investigados deben dar la respuestas de esta manera se obtiene información de manera instantánea. Otro instrumento para la recolección de la información es la entrevista.

- **Entrevista personal**

La entrevista personal tiene que ser aplicada por una persona que dirija dicha entrevista (entrevistador) quien es el que apunta todas las respuestas.

De manera que la entrevista llega hacer un dialogo entre dos personas, donde uno de ellos es el que por medio de preguntas dirige este dialogo. Pues se realiza con el fin de que los participantes o individuos conozcan mejor al entrevistado.

El entrevistador es la persona capacitada para aplicar el cuestionario a los participantes, puesto que hace las preguntas a cada entrevistado y anota las respuestas.

La entrevista se la lleva (cara a cara) (Hernández, 2010). Cabe agregar que las entrevistas son una herramienta básica que se lleva en psicología, ya que por medio de ella se puede tener información relevante de una persona. Donde el investigador es el que dirige este dialogo con preguntas que pueden ser estructuradas o semi-estructuradas.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Metodología de la investigación

El presente estudio, comprende un trabajo investigativo de carácter descriptivo, cuantitativo y de carácter instrumental. Es descriptivo, pues se trabaja sobre los hechos reales, su mayor característica es presentar una investigación adecuada según Tamayo (2003), en esta investigación se tienen un fenómeno actual que es la búsqueda de herramientas confiables que midan las habilidades de interacción social en los niños. Cuantitativo y de carácter instrumental dado que se realizó un análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario español donde los resultados son netamente estadísticos. Según Hernández; Fernández y Baptista (2006) la investigación cuantitativa es un proceso secuencial y probatorio, cada etapa da paso a la siguiente de forma ordenada y rigurosa. Obteniendo los resultados de manera ordenada y gráfica.

3.1.1. Métodos aplicados

Se usaron los métodos del nivel teórico: inductivo – deductivo y el análisis psicométrico. El método inductivo-deductivo es el que permitió elaborar conclusiones generales a partir de las observaciones que ayudan a ir de los particulares a lo general, mientras que el método deductivo a través de la comprobación ayudó a elaborar predicciones y explicaciones lógicas (Chalmers, 2000).

Se trabajó a partir de la variable de las Habilidades de Interacción Social que embarca un tema amplio, pero para nuestra investigación nos concentramos en la investigación de una herramienta que evalué dichas habilidades en niños de 8 a 12 años de edad.

Mientras que el análisis psicométrico, se manejó a través de la medición de la fiabilidad y la validez del cuestionario denominado CHIS, los cuales son dos requisitos fundamentales la estandarización de cualquier instrumento, ya que un cuestionario, test o prueba psicológica es un instrumento que tiene como principal objetivo medir o evaluar una característica específica. También como proceso del mismo se verificara la estructuración factorial del modelo original del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas que nos permite verificar si la estructura está acorde para nuestra realidad.

3.2. Técnicas de recolección de información

Para la recopilación de la información se utilizó el método científico, pues se lo hizo mediante un proceso ordenado, examinado y practico, que fue aplicado a un fenómeno específico y real, como lo es las habilidades de interacción social en los niños y niñas de las instituciones educativas de Ambato. La recolección de información se realizó mediante la aplicación de un cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS), este instrumento se aplicó a un grupo definido de individuos, donde consta de una serie de preguntas o ítems que miden un problema determinado que se desea conocer según Sierra (1994). El cuestionario mide la variable de habilidades de interacción social, este procedimiento fue tomado de manera escrita, se lo hizo a partir de:

Observación Científica: La observación científica según Sierra (1984) la definen como el estudio que es realizado por el investigador, donde se emplean los sentidos propios. La observación tiene un papel impórtate en toda investigación pues proporciona uno de sus elementos fundamentales que son los hechos. Dentro de nuestra investigación se utilizó la observación estructurada, que será explicada a continuación:

- **La observación estructurada:** Esta observación se realiza a través de elementos técnicos, tales como: fichas, cuadros, tablas, etc. Por esto también se la conoce como observación sistemática (Díaz, 2011). La observación estructurada es ordenada y permite hacer una descripción sistemática del tema del que se está tratando.

Entrevista psicológica: La entrevista psicológica es una conversación entre dos o más personas, que tiene un objetivo claro (Amorós, 1988). Existen diferentes maneras de realizar una entrevista, una de ellas es la entrevista cerrada que se da a través de un cuestionario.

- **Cuestionario:** El cuestionario es un instrumento que permite recolectar datos con la finalidad de utilizarlos para una investigación determinada (Martínez, 2002). Este instrumento, es muy útil puesto que por medio de preguntas estructuradas nos ayuda a recoger información de manera rápida.

Para la realización de este proyecto se manejó una ficha Ad Hoc de recolección de información sociodemográfica y el cuestionario de interacción social (CHIS).

- **Ficha Ad Hoc de recolección de información sociodemográfica:** Permite conocer las características sociales de los participantes, es decir edad, sexo, ciudad y centro educativo.

- **Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) creado por Monjas (1992):** María Inés Mojas Casáres psicóloga y profesora en la universidad de España, ella realizado estudios en la promoción de las habilidades sociales y en la prevención e intervención con problemas como: la timidez, violencia, rechazo, exclusión sociales en la infancia y la adolescencia.

El CHIS está constituido por 60 ítems que están divididas en 6 sub-escalas: 1) habilidades sociales, 2) habilidades para hacer amigos y amigas, 3) habilidades conversacionales, 4) habilidades de relación con los adultos, 5) habilidades de solución de problemas interpersonales y 6) habilidades de relación con los adultos. Los ítems y las sub-escalas se refieren a las habilidades y áreas del “Programa de habilidades de Interacción Social (PEHIS)”. Está compuesta por una escala de tipo Likert de cinco puntos según la frecuencia de emisión de cada comportamiento (nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre).

La puntuación en cada sub-escala se obtiene sumando los ítems que corresponden a cada sub-escala, al sumar la puntuación máxima de cada área es de 50 y de la mínima es de 10. Para el cálculo total de las habilidades de interacción social se debe sumar todas las sub-escalas, la puntuación máxima es de 300 y la mínima es de 60.

La fiabilidad y validez de este cuestionario no han sido establecidas hasta el momento pues este instrumento se encuentra en fase experimental. Monjas (2012) menciona que el uso de este cuestionario es con el propósito de evaluar las habilidades sociales y dar paso a un mejor desarrollo del programa (PEHIS). Cabe resaltar que diferentes países han usado en sus investigaciones el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social

(CHIS), una de ellas se realizó en Colombia-Bucaramanga, donde la investigación que se llevó a cabo fue “Programa de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales desde la intervención del modelo cognitivo conductual como estrategia de afrontamiento de los adolescentes”. Niño (2010) tomó como instrumento principal el Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS), la muestra en su trabajo fue de 4 adolescentes como grupo experimental y 4 adolescentes de grupo de control, los participantes estaban en edades de 14 a 16 años.

Por otra parte en Chile, se efectuó un “Estudio comparativo de las habilidades sociales de niños con trastorno de Asperger con niños y niñas de desarrollo normo-típico en edades de 6 a 8 años integrados en educación primaria”. Aguilera (2013) tomó como muestra 10 niños con necesidades educativas especiales, 3 con TA (primaria) y 7 niños de 6-8 años con TA, donde como instrumento de evaluación fue el Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS). Los análisis estadísticos se llevaron a cabo por el SPSS donde se utilizó la prueba t para los grupos independientes con los que se comparó la muestra.

En Perú se desarrolló una investigación “Efectos de un programa de intervención psico-educativa para la optimización de las habilidades sociales de alumnos de primer grado de educación secundaria del centro educativo diocesano el buen pastor”.

Arellano (2012) tomó como herramienta de su investigación el Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS), para poder utilizarlo lo adaptó a su medio sociocultural, mediante la validación por jueces y validación lingüística. La validación

por jueces o expertos estuvo conformado por 10 especialistas en el área de psicología educativa, quienes calificaron la pertinencia de los ítems del cuestionario.

Por otra parte la validación lingüística se la realizó a una aplicación piloto en 60 alumnos que tengan características (grado, sexo, edad y ubicación zonal), con la finalidad de examinar si el lenguaje es de fácil comprensión. El cuestionario fue cambiado en forma, fue aplicado en una población de 225 participantes (114 mujeres y 111 hombres). Una de las recientes investigaciones fue en España, donde la investigación era “Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión”. De Miguel (2014) hizo un trabajo en niños de 5 a 7 años de un centro de acogida, los participantes fueron evaluados mediante la observación directa, entrevista y la aplicación del cuestionario de interacción social (CHIS) como herramienta de verificación de los efectos del tratamiento en los niños.

3.3. Población y Muestra

3.3.1. Población

Para esta investigación se considera como caso de interés a los niños y niñas escolarizados en el sistema de educación pública del cantón con edades comprendidas entre los 8 a los 12 años de edad. Se tomó como referencia la presencia aproximada de 45,071 niños(as) según los datos referencias del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2010).

3.3.2. Muestra y muestreo

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación se consideraron 450 observaciones de casos, que constituyeron un subconjunto representativo de la población (tamaño de la muestra). Para el cálculo del tamaño de la muestra se consideró un error del 4,6%, con un 95% de confiabilidad y una probabilidad de ocurrencia y no ocurrencia del 50%.

Los casos de análisis fueron recogidos de la fundación “Don Bosco”, donde se encontró niños y niñas de 5 instituciones las cuales son: 1. Unidad Educativa Ernesto Bucheli con una muestra de 19 niños y niñas; 2. Unidad Educativa Cesar Augusto Salazar con 11 niños y niñas; 3. Unidad Educativa Tirso de Molina 4 niños; 4. Unidad Educativa Celiano Monje con 3 niñas y 5. Unidad Educativa Atahualpa 1 niño.

Mientras que el restante de la muestra fue extraída de las siguientes instituciones: Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Provincia de Chimborazo” con 176 niños y niñas y Unidad Educativa “Huachi Grande” con 231 niños y niñas, todas unidades educativas son establecimientos fiscales y rurales.

La selección de las unidades muestrales se realizó a través de un proceso de muestreo no probabilístico donde se escogió un subgrupo de la población en la que la elección de los participantes fue por las características de la investigación. Afirma Pimienta (2000) que este tipo de muestreo es informal pues se basan en supuestos generales sobre la distribución de las variables de la población.

Criterios de inclusión: Dentro de nuestra investigación se tomó como primer parámetro la edad. El rango de edad de los participantes fue de 8-12 años.

En segundo que deben estar distribuidos entre niños y niña, en tercer lugar los participantes deben saber leer y escribir y por último que deben de asistir a una de las unidades educativas dentro del cantón de Ambato.

Criterio de exclusión: No podían ser participantes de nuestra investigación los niños y niñas que tengas las siguientes características: 1. Menores de 8 años de edad, 2. Que no puedan leer y escribir, 3. Que no estén inscritos en unidades educativas dentro del cantón de Ambato.

3.4. Procedimiento metodológico

Para el proceso del presente trabajo investigativo “Análisis de la Validez y Fiabilidad del Cuestionario de Interacción Social de Monjas en una Muestra de Niños de 8-12 años ” en primer lugar se obtuvo la versión original del Cuestionario de interacción social de Monjas (1992), luego se procedió a la selección de un porcentaje de la población, determinando un grupo de 450 participantes, que se encuentren distribuidos en niños/niñas de 8-12 años de la ciudad de Ambato, están dentro de una institución.

Esta selección se la realizo a través del estudio mediante un muestreo no probabilístico denominado “muestreo causal”, este se realiza a través de la selección de los participantes que tienen las características de la investigación. Para ello se partió desde

un oficio dirigido a todas las Unidades educativas de Ambato, de las cuales 3 dieron apertura para la aplicación del cuestionario.

La aplicación se la realizó de forma grupal en un rango aproximadamente de 60 minutos. De la muestra se seleccionó 50 individuos distribuidos entre niños y niñas de diferentes edades, para la aplicación de la prueba test-re-test en el periodo de 1 semana después de la primera aplicación, una vez realizado lo anterior, se procedió a pasar y codificar los datos mediante SPSS (Statistical Package for Social Science). El análisis de los componentes internos del reactivo se lo realizó mediante la prueba t, para tal efecto se contrastaron los resultados de ambos sexos. Para la confirmación de que el CHIS es confiable se utilizó el alfa de Cronbach y la prueba de “t” de Student.

Para medir el grado de correlación dentro del CHIS se manejó el coeficiente de Person. Se concibió el análisis descriptivo-exploratorio para finalmente realizar la formulación de conclusiones y recomendación del proyecto

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1. Análisis de la información general de la muestra

La información general nos permite conocer los datos sociodemográficos de los niños y niñas que participaron en el cuestionario denominado CHIS. Se tomaron en cuenta las siguientes variables: sexo, centros educativos, nivel, edad y el análisis descriptivo de las habilidades. Esta información es importante puesto que en nuestro tema de estudio, nos muestra la realidad de nuestros participantes. Cada variable nos permite conocer la realidad de los participantes que influye dentro del desarrollo de las habilidades de interacción social.

En este estudio los datos se muestran a través de frecuencias (f) y la representación porcentual (%), mientras que también se hizo uso de la media (M) y la desviación (Ds) para que los datos sean totalmente claros y precisos.

4.1.1. Análisis de resultados

4.1.1.1. Análisis sociodemográfico

El análisis sociodemográfico se trata sobre la información general de los encuestados para obtener datos generales de los participantes de CHIS. A continuación veremos una tabla 4.1 donde se representa el análisis de los mismos.

Tabla 4.1.
Análisis sociodemográfico de los participantes

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Varones	273	61,3%
Mujeres	172	38,7%
Centro Educativo		
Unidad Educativa Ernesto Bucheli	19	4,3%
Unidad Educativa Cesar Augusto Salazar	11	2,5%
Unidad Educativa Tirso de Molina	4	,9%
Unidad Educativa Celiano Monje	3	,7%
Unidad Educativa Atahualpa	1	,2%
Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Provincia de Chimborazo"	176	39,6%
Unidad Educativa "Huachi Grande"	231	51,9%
Nivel		
Cuarto año	75	16,9%
Quinto año	83	18,7%
Sexto año	101	22,7%
Séptimo año	101	22,7%
Octavo año	84	18,9%
Noveno año	1	,2%
	Media	Desviación
Edad	10.06	1.3

Nota: 445 observaciones

En el análisis sociodemográficos respecto al sexo de los participantes se determinó que la muestra está distribuida con el 61,3% son varones, mientras que el 38,7% son mujeres (ver gráfico 4.1).

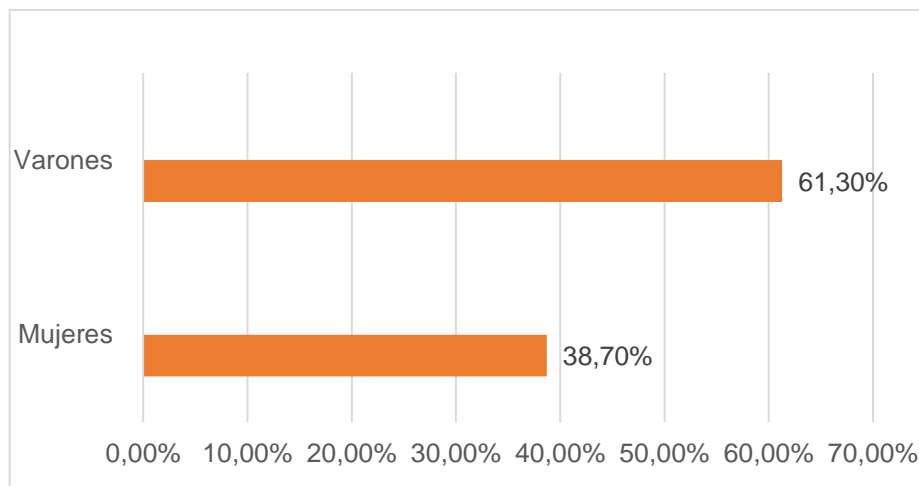


Gráfico 4.1: Representación gráfica del sexo de los participantes

Según el INEC (2010) los resultados de la tasa escolar en el área urbana de mujeres fue de 10,9 y hombres 11,1, mientras que en el área rural fue de mujeres 7,1 y de hombres 7,5. Este fenómeno explica que hay mayor predominancia de hombres que asisten a las instituciones educativas.

Por otra parte, con relación a la distribución de las y los participantes de acuerdo a los centros educativos tenemos a la Unidad Educativa Ernesto Bucheli con un 4,3%; la Unidad Educativa Cesar Augusto Salazar con el 2,5%; la Unidad Educativa Tirso de Molina con el 0,9%; la Unidad Educativa Celiano Monje con el 0,7%; la Unidad Educativa Atahualpa con el 0,2%; Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Provincia de Chimborazo con 39,6% y por último la Unidad Educativa Huachi Grande con el 52,9% (ver gráfico 4.2).

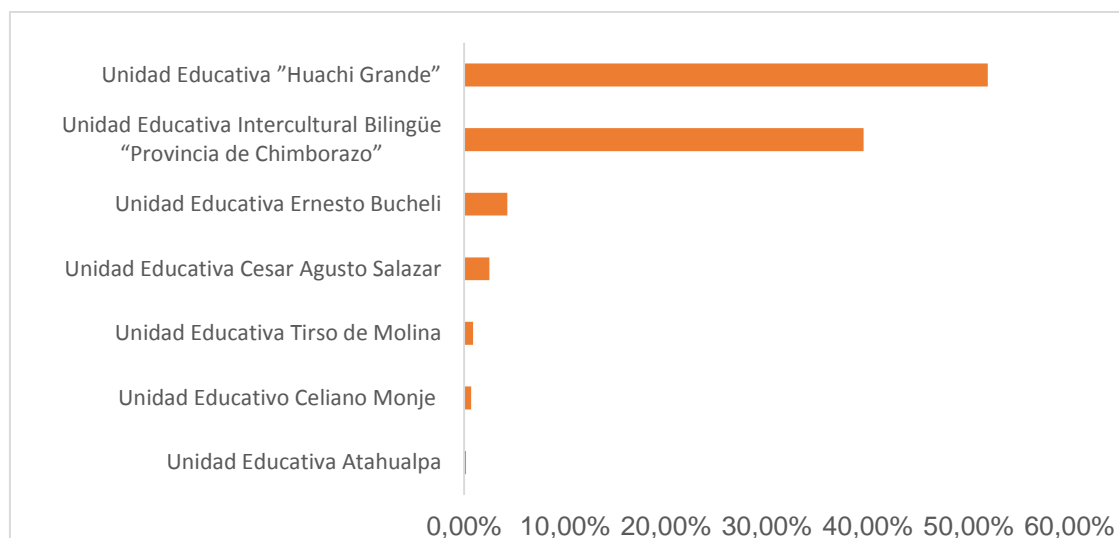


Gráfico 4.2: Representación gráfica de los Centros Educativos

En los centros académicos se encuentra mayor población de estudiantes en el sector público, que privado. El 74,2 estudian en sectores públicos, pues el costo es menor y solo el 25,8 reciben educación privada a nivel de Tungurahua. Es por eso que para este trabajo de investigación el 100% de participantes es de escuelas públicas, pues existe mayor apertura en este sector.

Mientras que en la edad se encontró entre los participantes una media de $M= 10.06$ años; $Ds= 1.3$. Lo que significa que la mayoría de los participantes se encontraban entre los 10 años (ver gráfico 4.3).

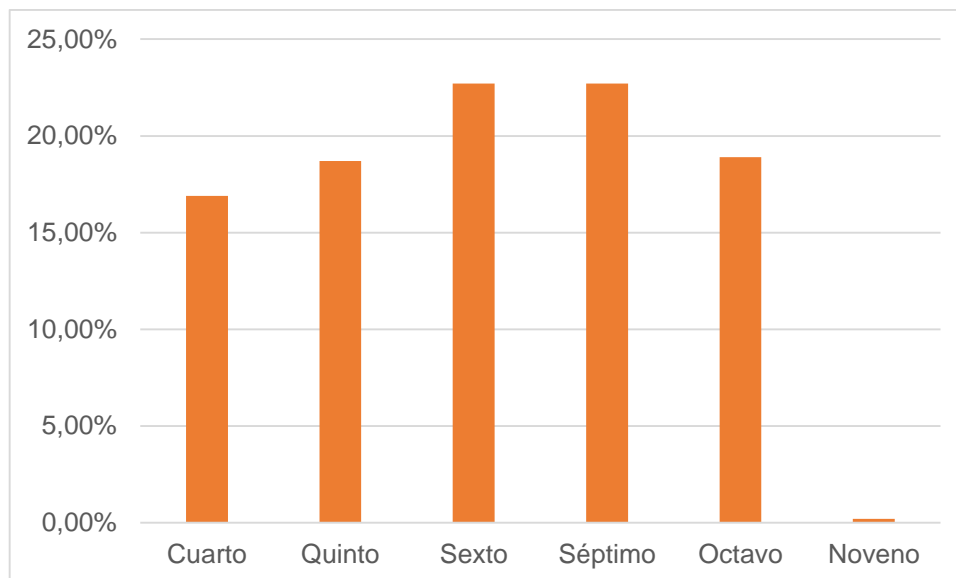


Gráfico 4.3: Representación gráfica de los rangos de edad de los participantes

Los participantes se encuentran distribuidos en diferentes edades, donde se puede observar que el rango de edad sobresaliente es de $M = 10$, los cuales pertenecen a 6^{to} y 7^{mo} año de educación básica.

4.1.2. Análisis descriptivo del CHIS

El punto de corte estimado para cada una de las sub-escalas es el equivalente al 50% de la magnitud estimada en cada una de las sub-escalas (25) puntos. Por lo que aquellas puntuaciones que se encuentren por encima de los 25 puntos es considerado como presencia significativa o considerable de la habilidad social evaluada. Caso contrario, aquellas puntuaciones que se encuentran por debajo del punto de corte estimado se las considera como de baja presencia o poco significativa (ver tabla 4.2).

Tabla 4.2.*Análisis descriptivo del CHIS entre los participantes analizados*

Factores	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ÁHB	11	50	37,53	8,02
ÁHA	11	50	36,41	7,7
ÁHC	10	50	36,08	8,04
ÁHSEO	12	50	35,95	7,46
ÁHSP	10	50	35,18	8
ÁHRA	13	50	35,34	7,37
CHIS Global	76	300	216,34	41,1

Nota: 445 observaciones

En el factor de área de habilidades básicas, los valores iniciales encontrados fueron de: *Mín.* = 11 puntos, *Máx.* = 50 puntos y la puntuación media alcanzada fue de *M* = 37,53 puntos; *Ds* = 8,02. En lo que concierne con el área de habilidades para hacer amigos/amigas, los valores iniciales encontrados fueron *Mín.* = 11 puntos, *Máx.* = 50 puntos y la puntuación media alcanzada fue de *M* = 36,41 puntos; *Ds* = 7,7. Mientras que el área de habilidades conversacionales los valores de: *Mín.* = 10 puntos, *Máx.* = 50 puntos y la puntuación media alcanzada fue de: *M* = 36,08 puntos; *Ds* = 8,04.

En cuanto al área de habilidades de sentimientos, emociones y opiniones los valores encontrados fueron de: *Mín.* = 12 puntos, *Máx.* = 50 puntos y la puntuación media alcanzada fue de *M* = 35,95 puntos; *Ds* = 7,46. Los valores encontrados en el área de habilidades de solución de problemas fueron de: *Mín.* = 10 puntos, *Máx.* = 50 puntos, y la puntuación media alcanzada fue de *M* = 35,18 puntos; *Ds* = 8. Por otra parte el área de habilidades de relaciones con adultos se hallaron los valores de: *Mín.* = 13 puntos, *Máx.* = 50 puntos y la puntuación media alcanzada fue de *M* = 35,34 puntos; *Ds* = 7,37.

Finalmente en el análisis global de los factores del CHIS se observó que los valores de: *Mín.* = 76 puntos, *Máx.* = 300 puntos y la puntuación media alcanzada fue de *M* = 216,34 puntos; *Ds* = 41,1.

Las puntuaciones de la media se encuentran por encima del punto de corte estimado, por lo que se asume que la tendencia del grupo presenta una presencia significativa de habilidades de interacción social (ver gráfico 4.4).

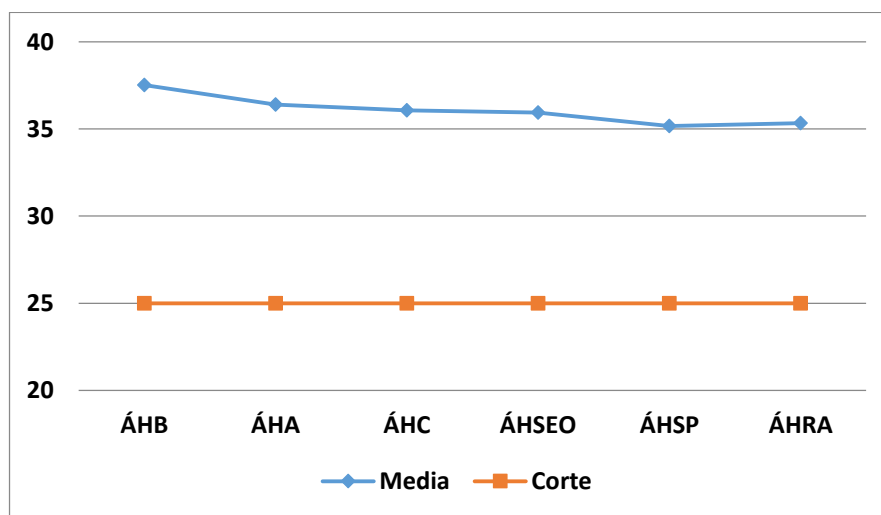


Gráfico 4.4: Representación gráfica del análisis descriptivo del CHIS

El gráfico representa a las puntuaciones de la media que se encuentran en alto del punto de corte. Como se puede apreciar los niños y niñas mostraron que en las áreas de: ÁHB, ÁHA, ÁHC, ÁHSEO, ÁHSP, ÁHRA tienen una presencia significativa de habilidades de interacción social. Mostrando que los niños y niñas de 8 a 12 años pueden relacionarse con los demás de manera positiva.

4.1.3. Análisis comparado por sexo

Este análisis descriptivo y comparado se lo realizó a través de un balance de puntuaciones por sexo. Para ello se utilizó la media (M) y la desviación estándar (Ds). También se utilizó la prueba de t-Student para evaluar si existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) (ver tabla 4.3).

Tabla 4.3.*Análisis descriptivo y comparado por sexo de los componentes internos del CHIS*

Factores	Varones; n= 272		Mujeres; n= 172		t
	Media	Desviación	Media	Desviación	
ÁHB	36,71	7,707	38,84	8,361	(443) -2,747**
ÁHA	35,78	7,377	37,41	8,105	(443) -2,185*
ÁHC	35,51	7,728	36,97	8,456	(443) -1,857
ÁHSEO	35,43	6,918	36,77	8,192	(318,76) -1,776
ÁHSP	34,81	7,534	35,76	8,683	(443) -1,211
ÁHRA	35,01	7,019	35,87	7,887	(332,23) -1,198
CHIS Global	213,01	38,407	221,6	44,643	(323,77) -2,153*

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En el análisis comparado de los factores del CHIS entre varones ($n= 272$ observaciones) y mujeres ($n= 172$ observaciones) se encontró en el Área de habilidades básicas las puntuaciones de $M_{(varones)} = 36,71$ puntos; $Ds = 7,707$ y $M_{(mujeres)} = 38,84$ puntos; $Ds = 8,361$. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas $t_{(443)} = -2,747$; $p < .01$ ($Levene > 0.05$).

Otra de las áreas evaluadas fue la de habilidades de hacer amigos/amigas donde las puntuaciones fueron $M_{(varones)} = 35,78$ puntos; $Ds = 7,377$ y $M_{(mujeres)} = 37,41$ puntos; $Ds = 8,105$. Evidenciando diferencias estadísticamente significativas $t_{(443)} = -2,185$; $p < .05$ ($Levene > 0.05$). En cuanto al área de habilidad conversacional las puntuaciones de $M_{(varones)} = 35,51$ puntos; $Ds = 7,728$ y $M_{(mujeres)} = 36,97$ puntos; $Ds = 8,456$.

Mostrando que no hay diferencias estadísticamente significativas $t_{(443)} = -1,857$; $p > .01$ ($Levene > 0.05$).

Mientras que en el área de habilidad de sentimientos, emociones y opiniones las puntuaciones de $M_{(varones)} = 35,43$ puntos; $Ds = 6,918$ y $M_{(mujeres)} = 36,77$ puntos; $Ds = 8,192$. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas $t_{(318,76)} = -1,776$; $p > .01$ ($Levene > 0.05$).

Por otra parte el área de habilidad de solución de problemas las puntuaciones de M (varones)= 38,81 puntos; $Ds= 7,534$ y M (mujeres)= 35,76 puntos; $Ds= 8,683$. Revelando que no hay diferencias estadísticamente significativas $t_{(443)}=-1,211$; $p >.01$ ($Levene > 0.05$).

En cuanto al área de habilidad de relaciones con adultos las puntuaciones de M (varones)= 35,01 puntos; $Ds= 7,019$ y M (mujeres)= 35,87 puntos; $Ds= 7,887$. Exponiendo que no hay diferencias estadística $t_{(332,23)}= -1,198$; $p >.01$ ($Levene < 0.05$). Finalmente CHIS global arrojó las puntuaciones de M (varones)= 213,01 puntos; $Ds= 38,407$ y M (mujeres)= 221,6 puntos; $Ds= 44,643$. Enseñando que hay diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres $t_{(323,77)}= -2,153$; $p >.01$ ($Levene < 0.05$).

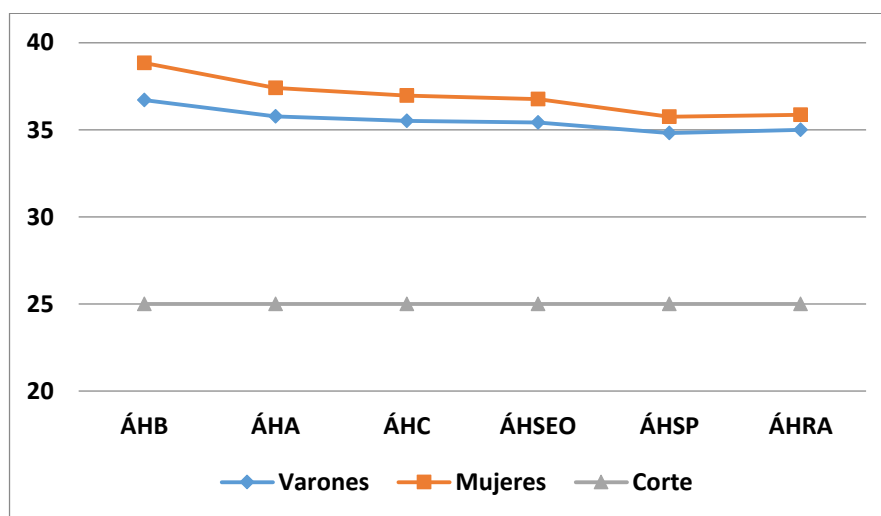


Gráfico 4.5: Representación gráfica del análisis descriptivo y comparado por sexo de los componentes internos del CHIS.

El gráfico explica como el análisis descriptivo y comparado por sexo de los componentes del CHIS, en las áreas de: ÁHB, ÁHA, ÁHC, ÁHSEO sobrepasa el punto de corte y también se puede observar que hay una diferencia significativa entre mujeres

y hombres, lo que significa que las mujeres tienen mayor fortaleza en estas áreas. Mientras que los hombres muestran que tienen dificultad en dichas áreas.

Además es importante mencionar que las áreas de ÁHSP Y ÁHRA se encuentran por encima del punto de corte, que al comparar entre sexos, se estableció que hay una diferencia ligeramente significativa entre mujeres y hombres.

4.2. Análisis de las propiedades psicométricas

4.2.1. Fiabilidad de los ítems o consistencia interna

El análisis de la fiabilidad de los ítems que conforman el cuestionario denominado CHIS, nos ayudó obtener mayor información sobre si los componentes son fiables o no para una próxima aplicación (ver tabla 4.4).

Tabla 4.4.

Análisis de la consistencia interna de los componentes del CHIS

Factores	Ítems	Alpha
Área habilidades básica	10	.816
Área de habilidad para hacer amigos/amigas	10	.791
Área de habilidades conversacionales	10	.811
Área de habilidad de sentimientos, emociones y opiniones	10	.767
Área de habilidad de solución de problemas	10	.809
Área habilidad de relaciones con adultos	10	.74
CHIS Global	60	.954

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En lo que se refiere a la consistencia interna de áreas se obtuvo puntuaciones altas como nuestro el área de habilidades básicas donde se puede evidenciar un alfa de $a = 0.816$; mientras que el área de habilidades para hacer amigos y amigas $a = 0.791$; área conversacional $a = 0.811$; área sentimientos, emociones y opiniones $a = 0.767$; área de

solución de problemas $\alpha = 0.809$ y área de relaciones con adultos. El valor que se obtuvo globalmente es de $\alpha = 0,95$ el cual corresponde a una consistencia interna bastante alta según (Meliá, 2001).

4.2.2. Fiabilidad a través de la prueba Test-Retest

Para obtener la estabilidad del instrumentó se utilizó una prueba de test-retest, determinando la aplicación a una muestra de los participantes en dos momentos distintos, el intervalo de tiempo que se tomo fue de (8 días), donde la correlación de las dos medias tuvo una diferencia estadísticamente estadística (ver tabla 4.5).

Tabla 4.5.
Fiabilidad a través de la prueba Test-re-test

Factores	Test; n= 50		Retest; n= 50		Test-Retest	r	W
	Media	Desv.	Media	Desv	Media		
ÁHB	41,7	6,3	42,74	5,7	-1,04	.861***	-2,024*
ÁHA	39,82	6,77	41,42	6,37	-1,6	.903***	-3,684***
ÁHC	38,48	7,43	41,4	7,14	-2,92	.882***	-4,947***
ÁHSEO	39,04	7,37	40,72	6,86	-1,68	.937***	-4,099***
ÁHSP	37,82	8,14	40,46	7,96	-2,64	.906***	-4,964***
ÁHRA	37,78	6,86	41	6,6	-3,22	.802***	-4,5***
CHIS Global	234,64	37,62	247,74	37,05	-13,1	.947***	-5,91***

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En el área AHB entre la primera y segunda puntuaciones de $AHB_{(test)} = 41,7$ puntos; $Ds = 6,3$ y $AHB_{(re-test)} = 42,74$ puntos; $Ds = 5,7$. La diferencia entre intervalos fue de $Dif = -1.04$ puntos. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas $W = -2,024$; $p < .05$. La validez temporal de las puntuaciones es alta $r = .861$; $p < .001$.

Con respecto AHA las puntuaciones de la primera prueba son $AHA_{(test)} = 38,82$ puntos; $Ds = 6,77$ y $AHA_{(re-test)} = 41,42$ puntos; $Ds = 6,37$. La diferencia entre intervalos fue de

$Dif = -1.6$ puntos. La diferencia estadística es significativa $W = -3,684$; $p < .01$. La validez temporal de las puntuaciones es alta $r = .903$; $p < .001$.

En lo que se refiere al área de AHC entre la primera y segunda prueba las puntuaciones fueron $AHC_{(test)} = 38,48$ puntos; $Ds = 7,43$ y $AHC_{(re-test)} = 41,44$ puntos; $Ds = 7,14$.

La diferencia entre intervalos fue de $Dif_{(test)} = -2.92$ puntos. La diferencia estadística es significativa $W = -4,947$; $p < .01$. La validez temporal de las puntuaciones es alta $r = .882$; $p < .001$. El área de AHSEO entre la primera y la segunda prueba las puntuaciones de $AHSEO_{(test)} = 39,09$ puntos; $Ds = 7,37$ y $AHSEO_{(re-test)} = 40,72$ puntos; $Ds = 6,86$. La diferencia entre intervalos fue de $Dif = -1.68$ puntos. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas $W = -4,099$; $p < .01$. La validez temporal de las puntuaciones es alta $r = .937$; $p < .001$.

Mientras que el área de AHSP entre la primera y segunda prueba las puntuaciones fueron $AHSP_{(test)} = 37,82$ puntos; $Ds = 8,14$ y $AHSP_{(re-test)} = 40,46$ puntos; $Ds = 7,96$.

La diferencia entre intervalos fue de $Dif = -2.64$ puntos. La diferencia estadística es significativa $W = -4,964$; $p < .01$. La validez temporal de las puntuaciones es alta $r = .905$; $p < .001$. En el área AHRA las puntuaciones de la primera prueba son $AHRA_{(test)} = 37,78$ puntos; $Ds = 6,86$ y $AHA_{(re-test)} = 41$ puntos; $Ds = 6,6$. La diferencia entre intervalos fue de $Dif = -3.22$ puntos. La diferencia estadística es significativa $W = -4,5$; $p < .01$. La validez temporal de las puntuaciones es alta $r = .802$; $p < .001$.

Finalmente CHIS global entre la primera y la segunda puntuaciones son $CHIS GLOBAL_{(test)} = 234,64$ puntos; $Ds = 37,62$ y $CHIS GLOBAL_{(re-test)} = 247,74$ puntos; $Ds = 37,05$. La diferencia entre intervalos fue de $Dif = -13.1$ puntos. La diferencia

estadística es significativa $W = -5,91$; $p < .01$ lo que significa que la prueba no se presenta estabilidad en tomas repetidas en dos intervalos de tiempo. La validez temporal de las puntuaciones es alta $r = .947$; $p < .001$.

4.2.3. Inter-correlaciones de los componentes internos del CHIS

En esta sección se ha realizado una inter-correlación de los componentes del CHIS entre los factores de ÁHB, ÁHA, ÁHC, ÁHSEO, ÁHSP y ÁHRA. De acuerdo a la tabla se han correlacionado los componentes entre si especificando si existe o no una relación significativa (p) (ver tabla 4.6).

Tabla 4.6.

Inter-correlaciones de los componentes internos del CHIS

Factores	A	B	C	D	E	F	G
ÁHB	1						
ÁHA	,824**	1					
ÁHC	,778**	,775**	1				
ÁHSEO	,716**	,741**	,761**	1			
ÁHSP	,661**	,721**	,765**	,749**	1		
ÁHRA	,678**	,715**	,717**	,716**	,739**	1	
CHIS Global	,880**	,900**	,907**	,881**	,875**	,857**	1

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Con respecto a los componentes internos del CHIS se encontró en el área de habilidades básicas una correlación moderadamente positiva de $r = 0,880$; $p < .01$.

De igual manera en el área de habilidades para hacer amigos/amigas una correlación moderadamente positiva de $r = 0,900$; $p < .01$.

Mientras que en el área de habilidades conversacionales se encontró una correlación moderadamente positiva $r = 0,907$; $p < .01$. De modo que las habilidades de sentimientos, emociones la relación que se estableció fue de moderadamente positiva de $r = 0,881$; $p < .01$.

En cuanto al área de habilidades de solución de problemas hay una correlación moderadamente positiva de $r=0,875$; $p<.01$.

Y en la área de habilidad de relaciones con adultos se encontró una correlación moderadamente positiva de $r= 0,857$; $p<.01$. Por último el CHIS GLOBAL se encontró una correlación positiva de $r= 1$.

4.3. Distribución de las puntuaciones del CHIS en puntuaciones naturales, puntuaciones Z y puntuaciones derivadas

A partir de los puntajes obtenidos en cada uno de los factores del CHIS se realizó un análisis de las distribuciones de las puntuaciones obtenidas y transformadas en diferentes puntuaciones para conocer el comportamiento de las mismas.

Se presentan 20 tipos de puntuaciones distribuidos en 20 centiles, dichas puntuaciones naturales se transformaron a puntuaciones Z para conocer la distancia que cada una de las puntuaciones tiene con respecto a la media referencial (M) de la muestra. También se muestra la transformación de esas puntuaciones naturales en puntuaciones derivadas T ($D_s= 10$; $M= 50$) para conocer la posición que ocupan las puntuaciones en una escala centesimal.

Tabla 4.7.

Distribución de las puntuaciones naturales, típicas y derivadas del factor habilidades básicas del CHIS

Centil	Naturales	Puntuaciones Z	Puntuaciones T
5	24	-1,686	33
10	27	-1,312	37
15	29	-1,063	39
20	30	-0,938	41
25	31	-0,814	42
30	33	-0,565	44
35	34	-0,440	46
40	35	-0,315	47
45	37	-0,066	49
50	39	0,183	52
55	40	0,308	53
60	41	0,432	54
65	42	0,557	56
70	43	0,682	57
75	44	0,806	58
80	45	0,931	59
85	46	1,056	61
90	48	1,305	63
95	49	1,429	64

Nota: 445 observaciones

Se encontró que las puntuaciones que se encuentran por debajo del centil 15 (29 puntos o menos) muestran puntajes menores inferiores a una desviación típica (Z) con respecto a la media. Por otra parte, las puntuaciones que ocupan el centil 85 o superior (46 puntos o más) presentan puntuaciones Z superiores a una desviación típica con respecto a la media

Tabla 4.8.

Distribución de las puntuaciones naturales, típicas y derivadas del factor habilidades para hacer amigos del CHIS

Centil	Naturales	Puntuaciones Z	Puntuaciones T
5	23	-1,741	32,59
10	26	-1,352	36,48
15	28	-1,092	39,08
20	30	-0,832	41,68
25	31	-0,702	42,98
30	32	-0,468	45,32
35	34	-0,313	46,87
40	35	-0,183	48,17
45	36	-0,053	49,47
50	37	0,077	50,77
55	38	0,207	52,07
60	39	0,337	53,37
65	40	0,467	54,67
70	41	0,597	55,97
75	42	0,726	57,27
80	43	0,856	58,56
85	44	0,986	59,86
90	46	1,246	62,46
95	48	1,506	65,06

Nota: 445 observaciones

Además como se puede observar en el área de habilidades para hacer amigos las puntuaciones que se encuentran por debajo del centil 15 (28 puntos o menos) muestran puntajes menores inferiores a una desviación típica (Z) con respecto a la media. Mientras que, las puntuaciones que ocupan el centil 85 o superior (44 puntos o más) presentan puntuaciones Z superiores a una desviación típica con respecto a la media.

Tabla 4.9.

Distribución de las puntuaciones naturales, típicas y derivadas del factor habilidades conversacionales del CHIS

Centil	Naturales	Puntuaciones Z	Puntuaciones T
5	22	-1,751	32,49
10	26	-1,253	37,47
15	27,75	-1,036	39,64
20	29	-0,880	41,20
25	31	-0,631	43,69
30	32	-0,507	44,93
35	33	-0,383	46,17
40	34	-0,258	47,42
45	35	-0,134	48,66
50	36	-0,010	49,90
55	37	0,115	51,15
60	38	0,239	52,39
65	40	0,488	54,88
70	41	0,612	56,12
75	42	0,737	57,37
80	43	0,861	58,61
85	45	1,110	61,10
90	47	1,359	63,59
95	49	1,608	66,08

Nota: 445 observaciones

Por otra parte en el factor de habilidades conversacionales las puntuaciones que se encuentran por debajo del centil 15 (27,75 puntos o menos) muestran puntajes menores inferiores a una desviación típica (Z) con respecto a la media. De forma que, las puntuaciones que ocupan el centil 85 o superior (45 puntos o más) presentan puntuaciones Z superiores a una desviación típica con respecto a la media.

Tabla 4.10.

Distribución de las puntuaciones naturales, típicas y derivadas del factor habilidades de sentimientos y emociones del CHIS

Centil	Naturales	Puntuaciones Z	Puntuaciones T
5	24	-1,737	32,63
10	27	-1,334	36,66
15	29	-1,066	39,34
20	30	-0,798	42,02
25	31	-0,664	43,36
30	33	-0,530	44,70
35	34	-0,395	46,05
40	35	-0,261	47,39
45	37	-0,127	48,73
50	39	0,007	50,07
55	40	0,141	51,41
60	41	0,275	52,75
65	42	0,409	54,09
70	43	0,678	56,78
75	44	0,812	58,12
80	45	0,946	59,46
85	46	1,093	60,93
90	48	1,348	63,48
95	49	1,616	66,16

Nota: 445 observaciones

En el factor de habilidad de sentimientos, emociones y opiniones las puntuaciones que se encuentran por debajo del centil 15 (29 puntos o menos) muestran puntajes menores inferiores a una desviación típica (Z) con respecto a la media. Es por eso que, las puntuaciones que ocupan el centil 85 o superior (46 puntos o más) presentan puntuaciones Z superiores a una desviación típica con respecto a la media

Tabla 4.11.
Distribución de las puntuaciones naturales, típicas y derivadas del factor habilidades de resolución de problemas del CHIS

Centil	Naturales	Puntuaciones Z	Puntuaciones T
5	21	-1,772	32,28
10	25	-1,272	37,28
15	26,9	-1,035	39,65
20	28	-0,897	41,03
25	30	-0,647	43,53
30	31	-0,522	44,78
35	32	-0,397	46,03
40	33,4	-0,222	47,78
45	35	-0,022	49,78
50	36	0,103	51,03
55	37	0,228	52,28
60	38	0,353	53,53
65	39	0,478	54,78
70	40	0,603	56,03
75	41	0,728	57,28
80	42	0,853	58,53
85	44	1,103	61,03
90	46	1,353	63,53
95	47	1,478	64,78

Nota: 445 observaciones

Las puntuaciones del factor de habilidades de resolución de problemas que se encuentran por debajo del centil 15 (26,9 puntos o menos) muestran puntajes menores inferiores a una desviación típica (Z) con respecto a la media. Por esto, las puntuaciones que ocupan el centil 85 o superior (44 puntos o más) presentan puntuaciones Z superiores a una desviación típica con respecto a la media.

Tabla 4.12.

Distribución de las puntuaciones naturales, típicas y derivadas del factor habilidades de relaciones con los adultos del CHIS

Centil	Naturales	Puntuaciones Z	Puntuaciones T
5	24	-1,539	34,61
10	26,6	-1,186	38,14
15	28	-0,996	40,04
20	29	-0,860	41,40
25	30	-0,724	42,76
30	31	-0,589	44,11
35	32	-0,453	45,47
40	33	-0,317	46,83
45	34	-0,182	48,18
50	35	-0,046	49,54
55	37	0,225	52,25
60	38	0,361	53,61
65	38	0,361	53,61
70	39	0,497	54,97
75	41	0,768	57,68
80	42	0,904	59,04
85	44	1,175	61,75
90	45,4	1,365	63,65
95	47	1,582	65,82

Nota: 445 observaciones

El último factor del CHIS nos indica que las puntuaciones que se encuentran por debajo del centil 15 (28 puntos o menos) muestran puntajes menores inferiores a una desviación típica (Z) con respecto a la media. Sin embargo, las puntuaciones que ocupan el centil 85 o superior (44 puntos o más) presentan puntuaciones Z superiores a una desviación típica con respecto a la media

Tabla 4.13.

Distribución de las puntuaciones naturales, típicas y derivadas del factor Global del CHIS

Centil	Naturales	Puntuaciones Z	Puntuaciones T
5	151,5	-1,578	34,22
10	168,5	-1,164	38,36
15	174,75	-1,012	39,88
20	178	-0,933	40,67
25	186	-0,738	42,62
30	192	-0,592	44,08
35	200,75	-0,379	46,21
40	206	-0,252	47,48
45	212	-0,106	48,94
50	218	0,040	50,40
55	223	0,162	51,62
60	226	0,235	52,35
65	236	0,478	54,78
70	240,5	0,588	55,88
75	247	0,746	57,46
80	255	0,941	59,41
85	261	1,087	60,87
90	269,5	1,293	62,93
95	281,75	1,591	65,91

Nota: 445 observaciones

Finalmente se revelo que las puntuaciones que se encuentran por debajo del centil 15 (174,75 puntos o menos) muestran puntajes menores inferiores a una desviación típica (Z) con respecto a la media. Mientras que, las puntuaciones que ocupan el centil 85 o superior (261 puntos o más) presentan puntuaciones Z superiores a una desviación típica con respecto a la media

4.4. Tabla de corrección del CHIS en niñas y niños escolarizados de 8 a 12 años

Después de obtener los puntajes naturales, típicos y derivados de cada una de las áreas del CHIS, se realizó una tabla de análisis de la distribución de los puntajes obtenidos y transformados en diferentes puntuaciones, esta tabla abarca globalmente todos los puntajes de los factores. En base a la transformación de las puntuaciones naturales a puntuaciones derivadas, se puede establecer un perfil para cada participante que haya sido evaluado con el CHIS.

Tabla 4.14.
BAREMO DEL CHIS PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 12 AÑOS

Centil	1	2	3	4	5	6	7
	AHB	AHA	AHC	AHSEO	AHSP	AHRA	GLOBAL
5	24	23	22	24	21	24	151,5
10	27	26	26	27	25	26,6	168,5
15	29	28	27,75	29	26,9	28	174,75
20	30	30	29	30	28	29	178
25	31	31	31	31	30	30	186
30	33	32	32	33	31	31	192
35	34	34	33	34	32	32	200,75
40	35	35	34	35	33,4	33	206
45	37	36	35	37	35	34	212
50	39	37	36	39	36	35	218
55	40	38	37	40	37	37	223
60	41	39	38	41	38	38	226
65	42	40	40	42	39	38	236
70	43	41	41	43	40	39	240,5
75	44	42	42	44	41	41	247
80	45	43	43	45	42	42	255
85	46	44	45	46	44	44	261
90	48	46	47	48	46	45,4	269,5
95	49	48	49	49	47	47	281,75

Nota: 445 observaciones

	<i>Bajo</i>
	<i>Moderado</i>
	<i>Alto</i>

En la tabla de corrección del CHIS se puede distinguir que está comprendida por tres rangos, bajo, moderado y alto. Las puntuaciones que se encuentran por debajo del centil 15 en cada una de las áreas muestran puntajes bajo, mientras que en el rango moderado se encuentran los centiles que van desde 20 hasta el 80 que muestran puntuaciones poco sobresalientes con respecto a la media. En definitiva las puntuaciones de las áreas que se encuentran por arriba del centil 85, representan puntuaciones que están por encima de la media y se las considera como altas.

4.5. Distribución de las categorías diagnósticas del CHIS en niños y niñas escolarizados

Por medio de la distribución de las categorías diagnosticas del CHIS, se puede ver que los factores fueron distribuidos por rangos (bajo, moderado, alto), mostrando la media (M) y la desviación estándar (Ds). Por medio de Chi cuadrado (χ^2) entre sexos (ver tabla 4.15).

Tabla 4.15.
Distribución de las categorías diagnosticas del CHIS en niños y niñas escolarizados

Factores	Varones; n= 272		Mujeres; n= 172		χ^2
	Media	Desviación	Media	Desviación	
Bajo	56	20,6%	26	15,1%	12,575**
Moderado	178	65,4%	99	57,6%	
Alto	38	14%	47	27,3%	

Nota: ** $p < .01$;

En la distribución de las categorías diagnosticas del CHIS entre varones (n= 272 participantes) y mujeres (n= 172 participantes) se descubrió que las puntuaciones de M (varones)= 56 puntos; Ds = 20,6 y M (mujeres)= 26 puntos; Ds = 15,1.

Se encontraron diferencias entre sexos $\chi^2= 12,575$; $p < .01$, por lo que significa que el sexo masculino tiene problemas en las habilidades sociales.

Por otra parte en el rango moderado tenemos que $M_{(varones)}= 178$ puntos; $Ds= 65,4$ y $M_{(mujeres)}= 99$ puntos; $Ds= 57,6$. Hay diferencias entre sexos $\chi^2= 12,575$ Lo que quiere decir que las mujeres presentan mayores habilidades de interacción social, pues la media está por encima del punto del corte estimado.

Mientras que el rango alto presenta $M_{(varones)}= 38$ puntos; $Ds= 14$ y $M_{(mujeres)}= 47$ puntos; $Ds= 27,3$, existe diferencia entre sexos $\chi^2= 12,575$, la media se encuentra por encima del punto de corte estimado, resaltando que en las mujeres presentan mayor porcentaje de habilidades sociales positi

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- Se encontró que la mayoría de los participantes en referencia al sexo a los cuales se les aplicó el CHIS fueron hombres. Estos resultados son concordantes con la distribución general de los estudiantes con respecto al sexo. Pues según el INEC (2010), a nivel educativo en las escuelas rurales hay una ligera predominancia de la población de hombres. Además la edad predominante en los y las participantes fue de 10 años de edad, cursantes del sexto y séptimo año de educación básica.
- Con respecto a los resultados de la aplicación del CHIS los niños y niñas que participaron en la investigación tienen una presencia significativa de habilidades de interacción social a nivel global como característica general del grupo. Pues la media se encontró por encima del punto de corte de referencia.
- Por otra parte en el análisis descriptivo y comparado de los sexos de las áreas del cuestionario se encontró que las niñas muestran mayor fortaleza en las Área de habilidades sociales básicas, Área de habilidades para hacer amigos y amigas, Área de habilidades conversacionales y Área de habilidad de sentimientos, emociones y opiniones. Resaltando que las mujeres tienen mayores habilidades que los

hombres, esto se describe en la distribución de las categorías diagnosticas del CHIS, donde las mujeres tienen un porcentaje global alto en las habilidades de interacción social, mientras que los hombres tienen un puntaje moderado de las mismas.

- En la distribución de las categorías diagnosticas del CHIS en niños y niñas se pudo obtener tres rangos (bajo, moderado y alto), donde las puntuaciones que están consideradas bajas son las que se encuentran por debajo del centil 15 (29 puntos o menos), los cuales muestran puntajes inferiores a la desviación típica con respecto a la media. Mientras que los puntajes que se encuentran por encima del centil 20 (30 puntos o más) son apreciadas como moderadas dentro de las habilidades de interacción social, pues los puntajes están por encima de la desviación típica con respecto a la media. Finalmente las puntuaciones que están por encima del centiles 85 (46 puntos o más), que se encuentran por arriba de la desviación típica con respecto a la media, por lo que se puede concluir que son altas.
- En lo que respecta a la fiabilidad del cuestionario de habilidades de interacción social los resultados obtenidos fueron positivos, pues este instrumento tiene una confiabilidad interna elevada ($\alpha = .95$). Por lo que este instrumento puede ser aplicado por los Psicólogos Clínicos en niños que se encuentren entre los 8 a 12 años de edad.
- Con referencia a la estabilidad del instrumento la cual se evaluó a través del test-re-test en un intervalo de tiempo de 8 días, los resultados obtenidos fueron que

existe una diferencia estadística significativa en relación de la primera aplicación con la segunda aplicación.

- Al realizar una inter-correlación entre los componentes del CHIS (área de habilidades sociales básicas, área de habilidades para hacer amigos y amigas, área de habilidades conversacionales, área de habilidad de sentimientos, emociones y opiniones, áreas de solución de problemas y área de relaciones con adultos), los resultados fueron positivos, pues la correlación entre factores fue globalmente alta y positiva.

5.2. Limitaciones y Recomendaciones a futuro

- En el presente se trabajó con una muestra de niños y niñas de 8 a 12 años, sin embargo la capacidad del instrumento según lo refieren Monjas (1992) menciona que se puede trabajar con niños y niñas que tengan entre 6 a 18 años de edad. Por lo que se recomienda en futuras investigaciones extender las evaluaciones a estos grupos no considerados en la presente investigación.
- En lo que respecta a la estabilidad del CHIS, se pudo concluir que el mismo es estable, a pesar de que existe una diferencia significativa entre pruebas. Por lo que se recomienda realizar otras pruebas de fiabilidad del test para confirmar o descartar los resultados actuales y probarlos en diferentes intervalos de tiempo (1 semana, dos semanas, un mes, dos meses, otros). Así como también realizar una validez de concurrencia donde se aplique una prueba que mida lo mismo que el CHIS, para poder obtener una validez sólida y permanente.

- Se trabajó solo con niños del sector rural donde los resultados obtenidos globalmente fueron efectivos, dejando ver que existe mayor desarrollo de habilidades de interacción social en las niñas que en los niños. Para obtener un mejor desarrollo de posibles investigaciones se recomienda tomar en cuenta el factor del sector en este caso sería trabajar con sectores urbanos, donde se pueda evaluar y tener resultados con los cuales comparar los resultados de la presente investigación.
- El estudio no comprendió un proceso de intervención psicológica que ayude a mejorar las condiciones vulnerables de las habilidades sociales, en especial de los niños y de un sector representativamente vulnerable de la muestra trabajada. Por lo que se recomienda realizar estudios experimentales de intervención para el mejoramiento de las habilidades de interacción sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, M. (2013). *Estudio comparativo de las Habilidades Sociales de niños con Trastorno de Asperger con niños y niñas de desarrollo normo típico en edades de 6 a 8 años integrados en educación primaria*. (Tesis de Máster de Investigación Aplicado a la Educación). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3893/1/TFM-G%20231.pdf>.

Aiken, L. (1996). *Test psicológico y Evaluación* (Octava edición). México: Prentice Hall.

Alarcón, A. & Muñoz, S. (2008). Medición en salud: Algunas consideraciones metodológicas. *Rev. Med. Chile*, 136(1), 125-30.

Arellano, M. (2012). *Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativas para la Optimización de las Habilidades Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor*. (Tesis de Magister en Psicología Educativa). Recuperado de: http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/psicologia/arellano_om%20%281%29.pdf

American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association*. (6th Ed.) Washington, DC: American Psychological Association.

Amorós, V. (1988). *La entrevista psicoterapéutica*. Lima: Biblioteca Peruana de psicología.

Argyle, M. y Kendon, A. (1967). *The experimental analysis of Social performance, advances in experimental social psychology*. London: Methuen.

Argyle, M. (1969). *Social interaction*. London: Methuen.

Argyle, M., Trower, P., & Bryant, B. (1974). Exploration in the treatment of personality disorders and neurosis by social skills training. *British Journal of Social Psychology*, 47, 63-72.

Ballester, R. & Gil, M. (2002). *Habilidades sociales: Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Bermúdez, M. (2010). Diseño, construcción y análisis psicométrico de una Escala de Competencia Social para niños de 3 a 6 años versión padres de familia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(1), 49-65.

Bohrstedt, G. (1976). *Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes*. México, D.F: Trillas.

Bowlby. (1997). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.

- Baron, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory Technical Manual*. Toronto: Multi Health Systems.
- Buck, R. (1991). Temperament, social skills, and the communication of emotion: *An individual differences approach* (p.9). New York: Plenum Press.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Caballo, V. (1998). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: un entrenamiento multimodal*. Madrid: UNED.
- Caballo, V. (2002). *Manual de la evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Caballo, V. & Verdugo, M. (2005). *Habilidades sociales: Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. Madrid: ONCE.
- Carmines, E. & Zeller, R. (1991). *Reliability and validity assessment*. Newbury Park: Sage Publications.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la educación*, 20(36), 152-168.

Chalmers, A.F. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (3ra ed.). España: Siglo Veintiuno de Argentina.

Cronbach, L. (1951). *Coeficiente alfa y estructura de los test*. Nueva York: Wiley.

Cronbach, L.J. & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin* (52), 281-302.

De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1 (1), 17-26.

Devlin, S. Dong, H. & Brown, M. (1993). Selecting a scale for measuring quality. *Market Res.*, 5(3), 12-7.

Díaz, M. & Aguado, J. (1995). Niños con dificultades socioemocionales: *Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerios de Asuntos Sociales.

Díaz, L. (2011). *La Observación*. México: Facultad de Psicología de la UNAM.

Eisenberg, N. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: DDB.

Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Morata.

Fensterheim, H y Baer, J (1976). *No diga si cuando quiera decir No*. Barcelona: Grijalba.

Frías, D. (15 de Octubre de 2014). Apuntes de SPSS. Recuperado de: <http://www.uv.es/~friasnav/ApuntesSPSS.pdf>

Galassi, J. P., De Lo, J. S., Galassi, M. D. & Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy* (5), 165-171.

Galassi, J. & Galassi, M. (1974). Validity of a measure of assertiveness. *Journal of Counseling Psychology*, (21), 248-250.

Gambrill, E. & Richey, C. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research, *Behaviour Therapy*, 6, 550-561.

Gardner, H. (1995). *Inteligencia múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.

Gerbing, D. & Anderson, J. (1988). An updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25(2), 186-192.

Gil, F. & Otros. (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.

- Gismero E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual*. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Goldstein, G. & Lersen, M. (2000). *Handbook of psychological Assessment* (3rd ed). Kidlington: Elsevier.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional* (p.342). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, R., Ordoñez, A., Montoya, I., & Gil, J. (2014). Intervención en Habilidades Sociales para Educación Primaria. *Revista de Psicología*, 1 (2), 600-606.
- Gutiérrez, F. & Prieto, D. (2002). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa* (3^{ra} ed.). Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Grinnell, I., Williams, M. & Unrau, Y. (2009). *Research methods for BSW students* (8va Ed.). Kalamazoo, EE.UU: Pair Bond Publications.
- Gronlund, N. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6th ed.). New York: Macmillan.

Hartup, W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts: ERIC Digest*. Champaign, I.L.: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4^{ta} ed.). México, D.F.: McGraw Hill.

Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5^{ta} Ed.). México DF, México: McGraw Hill.

Hidalgo, C. & Abarca, N. (1992). *Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

INEC. (2010). *Sexto censo de población y vivienda*. Ambato: Ecuador.

Jack, L. (1934). *An experimental study of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University of Iowa Studies in Chile Welfare.

Kerlinger, F. (2002). *Investigación del Comportamiento* (3ra ed.). México: Mc Graw Hill.

Lacunza, A. & Otros. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicopedagógica*, 13 (1), 3-20.

Lazarus, A. (1973). *Behavior therapy and Beyond*. McGraw-Hill.

López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. & Ortiz, M. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M., & Ortiz, M. (2001). *Desarrollo afectivo y social* (p.48). España: Pirámide.

Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Meliá, J.L. (2001). *Teoría de la Fiabilidad y la Validez*. Valencia: Cristóbal Serrano.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from person responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.

Miller, P.W. (1998). *Nonverbal communication: what a researcher says to the teacher*. USA: Nea.

Monjas, M. (1992). *Programa de enseñanza de Interacción social*. Madrid: CEPE.

Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social* (1^{ra} ed.). PEHIS. Salamanca: Trilce.

Monjas, M. (1994). *Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*. (p. 423-497). Madrid: Siglo Veintiuno.

Monjas, M.; Verdugo, M., & Arias, B. (1995). *Eficacia de un Programa para enseñar habilidades de interacción social a alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: CEPE.

Monjas, M. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. España: Editorial McGraw Hill.

Monjas, M. & González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: McGraw Hill.

Monjas, M. (2004). *¿Mi hijo es tímido?*. Madrid: Pirámide.

Monjas, M. (2011). *Como promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

Monjas, M. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar (10^{ma} Ed.)*. Madrid: CEPE.

Morales, F. & Olsa, M. (2001). *Psicología Social y Trabajo Social*. España: McGraw Hill.

Morales, P. (2007). *La fiabilidad de los test y escalas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

- Munne, F. (1989). *Individuo y sociedad: los marcos teóricos de la psicología social*.
Barcelona. P.P.U.
- Muñiz, J. (1992). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Murphy, G., Murphy, L & Newcomb, T. (1937). *Experimental Social Psychology*.
New York: Harper and Row.
- Niño, H. (2010). *Programa de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales desde la intervención del modelo cognitivo conductual como estrategia de afrontamiento de los adolescentes*. (Tesis para la obtención de psicólogo clínico). Institución Educativa de Bucaramanga. Colombia.
- Nunnally, J. (1987). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- Olivares, J. & Méndez, F. (2002). *Técnicas de modificación de la conducta* (3^{ra} ed.).
Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pelenchano, V. (1996). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención. Programas para niños y adolescentes*. Valencia: Promolibro.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs no probabilísticas. *Política y Cultura*, (13), 263-276.

- Robin, L (1985). Epidemiology: Reflections on testing the validity of psychiatry interview. *Archives of General Psychiatry*, (42), 918-924.
- Rathus, S.A. (1973). A 30 item schedule for assessing assertiveness. *Behavior Therapy*, 4,398-406.
- Rubin, A., & Babbie, E. (2009). *Research methods for social work* (7th Ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Sierra, R. (1984). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Schmidt, F., Le, H., & Ilies, R. (2003). Beyond alpha: An empirical examination of the effects of different sources of measurement error on reliability estimates for measures of individual differences constructs. *Psychological Methods*, 8,206-224.
- Smith, M.J. (1975). *Cuando digo No, me siento culpable*. Barcelona: Grijalbo.
- Sttreiner, D. & Norman, G. (2008). *Health measurement scales: a practical guide to their development and use* (4 Ed.). USA, New York: Oxford University Press.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México, D. F., Limusa: Noriega.

- Thayer, R.E. (1986). Activation-Deactivation Adjective Check List: Current Overview and Structural Analysis. *Psychological Reports*, 58, 607-614.
- Trianes, M., Rivas, T., y Muñoz, A. (1990). Una intervención psicoeducativa sobre las habilidades de solución de problemas interpersonales en preescolar. *Análisis y Modificación de la Conducta*, 16(50), 587-625.
- Unrau, Y.A.; Grinnell, R.M.; & Williams, M. (2005). Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches (7^{ma} Ed.). New York: Oxford University Press.
- Valles, A. & Valles, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. España: EOS.
- Wiersma, W. (1999). *Research Methods in Education: An introduction* (7^{ma} Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Wiersma, W. & Jurs, S. (2005). *Research methods in education* (8^{va} Ed.). Boston: Pearson.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Wolpe, J. & Lazarus, A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. New York: Pergaman Press.
- Wolpe, J. (1973). *The Practice of Behavior Therapy*. New York: Pergamon.

Zavando, D., Suazo, I. & Manterola, C. (2010). Validez en la investigación
imagenológica. *Rev. Chil. Radiol.*, 16(2):75-9, 20

ANEXOS

ANEXO A: Hoja de presentación Cuestionario



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE AMBATO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE FIABILIDAD Y VALIDEZ INTERNA DEL CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DE MONJAS EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS.

Escuela de Psicología

Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)

María Inés Monjas Casares

CUESTIONARIO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL

Nombre..... Institución.....
Curso..... Fecha.....

INSTRUCCIONES:

Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y rodea con un círculo el número que mejor te describa, teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

1. Significa que no hace la conducta **nunca**
2. Significa que no hace la conducta **casi nunca**
3. Significa que hace la conducta **bastantes veces**
4. Significa que hace la conducta **casi siempre**
5. Significa que hace la conducta **siempre**

ANEXO B: Carta de consentimiento Informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre de familia:

La presente investigación es conducida por Jennifer Patricia Delgado Guzmán, estudiante del último ciclo de la carrera profesional de Psicología Clínica, perteneciente a la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato. Este estudio se realizara en las Unidades Educativas de Ambato con 450 estudiantes distribuidos en niños y niñas, con la finalidad de realizar una investigación para adaptar a nuestra realidad el Cuestionario de Interacción Social de Monjas en los niños y niñas de 8 a 12 años. Los resultados de este estudio serán parte de una Investigación y a la vez servirán para ayudar a mejorar los programas de intervención en los niños que presentan déficit en el área de habilidades sociales, así como también ser una herramienta útil para los psicólogos clínicos de nuestra ciudad.

Si usted está de acuerdo en permitir que su hijo(a) participe, le pediremos a él/ella que complete un cuestionario en los próximos días. La duración de toda la evaluación es aproximadamente de 60 minutos previamente coordinados con el Director de la Unidad Educativa y el profesor responsable del aula.

La información recopilada acerca de su hijo (a) se tratara de forma confidencial. La información se usara para fines del estudio y sin ningún otro propósito.

Complete este documento con los siguientes datos, lea la información y marque uno de los recuadros

Nombre del/de la niño (a):-----

Acepto que mi hijo(a) participe en la investigación

No acepto que mi hijo (a) participe en la investigación

Firma del padre: -----

Fecha: -----

Agradecemos su participación

ANEXOS C: Ficha Ad Hoc de Recoleccion de Informacion Sociodemografica.

Fecha de evaluacion.....

Instrucciones: Lea detenidamente cada una de las indicaciones y marque con una X dentro del paréntesis en la respuesta correcta o complete la información solicita.

1. INFORMACIÓN GENERAL Y ACADÉMICA

El objeto de esta sección es conocer datos generales para la investigación. Lea detenidamente cada una de las preguntas, señale con una x la respuesta correcta y en caso que la pregunta lo requiera responda correctamente.

Edad: _____

Sexo: Masculino () Femenino ()

Ciudad de procedencia: _____

Ciudad domicilio actual_____

Cuántos años tienes?

8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()

Con quien de estas personas vives?

Papa o padrastro ()

Mama o madrastra ()

Hermanos y hermanas ()

Otras personas de tu familia (abuelitos, tíos, primos) ()

La escolita a la que perteneces es fiscal o privada?

Fiscal ()

Privada ()

ANEXO D: Cuestionario de Habilidades de Interacción Sociales

Nombre..... Institución.....
 Curso..... Fecha.....

INSTRUCCIONES:

Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y rodea con un círculo el número que mejor te describa, teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

1. Significa que no hace la conducta **nunca**
2. Significa que no hace la conducta **casi nunca**
3. Significa que hace la conducta **bastantes veces**
4. Significa que hace la conducta **casi siempre**
5. Significa que hace la conducta **siempre**

Sub.	Ítems	1	2	3	4	5
(6)	1. Soluciono por mí mismo/a los conflictos que se me plantean con las personas adultas	1	2	3	4	5
(5)	2. Cuando tengo un problema con otros niños y niñas, después de poner en práctica la solución elegida, evalúo los resultados obtenidos	1	2	3	4	5
(4)	3. Me digo a mí mismo/a cosas positivas	1	2	3	4	5
(6)	4. Alabo y digo cosas positivas y agradables a las personas adultas	1	2	3	4	5
(4)	5. Defiendo y reclamo mis derechos ante las y los demás	1	2	3	4	5
(1)	6. Saludo de modo adecuado a otras personas.	1	2	3	4	5
(4)	7. Expreso y defiendo adecuadamente mis opiniones	1	2	3	4	5
(5)	8. Ante un problema con otros niños y niñas , elijo una solución efectiva y justa para las personas implicadas	1	2	3	4	5
(6)	9. Respondo correctamente a las peticiones y sugerencias de las personas adultas	1	2	3	4	5
(4)	10. Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los y las demás (fe-licitaciones, alegría...).	1	2	3	4	5
(2)	11. Ayudo a otros chicos y chicas en distintas ocasiones	1	2	3	4	5
(5)	12. Cuando tengo un problema con otros niños y niñas , me pongo en su lugar y busco soluciones	1	2	3	4	5
(1)	13. Me río con otras personas cuando es oportuno	1	2	3	4	5
(6)	14. Cuando tengo un problema con un adulto, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo	1	2	3	4	5
(2)	15. Pido ayuda a otras personas cuando lo necesito	1	2	3	4	5
(6)	16. Inicio y termino conversaciones con adultos	1	2	3	4	5
(3)	17. Respondo adecuadamente cuando las personas con las que estoy hablando quieren terminar la conversación.	1	2	3	4	5
(6)	18. Respondo correctamente cuando las personas mayores se dirigen a mí de modo amable y educado.	1	2	3	4	5

(2)	19. Hago alabanzas y digo cosas positivas a otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5
(4)	20. Respondo adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, enfado, tristeza....)	1	2	3	4	5
(2)	21. Respondo correctamente cuando otro/a niño/a me pide que juegue o realice alguna actividad con él/ella.	1	2	3	4	5
(1)	22. Respondo adecuadamente cuando otros me saludan.	1	2	3	4	5
(6)	23. Cuando me relaciono con los adultos, soy cortés y educado.	1	2	3	4	5
(1)	24. Pido favores a otras personas cuando necesito algo.	1	2	3	4	5
(2)	25. Coopero con otros niños y niñas en diversas actividades y juegos (participo, animo, doy sugerencias, etc.).	1	2	3	4	5
(1)	26. Sonrío a los demás en situaciones adecuadas.	1	2	3	4	5
(4)	27. Expreso adecuadamente a las demás mis emociones y sentimientos agradables y positivos (felicidad, placer, alegría...)	1	2	3	4	5
(5)	28. Cuando tengo un conflicto con otros niños y niñas preparo como voy a poner en práctica la solución elegida.	1	2	3	4	5
(6)	29. Hago peticiones, sugerencias y quejas a los adultos.	1	2	3	4	5
(5)	30. Cuando tengo un problema con otros niños y niñas pienso en las consecuencias de lo que puedo hacer para solucionarlo.	1	2	3	4	5
(2)	31. Respondo adecuadamente cuando otras personas me hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	5
(2)	32. Comparto mis cosas con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(6)	33. tengo conversaciones con los adultos	1	2	3	4	5
(3)	34. Cuando hablo con otra persona, escucho lo que me dice, respondo a lo que me pregunta y digo lo que yo pienso y siento.	1	2	3	4	5
(3)	35. Cuando charlo con otros niños y niñas, termino la conversación de modo adecuado.	1	2	3	4	5
(1)	36. Respondo adecuadamente cuando otros niños y niñas se dirigen a mí de modo amable y educado.	1	2	3	4	5
(2)	37. Me junto con otros niños y niñas que están jugando o realizando una actividad.	1	2	3	4	5
(4)	38. Expreso adecuadamente a los demás mis emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, enfado, fracaso...)	1	2	3	4	5
(3)	39. Respondo adecuadamente cuando otros niños y niñas quieren entrar en nuestra conversación.	1	2	3	4	5
(6)	40. Soy sincero cuando alabo y elogio a los adultos.	1	2	3	4	5
(3)	41. Respondo adecuadamente cuando otros niños y niñas quieren iniciar una conversación conmigo.	1	2	3	4	5

(5)	42. Cuando quiero solucionar un problema que tengo con otros chicos y chicas, trato de elegir la mejor solución.	1	2	3	4	5
(1)	43. Me presento ante otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	5
(2)	44. Respondo de modo apropiado cuando otros chicos y chicas quieren unirse conmigo a jugar o a realizar una actividad.	1	2	3	4	5
(1)	45. Hago favores a otras personas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
(3)	46. Me uno a la conversación que tienen otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(4)	47. Respondo adecuadamente cuando otras personas defienden sus derechos.	1	2	3	4	5
(4)	48. Expreso desacuerdo con otras personas cuando es oportuno.	1	2	3	4	5
(5)	49. Cuando tengo un problema con otros niños y niñas, trato de buscar las causas que lo motivaron.	1	2	3	4	5
(3)	50. Cuando tengo una conversación con otras personas, participé activamente (cambio de tema, intervengo en la conversación, etc...)	1	2	3	4	5
(5)	51. Identifico los problemas que me surgen cuando me relaciono con otros chicos y chicas.	1	2	3	4	5
(5)	52. Ante un problema con otros niños y niñas, busco muchas soluciones.	1	2	3	4	5
(3)	53. Inicio conversaciones con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
(5)	54. Cuando tengo un problema con otros niños y niñas, pienso en las consecuencias de lo que pueden hacer los demás para solucionarlo.	1	2	3	4	5
(2)	55. Inicio juegos y otras actividades con otros niños y niñas	1	2	3	4	5
(4)	56. Expreso cosas positivas de mí mismo/a ante otras personas.	1	2	3	4	5
(1)	57. Presento a otras personas que no se conocen entre sí.	1	2	3	4	5
(3)	58. Cuando hablo con un grupo de niños y niñas, participo de acuerdo a las normas establecidas.	1	2	3	4	5
(1)	59. Cuando hablo con un grupo de niños y niñas, pido las cosas por favor, digo gracias, me disculpo, etc.	1	2	3	4	5
(3)	60. Cuando tengo una conversación en grupo, intervengo cuando es necesario y lo hago de modo correcto.	1	2	3	4	5

Puntuaciones

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

Puntuación Directa
Puntuación Típica

Comentario y Observaciones
