



Revista de Psicología

ISSN: 0254-9247

revpsicologia@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Lacunza, Ana Betina; Castro Solano, Alejandro; Contini, Norma
Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza
Revista de Psicología, vol. XXVII, núm. 1, octubre, 2009, pp. 4-28
Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829512001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza¹

Ana Betina Lacunza², Alejandro Castro Solano³ y Norma Contini⁴
*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) /
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina*

Las habilidades sociales son parte esencial de la actividad humana. Estas inciden en la autoestima, la adopción de roles, la autorregulación del comportamiento y el rendimiento académico, entre otros aspectos. Este trabajo presenta el proceso de construcción y validación de una Escala de Habilidades Sociales para niños preescolares. Se aplicó la escala a 318 padres de niños de 3 a 5 años de NSE bajo asistentes a Centros de Atención Primaria de Salud en San Miguel de Tucumán, Argentina. Se diseñó un protocolo distinto para cada grupo de edad, considerando las características evolutivas y contextuales vinculadas al proceso de adquisición de habilidades sociales. El resultado fue una escala con características psicométricas de validez y confiabilidad. La validación de estos instrumentos es de gran utilidad para la evaluación de niños en contextos empobrecidos pues permiten discriminar recursos sociales que facilitan su adaptación.

Palabras clave: habilidades sociales, escala, pobreza, niños.

Pre-school social abilities: Construction and validation of a scale for children in contexts of poverty

Social abilities are an essential part of human activity since they have a bearing on self-confidence, adoption of roles, self-regulation of behavior and academic performance, among other aspects. This study presents the process of construction and validation of a scale of social abilities for pre-school children. The scale was administered to 318 parents of 3 to 5 years old children of low socio-economic status who attend Primary Health Care Centers in San Miguel de Tucumán, Argentina. Considering the evolutionary and contextual characteristics relative to the process of acquisition of social abilities, a different protocol for every age group was designed. The result was a scale with confidence and validity characteristics. The validation of these instruments is helpful for evaluating children in poverty contexts since they enable us to distinguish social resources that allow children's adaptation.

Keywords: Social abilities, scale, poverty, children.

Las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana ya que el discurrir de la vida está determinado, al menos parcialmente, por el rango de las habilidades sociales (Caballo, 1993). Distintos estudios señalan que las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Gil, León & Jarana, 1995; Kennedy, 1992; Monjas, 2002; Ovejero, 1998).

En la infancia, la conformación de las habilidades sociales está muy vinculada a los grupos primarios y a las figuras de apego. Durante los primeros años de vida, la familia o específicamente las figuras de apego tienen una importancia central para el comportamiento interpersonal del niño. Esto es así debido a que la familia es el contexto único o principal, donde crece el niño y controla el ambiente social en que vive, y por lo tanto, le proporciona las oportunidades sociales, ya que puede actuar como un filtro o una llave para la incorporación a otros contextos (Monjas, 2002).

¹ Es una publicación preliminar de la tesis doctoral de la primera autora.

² Doctora en Psicología, Universidad de Palermo, Argentina. Becaria Posdoctoral del CONICET y Profesora Asociada de la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Argentina. Intereses de investigación: habilidades sociales, evaluación psicológica, aculturación. Contacto: Av. Nicolás Avellaneda 898, 6° D, (4000) S. M. de Tucumán, Argentina; anabetinalacunza@ciudad.com.ar

³ Doctor en Psicología, Universidad Complutense de Madrid. Profesor Adjunto Regular, Universidad de Buenos Aires. Investigador Adjunto y Miembro de la Carrera del Investigador del CONICET. Director del Doctorado en Psicología, Universidad de Palermo, Argentina. Intereses de investigación: aculturación, liderazgo, evaluación psicológica. Contacto: Jean Jaures 437 - 8 19, (1215) Buenos Aires, Argentina; a.castro@fibertel.com.ar

⁴ Doctora en Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Especialista en Psicología Clínica. Profesora Titular Regular, Universidad Nacional de Tucumán. Intereses de investigación: evaluación psicológica infanto-juvenil, enfoque transcultural. Contacto: San Juan 150, 3°5, (4000) S. M. de Tucumán, Argentina; nocon@arnet.com.ar.

Precisamente, la práctica de las habilidades sociales está influida por las características del entorno, por lo que la pobreza puede tener un impacto negativo en la conformación y expresión de estas capacidades sociales. Esta afirmación cobra sentido si se tiene en cuenta que las privaciones económicas y sociales generan estrés e incertidumbre en los sujetos que la padecen, aumentando la posibilidad de ocurrencia de estados emocionales negativos —ansiedad, depresión, ira— como la aparición de diversas enfermedades (hipertensión arterial, enfermedades coronarias, entre otras).

Está comprobado que muchas madres y padres pobres tienden a ser menos receptivos a las necesidades sociales y emocionales de sus hijos. Tales condiciones pueden precipitar prácticas de crianza que afectan el estado de salud y desarrollo infantil, principalmente las capacidades cognitivas, sociales y emocionales del niño (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro & Barragán, 2002; Cerezo, Dolz, Pons-Salvador & Cantero, 1999). La pobreza tiene un impacto negativo en la construcción de la subjetividad, si se tiene en cuenta que para los niños en riesgo social la constitución del psiquismo está ligada a la significación de las situaciones penosas que padecen: el desempleo de sus padres, el hacinamiento, el maltrato físico y psíquico, el abandono, las enfermedades recurrentes, entre otras.

Tal como afirma Caballo (2005), la adaptación y participación en diferentes contextos está determinada, al menos parcialmente, por el tipo de habilidades sociales. De allí que resulta necesario disponer de instrumentos psicológicos que permitan describir los comportamientos sociales de niños en situación de pobreza.

Las habilidades sociales preescolares

Delimitar el concepto de habilidad social resulta una tarea compleja por su naturaleza multidimensional y su relación con otros conceptos afines. Es frecuente encontrar en la literatura especializada una proximidad del término con la denominada competencia social e interpersonal, la inteligencia social y las habilidades adaptativas, entre otros.

Tal como plantea Fernández Ballesteros (1994), una de las cuestiones en las que existe un acuerdo se refiere a la dificultad, e incluso imposibilidad, señalada por varios autores para dar una definición satisfactoria del concepto de habilidad social. La variación terminológica respecto a las habilidades sociales es abundante; en la literatura especializada suele encontrarse términos tales como habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, destrezas sociales, intercambios sociales, conductas de intercambio social, entre otros. Iruarizaga, Gómez-Segura, Criado, Zuazo y Sastre (1999) consideran que la dificultad para establecer una definición radica en la conexión de esta con el contexto. Igualmente, debe pensarse en los recursos cognitivos con que cuenta el sujeto y que inciden en la expresión de sus habilidades sociales.

Considerando estas apreciaciones, Fernández Ballesteros (1994) ha señalado algunas características que presentan las habilidades sociales: 1) *heterogeneidad*, ya que el constructo habilidades sociales incluye una diversidad de comportamientos en distintas etapas evolutivas, en diversos niveles de funcionamiento y en todos los contextos en los que puede tener lugar la actividad humana; 2) *naturaleza interactiva de la conducta social*, al tratarse de una conducta interdependiente ajustada a los comportamientos de los interlocutores en un contexto determinado, y 3) *especificidad situacional de la conducta social*, por lo que resulta imprescindible la consideración de los contextos socioculturales.

Según Caballo (2005) las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente posibilitan la resolución de los problemas inmediatos y aumentan la probabilidad de reducir problemas futuros en la medida en que el individuo respeta las conductas de los otros.

Monjas y González (1998) definen las habilidades sociales infantiles como “las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal” (p. 18). Se trata de un conjunto de conductas aprendidas que le permiten al niño relacionarse

con los otros de una forma efectiva y satisfactoria. Gresham (1988) señala que en la bibliografía sobre habilidades sociales infantiles suelen predominar las definiciones vinculadas al grado de aceptación o popularidad (aceptación de pares), las que refieren a qué comportamientos sociales específicos le permiten al niño reforzar relaciones sociales (énfasis conductual) y aquellas que enfatizan a los comportamientos que predicen resultados sociales importantes para el niño (validación social).

El período de los años preescolares (3 a 5 años aproximadamente) es fundamental para el desarrollo de las capacidades sociales, ya que las adquisiciones motrices, sensoriales y cognitivas permiten que el niño se incorpore al mundo social de un modo más amplio. Por su parte, el conocimiento sobre sí mismo y la diferenciación sexual facilita que su comportamiento social sea más elaborado y eficaz. Además, las relaciones con los otros suelen ir asociadas a expresiones emocionales por lo que, sobre todo después de los 2 años, los niños son capaces de reconocer sus propios estados emotivos como también los de los demás. En este período, el aprendizaje de las habilidades sociales posibilita en el niño el conocimiento de pautas, reglas y prohibiciones, la conformación de vínculos afectivos, la adquisición de comportamientos socialmente aceptables, entre otros aprendizajes (López & Fuentes, 1994). Este proceso es complejo, ya que debe posibilitar la adaptación del niño a diferentes grupos y contextos.

La evaluación de las habilidades sociales

El objetivo de la evaluación de las habilidades sociales es la detección de los comportamientos interpersonales, lo que supone un proceso de tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación de los efectos de la intervención (Caballo, 2005; Monjas, 2000).

Según Monjas (2002), la evaluación inicial permite identificar a aquellos niños con dificultades para relacionarse con pares y/o adultos o a aquellos socialmente hábiles. La identificación de los comportamientos sociales específicos supone la delimitación de los objetivos y

las metas en la fase de intervención. Durante este segundo momento —la intervención— la evaluación de las habilidades sociales es continua, ya que brinda información sobre los cambios comportamentales y la posibilidad de transferencia de tales habilidades a otros contextos. Posteriormente, la evaluación final pretende determinar la efectividad de la enseñanza y el entrenamiento en las habilidades sociales más eficaces para la adaptación del niño.

Para Sendín (2000), la evaluación supone ciertas características:

1. Individualizada: tiene en cuenta el nivel evolutivo, los factores culturales, y las características y necesidades del niño.
2. Interactiva y contextual: se evalúa no solo el comportamiento del niño, sino el contexto de la interacción, las personas que intervienen y las situaciones interpersonales relevantes (por ejemplo, existen niños que se relacionan bien en situaciones del ámbito escolar, pero no así en el familiar).
3. Informativa: a partir del nivel actual de habilidades y déficits específicos proporciona la intervención más adecuada (Monjas, 2002).

Estas particularidades explican la utilidad de un enfoque multimétodo para la evaluación de las competencias sociales. El enfoque multimétodo da cuenta de la combinación de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas para una comprensión más completa de los fenómenos sociales (Hernández, Pozo & Alonso, 2004). Esta perspectiva tiende a incrementar la certeza diagnóstica de las habilidades sociales de un niño, a partir de la utilización de diferentes instrumentos y modalidades de evaluación. Según Forns i Santacana (1993) las pluritécnicas y los plurimétodos brindan elementos de contraste de la información aportada por diversos sistemas de obtención de datos, sean entrevistas, autoinformes o heteroinformes.

Si bien se ha desarrollado un gran número de instrumentos de evaluación de las habilidades sociales, la mayoría se refiere a población adulta o adolescente (Sanz, Gil & García-Vera, 1998). Los mismos se centran en autorreportes a través de escalas o cuestionarios, a los que se

suman aquellas pruebas de amplio espectro (por ejemplo, entrevistas o técnicas proyectivas) que aportan cierta información sobre los modos de interacción aunque no sea su objetivo inicial.

Sin embargo, en la infancia no es tan sustancioso el espectro de instrumentos específicos sobre las habilidades sociales, sobre todo por las dificultades en la elaboración de pruebas adecuadas a los parámetros evolutivos y a los contextos de referencia. Esto ha ocasionado la necesidad de generar nuevos instrumentos y/o baremos que permitan evaluar las habilidades sociales en la infancia. Así, el objetivo de este trabajo es presentar el proceso de construcción y validación de una Escala de Habilidades Sociales para niños preescolares en situación de pobreza.

Metodología

Este trabajo constituye un aspecto de una investigación más amplia sobre la influencia de la desnutrición en las habilidades cognitivas y sociales de niños de nivel socioeconómico bajo.

Participantes

Participaron 318 padres y/o cuidadores de niños entre 3 y 5 años, asistentes a Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) en San Miguel de Tucumán, Argentina.

Los padres de los niños participantes respondieron las escalas de habilidades sociales en los CAPS cuando realizaban el control pediátrico de sus hijos. La aplicación fue individual con un tiempo aproximado de 10 minutos.

Procedimiento de construcción de los instrumentos

Teniendo en cuenta las orientaciones de diversos autores sobre la temática (Caballo, 2005; Gil, León & Jarana, 1995; Kennedy, 1992; Monjas, 2002; Ovejero, 1998), se revisaron aquellas pruebas que,

aunque no adaptadas a este medio, midiesen habilidades sociales en niños de 3 a 5 años o incluyesen entre sus objetivos la evaluación de aspectos de la interacción social, a fin de delimitar el formato más adecuado. Entre las pruebas aplicables a esta franja de edad se destaca el *Child Behavior Check List* (CBCL) (Achenbach & Edelbrock, 1978, 1983), el *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (PKBS) (Merrell, 1994), el *Walker-McConnell Scales of Social Competence and School Adjustment* (SSCSA) (Walker & McConnell, 1995), el *Social Skills Rating System* (SSRS) (Gresham & Elliott, 1990) y el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) (Monjas, 2002).

Inicialmente se consideró crear una prueba que abarque la franja evolutiva de 3 a 5 años y se redactó un conjunto de 72 ítems. Para la confección de estos ítems se consideraron los indicadores del desarrollo psicosocial en los años preescolares propuestos por diversos autores (Barajas, De La Morena, Fuentes & González, 1997; Berger, 2004; Delval, 1994; Hoffman, París & Hall, 1995; Papalia, Wendkos Olds & Feldman, 2001). Además se realizaron entrevistas abiertas a docentes de centros maternos y a psicólogos especialistas en las áreas de Evaluación Psicológica y Psicología Evolutiva.

Con el fin de identificar con mayor precisión aquellos comportamientos característicos a cada momento evolutivo, se revisó el conjunto de ítems propuesto, discriminándose una serie de indicadores para cada grupo de edad estudiado. Posteriormente se elaboró una escala autoadministrable para cada edad con dos opciones de respuesta (frecuentemente ó nunca). La consigna advertía a los padres o cuidadores que consideren para sus respuestas los comportamientos efectivos de los niños en los últimos seis meses.

Se efectuó un ensayo de la técnica en 16 sujetos adultos (padres de niños menores de 6 años) residentes en zonas suburbanas de San Miguel de Tucumán, a fin de evaluar la claridad y comprensión de la consigna y de las expresiones utilizadas. Tal como plantean Cohen y Swerdlik (2001), las condiciones de aplicación fueron lo más similares posible a las condiciones bajo las cuales se aplicó luego la versión definitiva de la escala. Se observaron diversas dificultades respecto a la

primera versión de la prueba, particularmente vinculadas a las opciones de respuesta, el período a recordar por los padres (consigna) y la forma de administración.

A partir de estos resultados se modificaron los diseños originales: 1) se asignaron tres opciones de respuesta con distintas puntuaciones (*Nunca*: 1 punto, *Algunas veces*: 2 puntos, *Frecuentemente*: 3 puntos); 2) el período a recordar para calificar los comportamientos sociales infantiles sería de tres meses; y 3) la administración sería individual puesto que la población en estudio presenta un nivel de instrucción básico o, en algunos casos, no posee escolaridad formal.

De este modo la escala de 3 años contaba con un total de 20 ítems, la de 4 años tenía un total de 23 y la de 5 años 26 ítems. Tal como se mencionó se asignaron tres opciones de respuesta (*Nunca*: 1 punto, *Algunas veces*: 2 puntos, *Frecuentemente*: 3 puntos) (ver Apéndice).

Por otro lado, los protocolos fueron validados por el sistema de jueces. A diez profesionales con experiencia en Psicología Evolutiva y Evaluación Psicológica se solicitó una valoración a ciegas de los ítems. Se les solicitó que otorgaran una valoración cuantitativa a cada ítem de las pruebas a fin de determinar la intensidad de estos como indicadores de las habilidades sociales en cada grupo de edad. Se consideraron las siguientes valoraciones: Intensidad baja: 1 punto; Intensidad media: 2 puntos; Intensidad alta: 3 puntos.

Además se solicitó una apreciación cualitativa respecto a la redacción de los ítems. En cuanto a la consigna, se establecieron puntajes entre 1 y 3 (1 = puntaje mínimo y 3 = puntaje máximo) sobre la claridad y adecuación de las instrucciones para la realización de la prueba.

En cuanto a la intensidad de los ítems, se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de cada ítem. Se decidió retener a aquellos con una intensidad superior al punto medio de la valoración establecida, es decir superior a 2. En las tres escalas todos los ítems superaron las condiciones establecidas. Con respecto a la consigna, la puntuación media fue de 2,4, por lo que los jueces aceptaron favorablemente las instrucciones.

Posteriormente se analizó la confiabilidad interjueces. Esta fue calculada mediante el índice de confiabilidad entre los calificadores. Se obtuvo un nivel de acuerdo superior al 83%.

Resultados

Confiabilidad

La Escala de Habilidades Sociales para niños de 3 años constaba de 20 ítems. A fin de optimizar la confiabilidad general de la escala se eliminaron aquellos ítems con una discriminación igual o menor a .20. De esta manera, se excluyeron los ítems 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15 y 16. La prueba quedó constituida por 12 ítems con un Alpha de Cronbach global de .72 (véase la Tabla 1).

Tabla 1

Análisis descriptivo de los ítems de la Escala de Habilidades Sociales en niños de 3 años (n = 96)

| <i>Ítem</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>Correlación ítem-total</i> |
|-------------|----------|-----------|-------------------------------|
| 1 | 2.59 | .77 | .269 |
| 2 | 2.62 | .69 | .327 |
| 3 | 2.37 | .82 | .342 |
| 4 | 1.97 | .91 | .296 |
| 5 | 2.29 | .93 | .390 |
| 6 | 2.10 | .95 | .423 |
| 7 | 2.17 | .95 | .462 |
| 8 | 2.72 | .65 | .224 |
| 9 | 2.22 | .88 | .283 |
| 10 | 2.32 | .92 | .391 |
| 11 | 2.41 | .86 | .532 |
| 12 | 2.43 | .85 | .308 |

La Escala de Habilidades Sociales para niños de 4 años se componía de 23 ítems. Siguiendo el mismo procedimiento, se eliminaron los ítems 5, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19. La escala incluyó 12 ítems con un Alpha de Cronbach global de .77. Se detallan las características psicométricas de los ítems de la versión final de la prueba (véase la Tabla 2).

Tabla 2

Análisis descriptivo de los ítems de la Escala de Habilidades Sociales en niños de 4 años (n = 102)

| <i>Ítem</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>Correlación ítem-total</i> |
|-------------|----------|-----------|-------------------------------|
| 1 | 2.44 | .82 | .320 |
| 2 | 2.29 | .87 | .338 |
| 3 | 1.84 | .95 | .303 |
| 4 | 2.27 | .91 | .396 |
| 5 | 2.48 | .84 | .399 |
| 6 | 2.22 | .94 | .463 |
| 7 | 2.41 | .83 | .675 |
| 8 | 2.53 | .77 | .564 |
| 9 | 2.35 | .80 | .318 |
| 10 | 2.55 | .77 | .382 |
| 11 | 2.55 | .76 | .466 |
| 12 | 2.67 | .69 | .343 |

La Escala de Habilidades Sociales para niños de 5 años constaba de 26 ítems. Se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach por lo que se eliminaron los ítems 6, 7, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 y 23 por tener una discriminación igual o menor a .20. La escala quedó conformada con 16 ítems y un Alpha de Cronbach global de .86. Se detallan las características psicométricas de los reactivos de la versión final de la prueba (véase la Tabla 3).

Tabla 3

Análisis descriptivo de los ítems de la Escala de Habilidades Sociales en niños de 5 años (n = 120)

| <i>Ítem</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>Correlación ítem-total</i> |
|-------------|----------|-----------|-------------------------------|
| 1 | 2.47 | .79 | .404 |
| 2 | 2.25 | .87 | .401 |
| 3 | 1.94 | .97 | .438 |
| 4 | 2.30 | .86 | .321 |
| 5 | 2.15 | .88 | .370 |
| 6 | 1.92 | .97 | .506 |
| 7 | 2.25 | .91 | .540 |
| 8 | 2.24 | .94 | .564 |
| 9 | 2.24 | .92 | .601 |
| 10 | 2.26 | .91 | .645 |
| 11 | 2.37 | .87 | .687 |
| 12 | 2.33 | .86 | .647 |
| 13 | 2.40 | .83 | .596 |
| 14 | 2.60 | .76 | .368 |
| 15 | 2.71 | .65 | .207 |
| 16 | 2.71 | .65 | .355 |

Validez

Para las distintas escalas se efectuó un análisis factorial exploratorio de primer grado utilizando el método de análisis de componentes principales con rotación tipo Varimax. Para la escala de 3 años se eliminaron 6 ítems, conformándose dos dimensiones. El proceso del análisis factorial exploratorio fue llevado a cabo de forma iterativa eliminándose en cada paso los ítems que tuvieran peso similar en más de un factor (Martínez, 1995). Resultaron eliminados 6 ítems y se obtuvo una solución factorial compuesta por dos factores que explicaban el 58% de la varianza (Test de Adecuación Muestral de Kaiser Meyer Olkin: .654, Test de Esfericidad de Bartlett: .000). Sin embargo, estos

resultados implicaban una limitación al momento de evaluar otros indicadores de las habilidades sociales de niños de 3 años (por ejemplo, las interacciones con los adultos), debido a la eliminación de ciertos ítems. Por ello se decidió que este análisis factorial no fuera considerado en la versión final.

En la escala para niños de 4 años, resultaron separados 5 ítems agrupados en dos dimensiones que explicaban el 57% de la varianza (Test de Adecuación Muestral de Kaiser Meyer Olkin: .774, Test de Esfericidad de Bartlett: .000). Si bien este análisis factorial indicó dos factores, la eliminación de ciertos ítems implicaba una limitación al momento de evaluar otros indicadores de las habilidades sociales de niños de 4 años, tal como habilidades relacionadas con la expresión de emociones positivas (por ejemplo, ítem 5: *menciona una aprobación cuando otros niños hacen algo de su agrado*). Por ello se decidió que este análisis factorial no fuera considerado en la versión final.

En la escala para niños de 5 años se obtuvo una solución factorial compuesta por tres factores al eliminarse 5 ítems que explicaban el 71% de la varianza (Test de Adecuación Muestral de Kaiser Meyer Olkin: .791, Test de Esfericidad de Bartlett: .000). La eliminación de ciertos ítems implicaba una limitación al momento de evaluar otros indicadores de las habilidades sociales de niños de 5 años, tal como habilidades de interacción con adultos (por ejemplo, ítem 16: *puede mantener una conversación sencilla con un adulto*). Por ello se decidió que este análisis factorial no fuera considerado en la versión final.

Cabe aclarar que las restantes soluciones factoriales para las escalas de todas las edades, aquellas que incluían a ítems vinculados a interacción con pares y adultos como la expresión de emociones positivas, resultaron confusas y de difícil interpretación. Además se prefirió contar con una puntuación total de las pruebas porque resultó ser más fiable para la evaluación de las habilidades sociales infantiles. De este modo, las escalas diseñadas miden presencia o ausencia del comportamiento social en niños de 3 a 5 años: discriminan a aquellos niños con un alto o bajo nivel de habilidades sociales.

Respecto a la puntuación de las escalas, se determinó un puntaje total de la prueba considerando la valoración asignada a las distintas opciones de respuesta (*Nunca*: 1 punto, *Algunas veces*: 2 puntos, *Frecuentemente*: 3 puntos). El mayor valor obtenido en la prueba indica una presencia superior de habilidades sociales. Esta modalidad permite identificar a aquellos niños con altas y bajas habilidades sociales.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue describir el proceso de construcción y validación de una Escala de Habilidades Sociales para niños de 3 a 5 años en situación de pobreza.

Se encontró que las particularidades inherentes al estudio de las habilidades sociales como los cambios evolutivos propios de las edades estudiadas motivaron el diseño de pruebas diferenciadas para cada grupo de edad. Luego de los análisis estadísticos realizados a las escalas, estas quedaron conformadas por 12 ítems para niños de 3 y 4 años mientras que 16 ítems para niños de 5 años.

El análisis de confiabilidad (método de consistencia interna) mostró valores aceptables en todas las escalas, los que son similares a los verificados en otras pruebas para niños. Por ejemplo, la escala PKBS de Merrell (1994) tuvo rangos de consistencia interna de .84 a .97 (Merrell, 2003) y la Escala de Asertividad para Niños y Adolescentes (EA) de Godoy et al. (1993) mostró una consistencia de .73 para la dimensión Asertividad, .77 en la dimensión Agresividad y .66 para Pasividad.

Los ítems incluidos en la escala de 3 años muestran cómo el niño va adquiriendo habilidades ligadas a la interacción con su grupo primario (padres y hermanos) y con pares. Indicadores como: *menciona una aprobación cuando un niño hace algo de su agrado* (ítem 5), *se acerca a otros niños del mismo sexo para iniciar juegos o conversar* (ítem 6), *se adapta a los juegos y/o actividades que otros niños ya están haciendo* (ítem 7), permiten evaluar el desarrollo social de los niños pequeños.

Hartup (1992) sostiene que la relación del niño con otros pequeños contribuye tanto a su desarrollo social como cognitivo. Las relaciones de amistad son comprendidas desde la temprana infancia ya que los pares sirven como recursos emocionales al actuar como soportes ante acontecimientos vivenciados como negativos (por ejemplo, el ingreso al ámbito escolar o a la guardería maternal). Este autor menciona que los pares también actúan como recursos cognitivos, ya que ellos transmiten el sentido de la cooperación y la colaboración. Así, estas primeras relaciones pueden actuar como modelos para las subsiguientes.

Estudios efectuados con niños asistentes a jardines maternos (Howe, Fiorentino & Garipey, 2003; Ladd, 1999, 2000; McClellan & Katz, 2001; Smith & Ross, 2007) señalan que la interacción con pares en centros maternos posibilita el establecimiento de estrategias de resolución de conflictos sociales. A los 3 años el niño mantiene un pensamiento egocéntrico, lo que se manifiesta también en sus juegos. Sin embargo, la utilización de la ficción para comprender la realidad, el *como si* propio de este tipo de juegos le permite al niño el desarrollo de las áreas social e intelectual (Berk & Winsler, 1995).

En la escala para niños de 4 años, se han incluido diversos ítems que apuntan a la resolución adecuada de situaciones conflictivas con pares (por ejemplo, ítem 5: *menciona una aprobación cuando otros niños hacen algo de su agrado*, ítem 7: *intenta comprender las actividades que están realizando otros niños* (“¿Qué estás haciendo?”). En el niño, las situaciones de conflicto le permiten comprender cómo los sujetos negocian e interpretan las situaciones y los comportamientos de los otros, en sus diversos contextos (Serra de Lemos & Meneses, 2002). Los aportes de la denominada Teoría de la Mente (Flavell, Flavell & Green, 1983) han permitido determinar cómo el niño progresivamente va comprendiendo sus propios pensamientos y sentimientos y cómo aparecen estos en sus pares.

Otra dimensión conceptual explorada en las escalas de habilidades sociales a nivel preescolar es el nivel de cooperación que tiene el niño (Serra de Lemos & Meneses, 2002). A los 3 años, esta característica no es constante ya que el pensamiento egocéntrico, tal como

plantea Piaget (1964), no le permite considerar otros puntos de vista. Sin embargo, pueden aparecer ciertos comportamientos positivos respecto a esta noción de colaboración. En la escala, esta afirmación es operacionalizada en el ítem 3 (*comparte algún alimento, juguete u otra pertenencia con un niño que conoce*).

Aunque el egocentrismo puede continuar hasta los 5 o los 6 años, ya a los 4 años los comportamientos cooperativos suelen ser más constantes en la medida que estas habilidades sean valoradas en su contexto más próximo. No debe olvidarse que la socialización no solo implica la interacción con otros sino que es un proceso progresivo de asimilación de actitudes, valores y costumbres de una sociedad, por lo que el niño aprende qué comportamientos son aceptables dentro de su grupo (Hoffman et al., 1995). A los 4 años, la cooperación se expresa en el cumplimiento de normas y ayuda a pares o adultos, entre otros observables. En la escala validada, los ítems 4 (*pregunta a otros niños si puede ayudarlos en actividades*) y 9 (*es amable con sus padres y otros adultos conocidos*) indagan los comportamientos cooperativos. A los 5 años, los indicios de la cooperación son más constantes ya que el niño ha adquirido conductas prosociales tales como ayudar o compartir; estas se evaluaron desde la prueba con ítems como: *hace “pequeños favores” a otros niños* (ítem 4), *ayuda a un amigo cuando está en dificultades* (ítem 8), *ayuda a otros niños en actividades y juegos* (ítem 9), *es amable con los adultos conocidos* (ítem 14). Los estilos de crianza parentales influyen en estos comportamientos, principalmente los métodos disciplinarios y los sistemas de valores asociados a la cultura parental (Chadha & Misra, 2006; Hart, DeWolf, Wozniak & Burts, 1992).

La interacción no solo tiene un papel socializador para el niño sino que promueve el desarrollo cognitivo individual, sobre todo a partir de la manipulación de los sistemas de signos. Un indicador que resume tanto aspectos cognitivos como sociales es la comprensión que hace el niño de las emociones. Aproximadamente a los 3 años, el niño desarrolla emociones dirigidas hacia sí mismo, aunque subsiste una confusión respecto a experimentar diferentes estados emocionales (positivos o negativos) al mismo tiempo. Pueden sentir orgullo o vergüenza, aunque

estos dependen en gran medida de cómo es su socialización (Garner, Robertson & Smith, 1997). En las escalas validadas, se exploró si los padres percibían que sus hijos podían expresarles emociones positivas (ítem 10 —escala para niños de 3 y 4 años—: *menciona halagos para sus padres o a alguno de ellos*, ítem 15 —escala para niños de 5 años—: *menciona halagos para sus padres u otros adultos conocidos*).

En la interacción con los adultos, el niño no solo aprende comportamientos sociales (cómo reaccionar ante los otros, cuándo preguntar, cómo responder) sino además interioriza normas de la cultura, lo que le permite discriminar lo que está permitido o prohibido (Delval, 1994). Muchos comportamientos del niño tienden a la exploración de estas reglas, por ejemplo, *pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones* (ítem 12 en la escala para 3 y 4 años). Esta interrogación constante que tiene el niño en estas edades, le permite comprender las situaciones sociales y construir paulatinamente sus conceptos sobre la realidad.

Como se puede observar en los resultados de este estudio, las habilidades sociales de niños preescolares implican la interacción con los pares, las manifestaciones prosociales, la exploración de reglas, la comprensión de las emociones, entre otros indicadores. Estos han sido relevantes en diversos estudios sobre comportamientos sociales infantiles (David & Murphy, 2007; Garner et al., 1997; Larsen, To & Fireman, 2007). Si bien se efectuaron análisis factoriales exploratorios para determinar si existían dimensiones que respondieran a estos conceptos, las soluciones factoriales encontradas que incluían a todos los ítems de las pruebas resultaron de difícil interpretación, por lo que se decidió contar con una puntuación total de las pruebas.

Los instrumentos descritos en este trabajo permiten una primera aproximación respecto a los comportamientos sociales en niños preescolares, discriminando a aquellos niños con un alto o bajo nivel de habilidades sociales. Se trata de pruebas de fácil aplicación a padres y/o informantes (otros familiares, docentes) sobre los comportamientos sociales del niño.

Estos instrumentos son de particular utilidad para el ámbito de la evaluación y el diagnóstico psicológico, sobre todo teniendo en cuenta que la evaluación en la primera infancia debe incluir diversas modalidades metodológicas e instrumentos en los que se incluya al niño y los padres, docentes u otras personas significativas en el vida de este. A su vez, la validación de instrumentos vinculados a contextos determinados es una respuesta a los desafíos que presenta la psicología para el siglo XXI.

Cabe destacar que estos instrumentos se validaron según la percepción de los padres de niños en riesgo social, por lo que resulta de interés evaluar las características psicométricas con otros informantes clave. Esto constituye el objetivo de futuras investigaciones.

Referencias

- Achenbach, T. & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Achenbach, T. & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. & Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Barajas, C., De La Morena, M., Fuentes, M. & González, A. (1997). *Perspectivas sobre el desarrollo psicológico: teoría y prácticas*. Madrid: Pirámide.
- Berger, K. (2004). *Psicología del desarrollo de la infancia y adolescencia* (6a. ed.). Madrid: Panamericana.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (3a. ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Cerezo, M., Dolz, L., Pons-Salvador, G. & Cantero, M. (1999). Prevención de maltrato de infantes: evaluación del impacto de un programa en el desarrollo de los niños. *Anales de Psicología*, 15, 239-250.
- Chadha, N. & Misra, G. (2006). Prosocial reasoning and behaviour among Indian children. A naturalistic study. *Psychology & Developing Societies*, 18(2), 167-199.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw Hill.
- David, K. & Murphy, B. (2007). Interparental conflict and preschoolers' peer relations. The moderating roles of temperament and gender. *Social development*, 16(1), 1-23.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Flavell, J., Flavell, E. & Green, F. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Forns i Santacana, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Garner, P., Robertson, S. & Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expressions with peers: The roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles*, 36(11-12), 675-691.
- Gil, F., León, J. & Jarana, L. (Eds). (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J., Martorell, M., Navarro, A. & Silva, F. (1993). Escalas de Lugar de Control en Situaciones Académicas (ELC-A). En F. Silva & C. Martorell (Eds.), *EPIJ: Evaluación de la personalidad infantil y juvenil* (pp. 37-79). Madrid: MEPSA.

- Gresham, F. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En J. Witt, S. Elliott & F. Gresham (Eds.), *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 523-546). Nueva York: Plenum Press.
- Gresham, F. & Elliott, S. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hart, C., DeWolf, D., Wozniak, P. & Burts, D. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschooler's playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63(4), 879-892.
- Hartup, W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Hernández, S., Pozo, C. & Alonso, E. (2004). La aproximación multimétodo en la evaluación de necesidades. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 293-308.
- Hoffman, L., Paris, S. & Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy* (6a. ed., Vol. 1). Madrid: McGraw Hill.
- Howe, N., Fiorentino, L. & Gariepy, N. (2003). Sibling conflict in middle childhood: Influence of maternal context and mother-sibling interaction over four years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(2), 183-208.
- Iruarrizaga, I., Gómez-Segura, J., Criado, T., Zuazo, M. & Sastre, E. (1999). Reducción de la ansiedad a través del entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2(1). Recuperado el 11 de julio, 2003 de: <http://reme.uji.es/articulos/airuai462031198/texto.html>
- Kennedy, J. (1992). Relationship of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children. *Child Study Journal*, 22(1), 39-61.
- Ladd, G. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.

- Ladd, G. (2000). The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school. *American Educational Research Association Division E Newsletter*, 19(1), 7, 9-11.
- Larsen, J., To, Y. & Fireman, G. (2007). Children's understanding and experience of mixed emotions. *Psychological Science*, 18(2), 186-191.
- López, F. & Fuentes, M. (1994). Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 163-185.
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- McClellan, D. & Katz, L. (2001). *Assessing young children's social competence*. Champaign, IL: Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Merrell, K. (1994). *The Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin, TX: PRO-ED.
- Merrell, K. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (2da. ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Monjas, M. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Monjas, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. & González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo* (Serie Colección No. 146). Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE.
- Ovejero, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil & J. León (Eds.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.
- Papalia, D., Wendkos Olds, S. & Feldman, R. (2001). *Psicología del desarrollo* (8a. ed.). Bogotá: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.

- Sanz, J., Gil, F. & García-Vera, M. (1998). Evaluación de las habilidades sociales. En F. Gil & J. León (Eds.), *Entrenamiento en habilidades sociales: Teoría, evaluación y aplicaciones* (pp. 25-62). Madrid: Síntesis.
- Sendín, M. (2000). *Diagnóstico psicológico. Bases conceptuales y guía práctica en los contextos clínico y educativo*. Madrid: Psimática.
- Serra de Lemos, M. & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Smith, J. & Ross, H. (2007). Training parents to mediate sibling disputes affects children's negotiation and conflict understanding. *Child Development*, 78(3), 790-805.
- Walker, H. & McConnell, S. (1995). *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment, Elementary Version: User's Manual*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.

Recibido el 25 de agosto, 2008

Aceptado el 29 de mayo, 2009

APÉNDICE

Escala de Habilidades Sociales (para padres/cuidadores) - 3 años

Nombre: Edad: Cod Id:

Persona que responde: Fecha actual: __/__/__

De las siguientes afirmaciones señale cuál es la respuesta que mejor describe los comportamientos habituales de su niño. Elija solo una de las opciones indicadas.

Tenga en cuenta que para responder, debe considerar los comportamientos efectivos del niño, es decir, su COMPORTAMIENTO OBSERVABLE durante los últimos 3 meses. Evite las posibles interpretaciones o inferencias.

Las opciones de respuesta son las siguientes:

NUNCA

ALGUNAS VECES

FRECUENTEMENTE

| | Nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Puntaje |
|---|-------|---------------|----------------|---------|
| 1. Sonríe y/o saluda a las personas que conoce (familiares, vecinos) | | | | |
| 2. Puede decir su nombre cuando se lo preguntan | | | | |
| 3. Comparte algún alimento, juguete u otra pertenencia con un niño que conoce | | | | |
| 4. En sus relaciones con otros niños dice "gracias" | | | | |
| 5. Menciona una aprobación cuando un niño hace algo de su agrado | | | | |
| 6. Se acerca a otros niños del mismo sexo para iniciar juegos o conversar | | | | |
| 7. Se adapta a los juegos y/o actividades que otros niños ya están haciendo | | | | |
| 8. Se queja si un niño le hace algo desagradable | | | | |
| 9. Dice "gracias" en sus relaciones con sus padres | | | | |
| 10. Menciona halagos para sus padres o a alguno de ellos | | | | |
| 11. Puede responder a una pregunta sencilla de un adulto | | | | |
| 12. Pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones | | | | |
| Total | | | | |

Escala de Habilidades Sociales (para padres/cuidadores) - 4 años

Nombre: Edad: Cod Id:

Persona que responde: Fecha actual: __/__/__

De las siguientes afirmaciones señale cuál es la respuesta que mejor describe los comportamientos habituales de su niño. Elija solo una de las opciones indicadas.

Tenga en cuenta que para responder, debe considerar los comportamientos efectivos del niño, es decir, su COMPORTAMIENTO OBSERVABLE durante los últimos 3 meses. Evite las posibles interpretaciones o inferencias.

Las opciones de respuesta son las siguientes:

NUNCA

ALGUNAS VECES

FRECUENTEMENTE

| | Nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Puntaje |
|---|-------|---------------|----------------|---------|
| 1. Sonríe y responde cuando las personas le hablan | | | | |
| 2. Saluda cuando ingresa a un lugar conocido | | | | |
| 3. Se presenta espontáneamente a otros niños | | | | |
| 4. Pregunta a otros niños si puede ayudarlos en actividades | | | | |
| 5. Menciona una aprobación cuando otros niños hacen algo de su agrado | | | | |
| 6. Se acerca a otros niños del mismo sexo (los mira, sonríe y/o habla) | | | | |
| 7. Intenta comprender las actividades que están realizando otros niños ("¿Qué estás haciendo?") | | | | |
| 8. Puede preguntar o responder a otros niños con frases cortas | | | | |
| 9. Es amable con sus padres y otros adultos conocidos | | | | |
| 10. Menciona halagos para sus padres o a alguno de ellos | | | | |
| 11. Puede responder a una pregunta sencilla de un adulto | | | | |
| 12. Pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones | | | | |
| Total | | | | |

Escala de Habilidades Sociales (para padres/cuidadores) - 5 años

Nombre: Edad: Cod Id:

Persona que responde: Fecha actual: __/__/__

De las siguientes afirmaciones señale cuál es la respuesta que mejor describe los comportamientos habituales de su niño. Elija solo una de las opciones indicadas.

Tenga en cuenta que para responder, debe considerar los comportamientos efectivos del niño, es decir, su COMPORTAMIENTO OBSERVABLE durante los últimos 3 meses. Evite las posibles interpretaciones o inferencias.

Las opciones de respuesta son las siguientes:

NUNCA

ALGUNAS VECES

FRECUENTEMENTE

| | Nunca | Algunas veces | Frecuentemente | Puntaje |
|--|-------|---------------|----------------|---------|
| 1. Sonríe y responde a otras personas cuando es oportuno | | | | |
| 2. Saluda y se despidе de las personas de un lugar conocido | | | | |
| 3. Se presenta espontáneamente a otros niños y adultos | | | | |
| 4. Hace "pequeños favores" a otros niños | | | | |
| 5. Con otros niños muestra conductas de cortesía utiliza frases como "por favor", "gracias", "perdón") | | | | |
| 6. Suele ser uno de los primeros en acercarse a otros niños que no conoce | | | | |
| 7. Se une al juego de otros niños | | | | |
| 8. Ayuda a un amigo cuando está en dificultades | | | | |
| 9. Ayuda a otros niños en actividades y juegos | | | | |
| 10. Inicia una conversación simple con otros niños | | | | |
| 11. Cuando abandona a un grupo de niños los saluda cordialmente | | | | |
| 12. Se une al diálogo y/o actividades que mantienen otros niños | | | | |
| 13. Participa activamente en actividades y conversaciones con otros niños | | | | |
| 14. Es amable con los adultos conocidos | | | | |
| 15. Menciona halagos para sus padres u otros adultos conocidos (ejemplo, la maestra) | | | | |
| 16. Puede mantener una conversación sencilla con un adulto | | | | |
| Total | | | | |