

Universidad de Lima
Facultad de Comunicación
Carrera de Psicología



**CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DEL TEST
“HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL”
EN NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS DE LOS
DISTRITOS DE SURCO Y LA MOLINA DE
LIMA**

Proyecto de Tesis para optar por el Título de Licenciado en
Psicología
Presentada por

Shadia Abugattas Makhoulf

Código 20090006

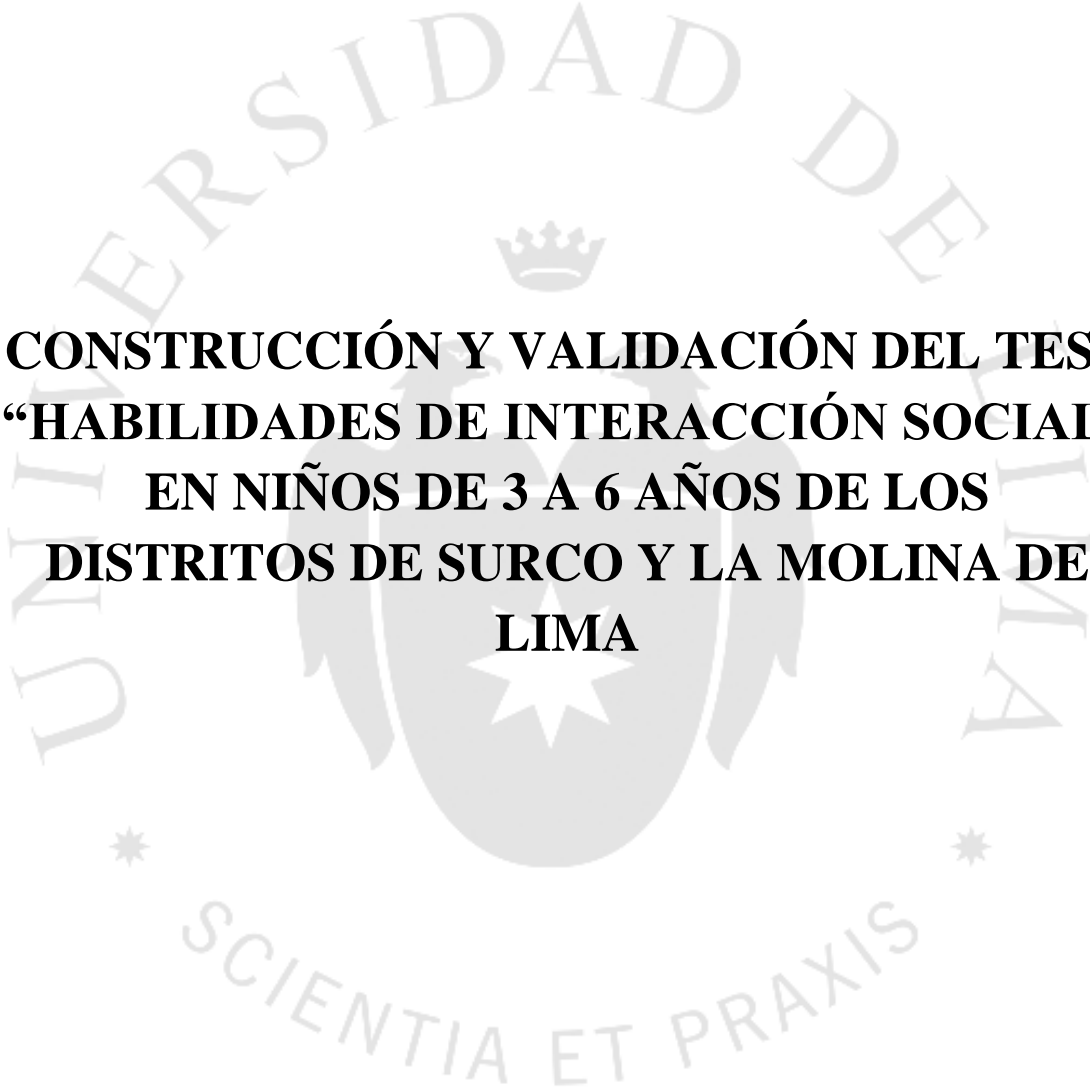
Asesor

Andrés Burga León

Lima - Perú

Junio de 2016





**CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DEL TEST
“HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL”
EN NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS DE LOS
DISTRITOS DE SURCO Y LA MOLINA DE
LIMA**

RESUMEN

La presente investigación tuvo como principal objetivo crear el test “Habilidades de Interacción Social” y analizar las propiedades psicométricas de las puntuaciones derivadas de aplicarlo en la muestra de estudio. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia y la muestra estuvo compuesta por 222 niños de 3 a 6 años de los distritos de Surco y La Molina de Lima Metropolitana. Las tutoras respondieron la prueba en base a la frecuencia de las conductas que observaban en los niños. Los resultados indican que las puntuaciones derivadas de aplicar este instrumento cuentan con propiedades psicométricas satisfactorias en la población de estudio.

Palabras clave: “Test de Habilidades de Interacción Social”, Habilidades de interacción social.

ABSTRACT

This study main objective was to create the test "Social Interaction Skills" and analyze the psychometric properties of the scores derived from applying in the study sample. A convenience non probabilistic sample was used and was composed of 222 children aged 3 to 6 years of the districts of Surco and La Molina in Lima. Tutors responded test based on the frequency of behaviors observed in children. The results indicate that scores derived from applying this instrument have satisfactory psychometric properties in the study population.

Key Words: “Social Interaction Skills Test”, Social Interaction skills.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción del problema	1
1.2 Justificación y relevancia	3
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	6
2.1 Bases teóricas	10
2.1.1 Habilidades sociales	10
2.1.2 Habilidades de Interacción Social	10
2.1.3 Dimensiones de las habilidades de interacción social	11
2.1.4 Importancia de las habilidades de interacción social	13
2.1.5 Adquisición y desarrollo de las habilidades de interacción social	15
2.1.6 Papel de la familia en el desarrollo de las habilidades sociales	16
2.1.7 Desarrollo psicosocial del niño de 3 a 6 años	17
2.2 Instrumentos utilizados para la medición de las habilidades de interacción social	18
CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES	23
3.1 Objetivo general	23
3.2 Objetivos específicos	23
3.3 Definición de variables	37
CAPÍTULO IV: MÉTODO	25
4.1 Tipo y diseño de investigación	25
4.2 Participantes	26
4.3 Técnicas de recolección de datos	27
4.4 Procedimiento de recolección de datos	34
CAPÍTULO V: RESULTADOS	35
5.1 Análisis psicométrico de la Prueba Habilidades de Interacción Social	35
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	51
Conclusiones	57
Recomendaciones	57
Referencias	59
Anexos	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 Distribución de los participantes según variables sociodemográficas	27
Tabla 4.2 Habilidades para relacionarse	29
Tabla 4.3 Autoafirmación	30
Tabla 4.4 Expresión de emociones	31
Tabla 4.5 Conversación	32
Tabla 5.1 Coeficientes V de Aiken para la representatividad de cada ítem	36
Tabla 5.2 Estadísticos de adecuación de los datos para ser sometidos al análisis factorial exploratorio	38
Tabla 5.3 Resultados de la extracción inicial mediante el método de ejes principales	40
Tabla 5.4 Matriz de factores rotados con el método promax	41
Tabla 5.5 Matriz de correlaciones factoriales	42
Tabla 5.6 Análisis de discriminación de los ítems para la dimensión de “Autoafirmación”	43
Tabla 5.7 Análisis de discriminación de los ítems para la dimensión de “Expresión de emociones”	43
Tabla 5.8 Análisis de discriminación de los ítems para la dimensión de “Habilidades para relacionarse”	44
Tabla 5.9 Confiabilidad de las puntuaciones en cada dimensión y en la prueba total	44
Tabla 5.10 Confiabilidad de las puntuaciones en cada dimensión y en la prueba total	46
Tabla 5.10 Ítems que conforman el factor “Autoafirmación”	46
Tabla 5.11 Ítems que conforman el factor “Expresión de emociones”	47
Tabla 5.12 Ítems que conforman el factor “Habilidades para relacionarse”	47

Tabla 5.13 Conversión de puntuaciones brutas a percentiles de la prueba “Habilidades de Interacción social”	48
Tabla 5.14 Conversión de puntuaciones brutas a percentiles de la prueba “Habilidades de Interacción Social”, para el grupo de niñas	49
Tabla 5.15 Conversión de puntuaciones brutas a percentiles de la prueba “Habilidades de Interacción Social”, para el grupo de niños	50



INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que adquiere una persona para establecer relaciones adecuadas con los demás, satisfactorias para uno mismo y para los otros. Qué tan competente y hábil sea un niño en su entorno social incide sobre su adaptación presente y futura debido a que permiten que asimile los roles que le corresponden y las normas que se espera que cumpla. Estar adaptado socialmente se relaciona directamente con los logros escolares y grupales, así como con un buen ajuste personal y social en la vida futura (Aguilar, 2014).

A pesar de ser un tema de vital importancia en el desarrollo infantil, en el Perú no existen instrumentos que cumplan con los criterios de redacción y propiedades psicométricas esperados para realizar evaluaciones objetivas que permitan proponer intervenciones tempranas. Es por esto que se propone la creación y validación del test “Habilidades de interacción social”.

En el primer capítulo, se describe y justifica la realización de la presente investigación. Se detecta la necesidad de crear y validar un instrumento que tenga como objetivo la medición del nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los niños. Asimismo, se presentan las limitaciones del estudio.

En el segundo capítulo, se revisan teorías y propuestas de distintos autores acerca de las habilidades sociales en general, sus dimensiones, la importancia de su adquisición y desarrollo, el papel de la familia y el desarrollo psicosocial esperado en niños entre 3 y 6 años. Además, se recopilan distintas pruebas tanto nacionales como internacionales que pretenden medir las habilidades sociales en niños.

En el tercer capítulo, se determinan los objetivos de la investigación y se definen las variables de estudio.

En el cuarto capítulo, se detalla la metodología utilizada para la creación y validación de la prueba, incluyendo la muestra, la técnica de recolección de datos y los procedimientos estadísticos que se utilizaron para analizarlos.

En el quinto capítulo, se examinan los datos obtenidos desde una perspectiva estadística y psicométrica.

En el sexto capítulo, se interpretan y discuten los resultados obtenidos en el análisis psicométrico. Además, se exponen los estándares de pruebas psicológicas relevantes a la investigación y con los que cumple el instrumento.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la presente investigación.





CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

Las Habilidades Sociales constituyen un aspecto fundamental en el desarrollo infantil. Que el niño sea capaz de relacionarse con sus compañeros, de expresar sus emociones y experiencias, de iniciarse en el progreso de su independencia y autonomía, son condiciones que facilitan su crecimiento en otras áreas cognitivas y afectivas (Tapia, 1998).

Caballo (1999) cita su propia definición y señala que las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación respetando a los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras reduce la probabilidad de futuros problemas.

A raíz de los problemas que han surgido en las instituciones educativas en relación al *bullying*, se le ha puesto cada vez mayor importancia al desarrollo de las habilidades sociales en los niños. Para educar niños emocional y socialmente fuertes, es conveniente iniciar su preparación desde la temprana infancia (Aguilar, Peter de Bran y Aragón de Herrarte, 2014).

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) propone una normativa dentro del área de Dirección de Tutoría y Orientación Educativa acerca del acoso y agresión entre estudiantes (López, 2012). Enfatiza el rol de las instituciones educativas en el desarrollo integral de los estudiantes; no sólo en transmitir conocimientos, sino también en formar en valores y actitudes, así como promover el ejercicio de sus derechos y deberes. Una de las normas más importantes que le corresponde a la educación es: “la generación de un entorno educativo armonioso, confiable, eficiente, creativo y ético” (Reglamento de Educación Básica Regular y Educación Básica Alternativa, Art. 19, inciso c y Art. 24, inciso C). En base a esto, el Ministerio propone la implementación de programas que enfatizan el

desarrollo de las habilidades sociales desde la educación inicial con el fin de prevenir y reducir la incidencia de conductas agresivas.

Para poder generar intervenciones apropiadas, primero se debe realizar una evaluación de la población en la cual se desea generar un cambio positivo. Para ello es necesario contar con un instrumento de medición que permita conocer el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los niños pequeños. A pesar de que existen instrumentos internacionales y otros que han sido adaptados al contexto peruano, todos presentan algún tipo de error en lo referente a la redacción de los ítems. Se ha revisado una serie de instrumentos como el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) propuesto por Monjas (2010), la Escala de Habilidades Sociales para niños prescolares (Lacunza, Castro y Contini, 2009), la versión adaptada al Perú de la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales para Preescolares (LCHS-PE) de McGinnis y Golstein (Dominique, 2010), la Escala de Observación de las Habilidades de Interacción Social propuesta por Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez y Petit (1990), la Escala de Madurez Social propuesta por Vineland en 1985, el Inventario de Desarrollo Batelle (Madrid, 2001); entre otros. Todos estos instrumentos cuentan con errores en lo referente a la redacción de los ítems. Por ejemplo, se presentan ítems como: “recita, danza o canta para otros”, “sonríe y/o saluda a las personas que conoce”, “puede preguntar o responder a otros niños con frases cortas”, etc. Según Muñiz (1996), al ser enunciados que incluyen una negación, una conjunción o la utilización de “y/o” generan ambigüedad en la formulación de los reactivos, lo cual lleva a interpretaciones erróneas de los mismos.

El desarrollo de las habilidades de interacción social en niños en edad preescolar y escolar es de vital importancia para su desarrollo personal posterior. A pesar de esto, no existen instrumentos apropiados para realizar evaluaciones objetivas que permitan realizar intervenciones tempranas. Es por esto que el presente estudio propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las propiedades psicométricas de las puntuaciones derivadas de aplicar el test “Habilidades de Interacción Social” en niños de 3 a 6 años de los distritos de Surco y La Molina de Lima Metropolitana?

1.2. Justificación y relevancia

La edad preescolar es un momento crítico en el desarrollo en la que los niños internalizan las pautas y normas de conducta que les permiten tener un desarrollo posterior adecuado en términos de socialización. Se propone una intervención desde edades muy tempranas para modelar el tipo de conductas y actitudes que van a permitir que los niños sean capaces de adaptarse a las normas y valores del entorno social y cultural mediante estrategias de socialización. En este sentido, la familia y los pares juegan un papel fundamental en la adquisición y desarrollo de estas habilidades (Muñoz, 2005).

La infancia constituye una oportunidad crucial para modelar las tendencias emocionales que el niño mostrará por el resto de su vida, y los hábitos adquiridos en esta etapa terminan grabándose tan profundamente en la arquitectura neuronal que después son muy difíciles de modificar (Goleman, 1995).

Las habilidades sociales tienen especial importancia en el contexto educativo, psicológico y social de las personas, en forma particular en los niños y adolescentes. Qué tan competente y hábil sea un niño en su entorno social incide sobre su adaptación presente y futura debido a que permiten que asimile los roles que le corresponden y las normas que se espera que cumpla. Estar adaptado socialmente se relaciona directamente con los logros escolares y grupales, así como con un buen ajuste personal y social en la vida (Aguilar et al. 2014).

Monjas (2012) cita las investigaciones de Hops y Greenwood en 1988, y Ladd y Asher en 1985 donde se propone que la habilidad para interactuar adecuadamente con los pares y los adultos significativos es un aspecto muy importante en el desarrollo infantil. La importancia y relevancia de estas habilidades en la infancia viene avalada por los resultados de estos estudios en los que se demuestra que existen sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica tanto en la infancia como en la vida adulta.

Contar con un instrumento que permita validar las inferencias y los usos de los puntajes derivados al aplicar el test en el contexto peruano es de vital importancia ya que es un medio objetivo que puede ser utilizado para evaluar el nivel de las habilidades sociales en los niños. El aprendizaje de estas habilidades empieza durante los primeros años y es por eso que es necesario que las intervenciones se hagan desde temprana edad. El hecho de evaluar objetivamente permite realizar interpretaciones reales acerca del desempeño social en los niños y tomar decisiones apropiadas para cada uno de ellos. El instrumento que se propone en este proyecto de investigación está dirigido a las tutoras de los niños, quienes se encuentran la mayor parte del tiempo con ellos en un ambiente de socialización con sus pares. Además, tiene la ventaja de ser un instrumento fácil y rápido de responder ya que los ítems describen conductas observables y que se manifiestan con frecuencia en los niños.

A lo largo del presente trabajo se revisan distintas investigaciones, publicaciones e instrumentos creados por diversos autores y se concluye que, en el Perú, no existe ningún instrumento que se considere apropiado para evaluar el desarrollo de las habilidades sociales en niños pequeños. Se justifica la presente investigación dada la necesidad de contar con un instrumento apropiado que permita evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los niños. A partir de ello se podrán realizar intervenciones apropiadas según las necesidades de cada uno.

Con los resultados de esta investigación se verán beneficiados los distintos agentes que participan en la enseñanza y desarrollo de las habilidades de interacción en los niños, como la familia, los profesores y los terapeutas.

La familia podrá tomar medidas en la crianza de los niños desde el hogar, incentivando un ambiente que favorezca las condiciones de aprendizaje y desarrollo de estas habilidades. Así, es importante asegurar que todos los niños puedan tener las mismas oportunidades de tener una interacción constante con otros pares y adultos significativos desde muy temprana edad para que puedan aprender a manejar conflictos y observar distintas interacciones.

Los profesores podrán generar un cambio desde el proceso enseñanza-aprendizaje a nivel grupal y personal dentro de cada institución educativa. Se podrán generar programas que fomenten el desarrollo de estas habilidades con el fin de mejorar el clima escolar y la convivencia entre los alumnos.

Los terapeutas estarán en mejores condiciones de crear programas de intervención para los niños teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada uno, imprescindible para generar un cambio positivo en el desarrollo del niño.

En general, va a permitir que se puedan realizar intervenciones desde temprana edad y que los diversos agentes educativos puedan generar programas de acompañamiento y entrenamiento en habilidades sociales que estén de acuerdo a las necesidades identificadas en cada niño.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Bases Teóricas

2.1.1 Habilidades sociales

Se define las habilidades sociales de la siguiente manera:

Conjunto de conductas que adquiere una persona para tomar decisiones, teniendo en cuenta sus propios intereses y los de las personas de su entorno; para elaborar un juicio crítico, compartiendo criterios y opiniones; para resolver sus propios problemas, comprender a los demás y colaborar con ellos; y para establecer relaciones adecuadas con los demás, satisfactorias para él mismo y los otros (Álvarez et al., 1990, p. 1).

Asimismo, postula que dentro de las habilidades sociales que debe tener un niño entre 3 y 6 años, es posible identificar dos grupos: habilidades de interacción social y habilidades de autonomía personal. Para el presente estudio se van a considerar las habilidades de interacción social.

2.1.2 Habilidades de Interacción Social

Las habilidades de interacción social se definen de la siguiente manera:

Conjunto de conductas o repertorios comportamentales que adquiere una persona para relacionarse con los demás de manera que obtenga y ofrezca gratificaciones. Esto supone establecer relaciones de “ida y vuelta” entre la persona y su medio, a través de las cuales la persona socialmente hábil aprende a obtener consecuencias deseadas en la interacción con los demás (niños y adultos) y a suprimir o a evitar aquellas otras no deseadas (Álvarez et al., 1990, pp. 2-3).

Monjas (2012) define las habilidades de interacción social tomando en cuenta distintas características. Para ella, las habilidades

sociales son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño. Afirma que a lo largo del proceso de socialización “natural” en la familia, la escuela, la comunidad, se van aprendiendo las habilidades y conductas que permiten al niño interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.

Además, las habilidades sociales contienen componentes motores y manifiestos, emocionales, afectivos y cognitivos. Así, son un conjunto de conductas que los niños hacen, sienten, dicen y piensan.

Por otro lado, son entendidas como respuestas específicas a situaciones específicas, por lo que la efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y los parámetros de la situación específica.

2.1.3 Dimensiones de las habilidades de interacción social

Debido a que no existe una taxonomía comprensiva y aceptada de las habilidades de interacción social que constituyen la competencia social en la infancia, cada autor propone sus propias categorías.

Álvarez et al. (1990) proponen cuatro dimensiones: Interacción en el juego, Expresión de emociones, Autoafirmación y Conversación.

La dimensión de “Interacción en el juego” contempla que el niño sea capaz de buscar a otros niños para jugar, que participe en actividades tanto individuales como de grupo teniendo iniciativa y que sea capaz de compartir sus juguetes con sus compañeros.

Por otro lado, la dimensión de “Expresión de emociones” se refiere a las habilidades de saber hacerse agradable y simpático, ser capaz de expresar con gestos sus distintas emociones (alegría, tristeza, enfado, etc.), utilizar un tono de voz acorde a la situación y recibir con agrado los cumplidos de los demás y saber decir cuáles son las cosas que le gustan de los otros.

La dimensión de “Autoafirmación” comprende conductas como saber defenderse, expresar sus quejas adecuadamente y ser capaz de pedir favores cuando lo necesite.

Finalmente, la dimensión de “Conversación” incluye todo lo referente a las habilidades sociales verbales, concretamente: mantener la atención en conversaciones cortas (10-20 minutos), iniciar el respeto a los diferentes turnos de palabra, ser capaz de expresar espontáneamente acontecimientos en los que ha estado implicado, contestar a las preguntas que le hacen y ser capaz de opinar sobre sus propias experiencias.

Por su parte, Monjas (2012) propone treinta habilidades sociales agrupadas en seis áreas: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos.

Las “habilidades básicas de interacción social” incluyen conductas muy sencillas que se utilizan en las relaciones diarias para ser amables, agradables y cordiales. Estas son: la sonrisa y risa, los saludos, las presentaciones, los favores y la cortesía y amabilidad.

En el área de “habilidades para hacer amigos y amigas” se abordan aquellas conductas que son esenciales para el inicio, desarrollo y mantenimiento de interacciones positivas y mutuamente satisfactorias con los iguales. Comprende las habilidades de reforzar a otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda y cooperar y compartir. La amistad, entendida como relaciones marcadas por afecto positivo recíproco y compartido, implica satisfacción mutua, placer y un contexto de apoyo.

Las “habilidades conversacionales” implican conductas que permiten al niño iniciar, mantener y finalizar conversaciones con otras personas. Es por esto que comprende las habilidades de: iniciar conversaciones, mantener conversaciones, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros y conversaciones en grupo.

El área de “habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones” implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los demás. Estas habilidades son las siguientes: autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos, defender las propias opiniones.

Las “habilidades de solución de problemas” incluyen las habilidades cognitivo-sociales que se han identificado como más relevantes para resolver conflictos en los niños. Esta área comprende las siguientes conductas: identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probar una solución.

Por último, el área de “habilidades para relacionarse con los adultos” incluye una serie de conductas que permiten y facilitan una relación positiva entre el niño y los adultos. Por esto, las habilidades que comprende son: cortesía con el adulto, refuerzo del adulto, conversar con el adulto, peticiones al adulto y solucionar problemas con adultos.

2.1.4 Importancia de las habilidades de interacción social

La experiencia personal indica que pasamos un alto porcentaje de nuestro tiempo cotidiano en alguna forma de interacción social ya sea diádica o en grupo y se sabe que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal. Las relaciones entre iguales en la infancia proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos (Monjas, 2012).

Cohen, Esterkind de Chein, Lacunza, Caballero y Martinenghi (2011) revisan numerosas investigaciones que confirman la existencia de fuertes relaciones entre el desarrollo de habilidades sociales en la infancia y adolescencia, por un lado, y el ajuste social, psicológico y académico en la vida adulta por otro.

Como contrapartida, la falta de competencia interpersonal se asocia con baja aceptación, rechazo o aislamiento de los pares, con problemáticas escolares y personales, tales como la baja autoestima, la indefensión, inadaptación en la adolescencia, la delincuencia juvenil o las adicciones. También se vincula con un bajo rendimiento, fracaso, y expulsión de la escuela (Monjas, 2012).

Además, según Álvarez et al. (1990) las habilidades sociales tienen una relación directa con el rendimiento, ya que el aprendizaje escolar, para que llegue a ser suficientemente significativo, requiere en el niño una actitud autónoma, de confianza en sí mismo y de interés por su entorno, es decir, que posea una competencia social adecuada.

Para Garton (1994) la interacción social es fundamental para el proceso del desarrollo del habla y de la actividad práctica, así como para la fusión de ambos. Cuando se presenta un conflicto con otra persona, el niño debe comunicarse con esa persona. Tanto las funciones intrapersonales como interpersonales del lenguaje son necesarios para el desarrollo de la actividad mental superior humana. Además, ambas funciones facilitan el aprendizaje y dan lugar al desarrollo cognitivo. Sustenta la relación que existe entre la interacción social y el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños.

Una de las mayores interacciones que se debe incentivar en los niños es la relación con sus pares. Según Monjas (2012), las relaciones positivas con los pares tienen funciones fundamentales en el desarrollo de la competencia social y personal. Para empezar, permite al niño tener un conocimiento de sí mismo y de los demás. En las interacciones con los iguales el niño aprende mucho sobre sí mismo, sobre su propia identidad y se forma una idea sobre su valor. Desarrollan la capacidad de juzgar sus propios actos al comparar sus resultados con los que obtienen los demás y contribuye a la formación de su autoconcepto.

Siguiendo con esta misma autora, gracias a estas interacciones, se incentiva el desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social, determinadas conductas, habilidades y estrategias que se ponen en práctica al relacionarse con otros; por ejemplo: la reciprocidad, la empatía y habilidades de adopción de roles, el intercambio en el control

de la relación, la colaboración y cooperación y estrategias sociales de negociación y de acuerdos.

Por otro lado, le permiten al niño desarrollar su capacidad de autocontrol y autorregulación de su propia conducta en función del feedback que recibe de los otros. No debemos olvidar que también funcionan como un fuerte apoyo social y fuente de disfrute (Monjas, 2012).

2.1.5 Adquisición y desarrollo de las habilidades de interacción social

Sobre la adquisición de las habilidades de interacción social Monjas argumenta:

Las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo y del aprendizaje. Ningún niño nace simpático, tímido o socialmente hábil; a lo largo de la vida se va aprendiendo a ser de un modo determinado, de forma que las respuestas que emite el sujeto en una situación interpersonal dependen de lo aprendido en sus interacciones anteriores con el medio social (Monjas, 2012, p. 30).

Las habilidades sociales, al igual que otros tipos de conducta, se aprenden a través de los siguientes mecanismos: aprendizaje por experiencia directa, aprendizaje por observación, aprendizaje verbal o instruccional y aprendizaje por feedback interpersonal.

Con respecto al aprendizaje por experiencia directa, las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento. Por ejemplo, si cuando un niño sonríe se le gratifica, lo más probable es que la conducta se repita y con el tiempo forme parte de su repertorio conductual; sin embargo, si el padre lo ignora, la conducta se extinguirá.

La instrucción es otra forma importante de aprendizaje. Cuando un adulto le dice al niño “di lo siento”, “no hables con la boca llena”, “lávate las manos antes de comer”, etc. está modelando la conducta social (Caballo, 1999). Según el aprendizaje verbal o instruccional, el

sujeto aprende a través del lenguaje hablado por medio de preguntas, explicaciones, instrucciones o sugerencias verbales.

Según Bandura y Walters (1974) el niño también aprende conductas como resultado de la exposición ante modelos significativos. A esto se le llama aprendizaje por observación. Según la teoría cognitiva social del aprendizaje, muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas. Si un niño observa que su hermano es castigado por utilizar un tono de voz desagradable, aprenderá a no emitir esa conducta.

Siguiendo con estos autores, el observar la conducta de los demás y sus consecuencias puede generar en el observador el aprendizaje de conductas nuevas sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta manifiesta ni recibir ningún refuerzo directo. Asimismo, se ha puesto de manifiesto a través de observaciones informales y experimentación en laboratorios que el proporcionar modelos reales o simbólicos es un procedimiento muy eficaz para transmitir y controlar la conducta.

El aprendizaje estará determinado por el reforzamiento o castigo que reciba la persona que funciona como modelo. Si la conducta tuvo consecuencias positivas, probablemente la tendencia será a imitarlo; pero si recibe un castigo, lo más probable es que no se repita este comportamiento.

Por medio de este tipo de aprendizaje se aprende acerca de la cultura, las costumbres y tradiciones (Davis y Palladino, 2008). Un factor importante en la efectividad de esta teoría, es que parece ser que el participante se identifica con la persona que está observando. Los modelos a los que el niño es expuesto a lo largo del desarrollo son muy variados y entre los más significativos se encuentran los padres, hermanos, primos, amigos, profesores y adultos en general. Es por esto que durante la niñez, la familia juega un papel fundamental en el aprendizaje de las habilidades sociales, ya que funcionan como los principales modelos que tiene el niño en esta etapa del desarrollo.

Por último, el aprendizaje por feedback interpersonal o retroalimentación consiste en proporcionar información específica al

sujeto en función a su conducta, esencial para el desarrollo y mejora de una habilidad (Caballo, 1999).

2.1.6 Papel de la familia en el desarrollo de las habilidades sociales

Según Mussen, Conger y Kagan, (1990) muchas personas aportan en el proceso de socialización de los niños, pero los padres y hermanos son los agentes principales y de mayor influencia, especialmente durante los primeros años. Es en la familia donde se regula y modifica de manera constante la conducta del niño. Sin embargo, mencionan también que tanto las instituciones educativas como los pares y los sistemas de comunicación dan forma a la conducta del niño y moldean sus características de personalidad.

Dentro del grupo familiar se producen una serie de interacciones sociales que resultan significativas para el sujeto. Debido a esto, van a ser interiorizadas y van a influir de manera decisiva en el curso del desarrollo (Valdés, 2007). Este es el primer grupo donde el niño recibe su mayor fuente de afectos y donde puede desarrollar relaciones verdaderamente íntimas. Dentro de este contexto, ocurren diversas situaciones e interacciones que juegan un papel crítico en el desarrollo de la autoestima e identidad personal de cada integrante; además, se producen ciertas condiciones que permiten al niño aprender a asumir diversas responsabilidades y solucionar problemas.

La familia es considerada un sistema abierto, que intercambia de manera continua información con el entorno y es modificada por este. Cabe recordar que un sistema es un conjunto de elementos interrelacionados e interdependientes entre sí en el que se produce una interacción recíproca entre todos sus elementos. En esta interacción, el comportamiento de cada subsistema es determinado por la situación y la conducta de los demás que lo configuran. De esta manera, la familia es conceptualizada como una totalidad donde el cambio de algún miembro del sistema afecta a los otros, puesto que sus acciones están interconectadas mediante pautas de interacción. Estas pautas de

funcionamiento del sistema no son reducibles a la suma de sus elementos constituyentes (Valdés, 2007).

Bronfenbrenner (1987) propone la teoría ecológica, la cual supone asumir una postura sistémica. Según esta teoría, la familia es un microsistema interactivo que se encuentra en relación con otros microsistemas y a la vez está inmerso en sistemas más amplios.

Para este autor, el microsistema incluye todas las relaciones directas que las personas realizan en su vida cotidiana. Dentro de los microsistemas más importantes están la escuela, los amigos y por supuesto, la familia, la cual es considerada por muchos el microsistema primario para el individuo. En este contexto se dan las interacciones entre padres-hijos, hermanos y entre esposos. El niño aprende y va internalizando pautas de conducta al participar y observar la dinámica y consecuencias de cada interacción.

El segundo ámbito es el mesosistema que comprende las interacciones que se dan entre diversos microsistemas, por ejemplo, la relación entre familias y entre la familia y la escuela o el grupo de amigos. El tercer ámbito de influencia es el exosistema, el cual se refiere a la relación de la familia con otros sistemas sociales como la comunidad, las instituciones culturales y asistencia social. Por último, el macrosistema, representa las interacciones entre la familia y la sociedad en general. Es decir, es influenciada por las características de un sistema socio-cultural, socioeconómico, creencias-valores-actitudes aceptados o rechazados socialmente y determinadas circunstancias históricas de cada ciudad, cada país y cada momento.

En conclusión, la familia está compuesta por diversos subsistemas dentro de ella que interactúan de manera constante entre sí: subsistema conyugal, parental y fraternal, integrado por los hermanos. Cada interacción y comportamiento de cada Autoafirmación de estos subsistemas, afecta y modifica la interacción y comportamiento de los otros y del sistema como totalidad. A su vez, la familia interactúa con otros mesosistemas, exosistemas y está inmerso en el macrosistema que es la sociedad en la que se desarrolla. Todo esto

influye en la manera en que se desarrolla cada familia y por consiguiente cada miembro dentro de ella.

Según Goleman (2000), la forma en la que los padres tratan a sus hijos tiene consecuencias profundas y duraderas en su desarrollo emocional. Tener padres inteligentes emocionalmente es un beneficio enorme para los niños. Los niños aprenden a manejar mejor sus propias emociones, son más eficaces en calmarse cuando están preocupados y se preocupan con menor frecuencia. Además, presentan niveles reducidos de estrés y una mejor salud física en general. A nivel social son más populares y caen mejor a sus pares, presentan menos problemas de conducta y niveles de agresividad. Finalmente, a nivel cognitivo son capaces de prestar mayor atención y son alumnos más eficaces.

Siguiendo con este mismo autor, el aprendizaje emocional empieza en los primeros años de vida y se prolonga a lo largo de la infancia. Todos los pequeños intercambios entre padres e hijos en esta etapa van formando en el niño sus capacidades y concepción emocional.

Según Winnicott, las madres adquieren la capacidad de ponerse en el lugar del bebé. Desarrollan una impresionante capacidad para identificarse con él, lo cual les permite satisfacer sus necesidades básicas en una forma que ninguna máquina puede imitar. Para que se produzca un crecimiento emocional saludable en el niño es necesario el aporte de un ambiente facilitador. Un sostén y manejo adecuado por parte de la madre deriva en la confianza que el niño desarrolla sobre un mundo amistoso. Los niños viven experiencias que se suman en sus sistemas de memoria de tal modo que les hace sentir confianza en el mundo o, por el contrario, desconfianza y un sentimiento de impredecibilidad. La adaptabilidad que desarrolle la madre a las necesidades de su bebé va a determinar la capacidad que el niño tenga para explorar el mundo exterior y confiar en el otro, lo que va a permitir que las bases de su personalidad se asienten en forma apropiada (Winnicott, 1991).

2.1.7 Desarrollo psicosocial del niño de 3 a 6 años

Entre los 3 y 6 años los niños se encuentran en una etapa llamada infancia temprana. En esta etapa, los niños continúan su rápido crecimiento a nivel físico, cognoscitivo y lingüístico. Empiezan a desarrollar el autoconcepto, la identidad, adquieren roles de género y se muestran interesados por jugar con otros niños (Rice, 1997).

Se incrementan las habilidades lingüísticas recordando que este se da en un contexto social y se encuentran afectadas por factores como la clase socioeconómica y la pertenencia de un grupo étnico. Gracias a este lenguaje, los niños asimilan valores sociales como la cortesía, la obediencia, el respeto y el reconocimiento a la autoridad. Esta etapa está asociado con procesos importantes en socialización del niño. Los niños aprenden a controlar sus emociones e inician el proceso de autonomía e independencia. Así mismo los niños aprenden comportamientos en la interacción con sus compañeros, los niños moldean y refuerzan conductas apropiadas que sirven para adquirir habilidades sociales. Así la socialización está diseñada a enseñar a los niños conceptos y reglas de la sociedad en la que viven, internalizan normas morales, esquemas de género e identidad de género. Las relaciones fraternales influyen en el desarrollo psicosocial (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2015).

En este momento evolutivo es fundamental el desarrollo psicosocial de los niños. Empieza el desarrollo emocional y el sentido del yo, es decir, comienzan a formar el auto concepto de sus propios rasgos y capacidades. El auto concepto es “una construcción cognoscitiva, un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas acerca del yo” que determina la manera en que uno se siente y guía sus propias acciones (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). A medida que el niño empieza a tener conciencia de sí mismo, comienza a establecerse el auto concepto que irá desarrollándose a lo largo de la vida.

La autoestima se refiere al juicio que hacen los niños acerca de su valor general, por lo que sería la parte evaluativa del auto concepto. Se basa en la capacidad que van desarrollando los niños de describirse y definirse a sí mismos. Aunque los niños no hablan acerca de este

concepto hasta los ocho años, los niños menores demuestran que lo tienen a través de su conducta. Cabe resaltar que antes de la transición de los 5 a los 7 años el autoestima de los niños no se basa necesariamente en la realidad, sino que tienden a aceptar los juicios que hacen los adultos sobre ellos. Esta retroalimentación por parte de los padres es, por lo general, positiva y acrítica, por lo que los niños tienden a sobreestimar sus propias capacidades. Asimismo, tanto el auto concepto como el autoestima tienden a ser de todo o nada: “soy bueno” o “soy malo” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010).

Por otro lado, la capacidad para entender y regular sus sentimientos y emociones es uno de los avances principales de la niñez temprana (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). Esta capacidad va a permitirle al niño controlar la manera en que muestra sus emociones, ser sensible con las del resto, guiar su conducta y contribuye en su habilidad para llevarse bien con otros. Son capaces de hablar sobre sus sentimientos, lograr distinguir los sentimientos de otros y entender que las emociones están relacionadas con experiencias.

Según la teoría psicosocial de Erik Erikson (2000), los niños en este lapso de edad se encuentran en la tercera etapa del desarrollo de la personalidad: iniciativa vs culpa. El conflicto surge del deseo cada vez mayor de planear y realizar acciones y de los crecientes remordimientos de conciencia ante este deseo. La necesidad de lidiar con sentimientos contradictorios acerca del yo está en el centro de esta etapa. Los niños están aprendiendo que algunas acciones reciben aprobación social pero otras no, por lo que deben conciliar su deseo de hacer con el de recibir una aprobación. Los niños que aprenden a resolver este conflicto desarrollan la virtud de propósito, el valor de prever y perseguir metas sin inhibirse demasiado por la culpa o temor.

Por otro lado, los niños en esta etapa pasan mucho tiempo realizando una actividad que contribuye a consolidar todos los dominios de su desarrollo: el juego. Esta actividad les permite usar su imaginación, descubrir diversas formas de usar los objetivos, tener un mejor dominio de su propio cuerpo, tomar decisiones y adquirir nuevas habilidades. Les permite a los niños involucrarse con el mundo que los

rodea, estimular sus sentidos, resolver problemas y prepararse para desempeñar roles de adulto. Tiene importantes funciones en la edad en la que se encuentran pero también a largo plazo.

A medida que los niños crecen, el juego se vuelve más social, más interactivo y cooperativo pues pasan de jugar solos, luego al lado de otros niños y finalmente todos juntos. Aunque las personas más importantes para ellos son los adultos, las relaciones con los hermanos y sus compañeros de juego adquieren un rol fundamental en la niñez temprana. Los niños pequeños aprenden a llevarse bien con otros por medio de las interacciones casuales del juego. Aprenden a resolver problemas, a ponerse en el lugar de la otra persona y observan modelos de varios tipos de conducta (Rodríguez, 2013).

Continuando con la propuesta de Rodríguez (2013), existen tres tipos de juegos que tienen cualidades importantes en el proceso de socialización infantil. El primero es el juego simbólico, el cual resulta fundamental para comprender y asimilar el entorno, facilita el autoconocimiento y ayuda en los procesos de adaptación socio-emocional. El segundo es el juego de reglas, el cual enseña al niño a ganar y a perder, a respetar los turnos y las normas, y a considerar las opiniones y acciones de sus compañeros. El tercero es el juego cooperativo, el cual promueve la comunicación e incrementa conductas de cooperar, ayudar y compartir. Este tipo de juego disminuye las conductas agresivas y negativas en los niños.

Para Piaget, los niños entre los 2 y los 7 años se encuentran en la segunda parte de la primera infancia, en el estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto. Según este autor, gracias a la aparición del lenguaje, el niño adquiere la capacidad de construir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Esto conlleva a tres consecuencias esenciales en el desarrollo mental del niño: el inicio de la socialización de la acción, la aparición del pensamiento propiamente dicho y una interiorización de la acción como tal. Desde el punto de vista afectivo aparecen sentimientos interindividuales como las simpatías, antipatías

y el respeto, y una afectividad interior que se organiza de forma cada vez más estable.

Con respecto a los adultos significativos como lo son los padres, mediante el lenguaje aparecen los hechos de subordinación y las relaciones de presión espiritual ejercida por el adulto sobre el niño. El niño descubre que los adultos le revelan sus pensamientos y voluntades, descubre un “yo ideal” que el niño intenta copiar o igualar como su ejemplo y modelo a seguir. El niño desarrolla un respeto por el mayor que genera que acepte las órdenes y consignas que se le dan y las convierta en obligatorias. Aparecen los hechos de intercambio, tanto con el propio adulto como con los demás niños, empiezan a transformarse las conductas materiales en pensamiento. Asimismo, el niño no solo le habla a los demás, sino que se habla a sí mismo constantemente mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y su acción (Piaget, 1981).

2.2 Instrumentos utilizados para evaluar las habilidades sociales

Con respecto a los instrumentos revisados que se utilizan a nivel internacional se presentan los siguientes:

Álvarez et al. (1990) proponen una escala de observación de las habilidades de interacción social para padres y otro formato para profesores. Así mismo, plantea un formato dirigido a niños de 3 años y otro para niños de 4 y 5 años. Esta lista de chequeo tiene como objetivo inicial obtener un perfil del nivel de desarrollo del niño en cuanto a las habilidades de interacción social y como objetivo final, evaluar el aprendizaje de las habilidades sociales una vez que se haya finalizado el programa propuesto por el mismo autor. Estas escalas no cuentan con evidencias de confiabilidad y validez.

En el 2012, Monjas cita su trabajo anterior en el que propone el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) compuesto por 60 ítems que corresponden a 6 subescalas: habilidades sociales básicas, habilidades para hacer amigos y amigas, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con emociones y

sentimientos, habilidades de solución de problemas y habilidades de relación con los adultos. La prueba debe ser respondida por el profesor o un adulto en general y han de señalar en una escala tipo Likert la frecuencia de emisión de cada comportamiento que se propone. A pesar de que este cuestionario aún no cuenta con evidencia de confiabilidad y validez debido a que se encuentra en fase experimental, muchos investigadores la utilizan en sus muestras de estudio.

En el 2009 se crea y valida una Escala de Habilidades Sociales para niños prescolares de 3 a 5 años de nivel socio económico bajo en Tucumán, Argentina (Lacunza, Castro y Contini, 2009). Se diseñó un protocolo distinto para cada grupo de edad, considerando las características evolutivas y contextuales vinculadas al proceso de adquisición de habilidades sociales.

La escala de Habilidades sociales para niños de 3 años está constituida por 12 ítems con un Alpha de Cronbach global de .72. La escala de 4 años está constituida también por 12 ítems con un Alpha de Cronbach global de .77 y la escala de 5 años está conformada por 16 ítems con un Alpha de Cronbach de .88.

En cuanto a la evidencia de validez referida a la estructura interna se efectuó un análisis factorial exploratorio de primer grado utilizando el método de análisis de componentes principales con rotación tipo varimax y se realizaron los cambios que se consideraron apropiados con el fin de mejorar la versión final de la prueba.

Pichardo, Justicia y Fernández (2009) señalan que Merrel en el 2002 crea un instrumento llamado “Preschool and Kindergarten Behavior Scale (PKBS-2). Esta escala está formada por 74 ítems en un formato de 4 alternativas (nunca, casi nunca, algunas veces, con frecuencia) con una forma para padres y otra para profesores. Se debe contestar observando el comportamiento de los niños. La escala general se divide en dos partes específicas, una que evalúa habilidades sociales y la otra, problemas de conducta.

La escala de habilidades sociales ($\alpha = .96$) contiene 34 ítems que describen las conductas positivas o de adaptación que permiten el óptimo

desarrollo personal y social través del análisis de las siguientes subescalas:

- Cooperación social ($\alpha = .94$): 12 ítems que evalúan características conductuales importantes en el seguimiento de las instrucciones de los adultos, cooperación y compromiso con los compañeros y un apropiado autocontrol.
- Interacción social ($\alpha = .92$): 11 ítems que evalúan conductas y características importantes para conseguir y mantener la aceptación y la amistad de los demás (principalmente de los compañeros).
- Independencia social ($\alpha = .88$): 11 ítems que valoran la independencia del niño tanto dentro del grupo de iguales como con los adultos.

En relación a los instrumentos que se han utilizado dentro del contexto nacional se presentan los siguientes:

En el 2010 se realiza una investigación que pretende determinar si existen diferencias en las habilidades sociales entre niños y niñas de 5 años de las instituciones educativas de la red N°4 del distrito del Callao (Ballena, 2010). El instrumento aplicado fue la Escala de Apreciación de las Habilidades Sociales en la infancia. Esta prueba fue validada por Isabel Paula Pérez en 1999, en la Universidad de Barcelona, España y adaptada por Ana Cecilia Ballena en el 2010, en la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima, Perú. El cuestionario debe ser respondido por los profesores en base a las conductas que observan en los niños. Está compuesta por 58 ítems agrupados en cinco áreas: Habilidades básicas de Interacción Social, Habilidades de Iniciación en la Interacción Social y habilidades conversacionales, Habilidades para cooperar y compartir, Habilidades relacionadas con las emociones y los sentimientos y las Habilidades de autoafirmación. En cuanto a la validez de contenido se realizó a través del criterio de jueces utilizando el coeficiente V de Aiken obteniéndose valores entre .80 y 1, con lo que se determinó que el 100% de los ítems son válidos para la escala. En cuanto a la evidencia de confiabilidad de las puntuaciones, el coeficiente Alpha de Cronbach

obtenido para la escala total revisada fue de .97, con lo que se demuestra que es un instrumento altamente confiable. Con respecto a la evidencia de confiabilidad de las puntuaciones obtenidas para cada dimensión, se alcanzaron coeficientes Alpha de Cronbach de .78 para la dimensión I de habilidades básicas, .92 para la dimensión II de habilidades de iniciación de la interacción social y habilidades conversacionales, .91 para la dimensión III de habilidades para cooperar y compartir, .80 para la dimensión IV de habilidades relacionadas con las emociones y los sentimientos y .91 para la dimensión V de habilidades de autoafirmación

En el 2012 se realiza en el Perú una investigación que pretende determinar la relación entre las actitudes maternas y las habilidades sociales en hijos de 5 años de la Red N°10 del Callao (Doménique, 2012). Para fines de la investigación, se adapta la Lista de chequeo de habilidades sociales para preescolares (LCHS-PE) de McGinnis y Golstein a la muestra de estudio.

El cuestionario contiene 40 ítems con alternativas múltiples que evalúan seis escalas que son: primeras habilidades sociales, habilidades relacionadas con la escuela, habilidades para hacer amistades, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés. La prueba fue resuelta por la mamá de cada niño, en presencia del evaluador. Para obtener la validez del instrumento se optó por utilizar la evidencia de validez referida al contenido por criterio de jueces. Al someter los resultados de la evaluación de cada experto, se aplicó la fórmula de Aiken y se obtuvo valores superiores a .86 en todos los ítems, por lo cual se consideró que todos los ítems son válidos. La evidencia de validez referida a la estructura interna se calculó mediante el método de componentes principales y el método de rotación Oblimin, que permitieron denotar que la medida de adecuación del muestreo Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor de .52, mientras que el test de esfericidad de Barlett presentó un valor que es significativo ($X^2= 1381.48; p < .001$), lo que indica que los coeficientes de correlación entre los ítems fueron lo suficientemente elevados para continuar el análisis factorial. Los resultados alcanzados

permitieron concluir que la lista de chequeo de habilidades sociales para preescolares presenta validez.

La confiabilidad de las puntuaciones derivadas de la aplicación de este instrumento se realizó a través del Alpha de Cronbach, en el cual se encontraron valores de correlación ítem- test superiores al .20. Los coeficientes de confiabilidad es los cuatro factores fueron: .74 para el primero, .74 para el segundo, .75 para el tercero y .75 para el cuarto factor. A partir de este análisis psicométrico se concluye que el instrumento presenta evidencias de validez y confiabilidad para la muestra de estudio.



CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

3.1 Objetivo general

El presente estudio pretende la validación de la prueba “Habilidades de Interacción Social” en niños de 3 y 6 años de nivel socio-económico medio-alto de los distritos de Surco y La Molina de Lima por lo que se proponen los siguientes objetivos específicos:

3.2 Objetivos específicos

- Obtener evidencias de validez vinculadas al contenido mediante el criterio de jueces.
- Obtener evidencias de validez vinculadas a la estructura interna de la prueba mediante el análisis factorial exploratorio.
- Analizar la discriminación de los ítems de la prueba aplicando la correlación ítem-.test corregida.
- Analizar la confiabilidad de las puntuaciones derivadas de aplicar la prueba mediante el método de consistencia interna.
- Construir los baremos en percentiles de las puntuaciones de la prueba según el sexo y para cada uno de los factores.

3.3 Definición de variables

En esta investigación se define a las habilidades de interacción social de la siguiente manera:

Un conjunto de conductas o repertorios comportamentales que adquiere una persona para relacionarse con los demás de manera que obtenga y ofrezca gratificaciones. Esto supone establecer relaciones de “ida y vuelta” entre la persona y su medio, a través de las cuales la persona socialmente hábil aprende a obtener consecuencias deseadas en la interacción con los demás (niños y adultos) y a suprimir o a evitar aquellas otras no deseadas (Álvarez et al. 1990, pp. 2-3).

Operacionalmente se obtendrá a partir de la suma de puntuaciones de todos los ítems de la prueba y se hará lo mismo con la suma de las puntuaciones de los ítems de cada dimensión definida a partir del análisis factorial. En ambos casos un mayor puntaje se interpreta como un mayor nivel de desarrollo de las habilidades sociales.

El sexo y los grupos de edad se definen operacionalmente a partir de las respuestas dadas por los docentes en el protocolo de aplicación. En el caso del sexo los tutores respondieron si el sexo del niño correspondía a femenino o masculino mientras que en la edad indicaron si tenía 3, 4, 5 o 6 años.



CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1. Tipo y diseño de la investigación

Según Alarcón (2008), la presente investigación es de tipo psicométrica y aplicada de alcance descriptivo. Se trata de un enfoque psicométrico pues se orienta a la validación de un nuevo test, como es el caso de la prueba “Habilidades de Interacción Social”. Con el fin de utilizar este instrumento como una herramienta útil en futuras investigaciones, se han realizado análisis psicométricos para obtener evidencias de confiabilidad y validez vinculadas a la estructura interna y de contenido. Además, se ha analizado la capacidad discriminativa de los ítems y se han elaborado baremos.

Tiene un enfoque cuantitativo de diseño no experimental transversal. Se trata de un enfoque cuantitativo ya que se cuantificó el nivel de desarrollo de las habilidades de interacción social en los niños de 3 a 6 años de los distritos de Surco y La Molina que pertenecen a un nivel socioeconómico medio alto de Lima Moderna. Es no experimental debido a que no se realizó ninguna manipulación sobre las variables, sino que se describieron y analizaron tal como ocurren en su contexto natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Por último, la recolección de datos se hizo en un momento único, por lo que se trata de una investigación transversal.

4.2. Participantes

Los participantes de la presente investigación son los niños y niñas cuyas edades se encuentran entre los 3 y 6 años de colegios de nivel socioeconómico medio-alto de los distritos de Surco y La Molina de Lima Metropolitana. Según la información recuperada del portal web del Ministerio de Educación del Perú (<http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiiee>), en la población del distrito de Surco existen 243 instituciones de gestión privada donde se

pueden encontrar niños entre 3 y 6 años de edad. Por otro lado, en el distrito de la Molina existen 117 instituciones de gestión privada con las mismas características. Los dos distritos seleccionados pertenecen a Lima moderna, la cual representa el 12.9% de la población total de Lima Metropolitana y pertenecen a un nivel socio económico predominantemente A (32.3%) y B (52.6%). El ingreso mensual familiar bruto en esta zona representa el más alto de todas las zonas de Lima y es de 4,790 nuevos soles (Ipsos, APOYO, 2015). Los colegios fueron seleccionados de manera no probabilística por conveniencia debido a la facilidad del acceso y disposición de cada colegio para colaborar con este estudio (Hernández et al., 2010).

Uno de los objetivos fundamentales es hacer un análisis factorial y para ello se recomienda tener un número de casos determinado. De acuerdo a lo propuesto por Guilford (1954) en MacCallum, Widaman, Zhang, Hong (1999), la muestra debe contar con un mínimo de 200 casos, por lo que en el presente estudio se utilizó un número mayor a este. En este mismo artículo, Gorsuch (1983) sostiene que debe haber 5 casos por cada ítem de la prueba. La prueba utilizada para esta investigación cuenta con 43 ítems por lo que la muestra es de 222 niños.

La muestra está compuesta por niños y niñas que cursan los niveles de Nido, Pre Kinder, Kinder o Primer Grado.

La tabla 4.1 muestra la distribución de la muestra según el sexo y grupos de edad, la cual estuvo compuesta por 222 participantes (106 niñas y 116 niños). Con respecto a la distribución de los participantes según la edad, participaron 41 niños de 3 años, 56 de 4 años, 70 de 5 años y 55 niños de 6 años.

Tabla 4.1

Distribución de los participantes según variables sociodemográficas

Variabes sociodemográficas		n	%
Sexo	Femenino	106	47.75
	Masculino	116	52.25
Edad	3	41	18.47
	4	56	25.23
	5	70	31.53
	6	55	24.77

4.3. Técnicas de recolección de información

Para la evaluación del nivel de desarrollo de las habilidades de interacción social, se utilizó la prueba “Habilidades de Interacción Social” creada para el presente estudio, el cual utiliza como referencia la propuesta teórica planteada por Álvarez et al. (1990). Se optó por complementar esta propuesta teórica con aportes de distintos autores y la revisión de distintas pruebas afines con el fin de lograr una mayor integración conceptual y poder abarcar con una mayor amplitud la totalidad del constructo. Se crearon cuatro nuevas dimensiones en las que se modificaron y complementaron las definiciones originales. Las cuatro nuevas dimensiones propuestas son las siguientes:

- **Habilidad para relacionarse:** contempla que el niño sea capaz de buscar a otros niños para jugar. Participa en actividades tanto individuales como de grupo teniendo iniciativa, es capaz de compartir sus cosas con sus compañeros y pedir prestado lo que necesite. Además, es capaz de establecer amistades con facilidad y mantiene una buena relación con los demás. Participa en clase y es capaz de seguir órdenes.
- **Autoafirmación:** comprende conductas como saber defenderse y defender a los demás, aceptar un “no” de manera apropiada y expresar sus quejas adecuadamente. El niño es capaz de pedir favores cuando lo necesite, le interesa saber el “por qué” de las situaciones y hace preguntas sobre lo que no conoce. Manifiesta lo que le interesa y lo que le desagrada. Es capaz de aceptar sus errores.

- **Expresión de emociones:** se refiere a las habilidades de saber hacerse agradable y simpático, ser capaz de expresar con gestos y palabras sus distintas emociones (alegría, tristeza, enfado, etc) y reconocer las emociones de los demás. Además, es capaz utilizar un tono de voz acorde a la situación. Hace cumplidos a sus amigos y los recibe con agrado.
- **Conversación:** incluye todo lo referente a las habilidades sociales verbales, concretamente: mantener la atención y mirada en conversaciones cortas (10-20 minutos), iniciar el respeto a los diferentes turnos de palabra, ser capaz de expresar espontáneamente acontecimientos en los que ha estado implicado, contestar a las preguntas que le hacen y ser capaz de opinar sobre sus propias experiencias.

Se descompuso cada definición con el fin de crear indicadores que fueran representativos para cada dimensión. Se crearon un mínimo de tres ítems por indicador en los que se tomó en cuenta los agentes de socialización del niño dentro del ambiente escolar (pares y profesores) y las situaciones de medida habituales en este contexto (recreo, juego, salón de clases). Se elaboraron 68 ítems en total, 19 ítems pertenecían a la dimensión de “Habilidades para relacionarse”, 19 a la dimensión de “Autoafirmación”, 16 a “Expresión de emociones” y 14 a la dimensión de “Conversación”.

Tabla 4.2

Habilidades para relacionarse

INDICADOR	ÍTEM
Participa en las actividades grupales teniendo iniciativa	<p>Es capaz de trabajar en equipo con sus demás compañeros.</p> <p>Muestra iniciativa para participar en distintas actividades.</p> <p>Aporta ideas sobre las actividades que pueden realizar en el recreo.</p>
Comparte sus cosas con los demás	<p>Es capaz de compartir sus juguetes con sus compañeros.</p> <p>Al momento de la lonchera comparte su comida con sus compañeros.</p> <p>Es capaz de prestar sus útiles escolares.</p>
Pide prestado lo que necesita	<p>Es capaz de pedir prestado los juguetes a los demás.</p> <p>Al momento de la lonchera, es capaz de pedir que le inviten algo que desea.</p> <p>Es capaz de pedir que le presten útiles escolares si le hacen falta.</p>
Mantiene una buena relación con los demás	<p>Acepta las reglas de juego.</p> <p>Busca tener nuevos amigos.</p> <p>Mantiene una buena relación con todos sus compañeros.</p> <p>Es invitado por otros niños para jugar.</p> <p>Sabe dar las gracias cuando un compañero hace algo por él.</p> <p>Se integra a juegos que otros niños ya están realizando.</p> <p>Le resulta fácil relacionarse con compañeros del sexo opuesto.</p>
Sigue órdenes	<p>Es capaz de seguir órdenes en el salón de clases.</p> <p>Sigue las indicaciones que se den en el recreo.</p> <p>Sigue la rutina establecida en el momento de la lonchera.</p>

Tabla 4.3

Autoafirmación

INDICADOR	ÍTEM
Sabe defenderse y defender a los demás.	<p>Si durante el recreo se produce una injusticia es capaz de reclamar. Defiende a sus amigos. Sabe defenderse si sus compañeros lo molestan.</p>
Acepta un “no” de manera apropiada y expresa sus quejas adecuadamente.	<p>Sabe expresar sus quejas en el salón de clases. El niño es capaz de recibir un “no” sin llorar. Utiliza un tono de voz apropiado para expresarse cuando está en desacuerdo con algo.</p>
Pide favores cuando lo necesita.	<p>Pide ayuda cuando lo necesita. Busca la ayuda de sus profesores para resolver cualquier problema. Busca la ayuda de sus compañeros si necesita ayuda.</p>
Le interesa saber más sobre situaciones nuevas.	<p>Es capaz de hacer preguntas sobre un tema nuevo para él. Le interesa saber el porqué de las situaciones. Muestra interés por saber más acerca de las historias que escucha.</p>
Manifiesta lo que le interesa y lo que le desagrada.	<p>Si le desagrada un juego es capaz de decirlo. Si un compañero hace algo que le desagrada es capaz de decírselo. Manifiesta sus preferencias al momento de elegir una actividad. Si una tarea le resulta desagradable manifiesta su desagrado hacia ésta.</p>
Acepta sus errores.	<p>Es capaz de disculparse con un compañero si hiere sus sentimientos. Es capaz de disculparse con sus profesores si hiere sus sentimientos. Es capaz de reconocer cuando hace algo mal.</p>

Tabla 4.4

Expresión de emociones

INDICADOR	ÍTEM
Expresa con gestos y palabras lo que siente.	<p>Expresa la alegría que siente al completar una tarea satisfactoriamente.</p> <p>Sonríe de manera espontánea.</p> <p>Expresa verbalmente su molestia si pierde una competencia.</p> <p>Demuestra cariño por sus compañeros.</p> <p>Es capaz de expresar el cariño que siente hacia sus profesores.</p> <p>Es capaz de describir cómo se siente.</p> <p>Es capaz de consolar a un compañero si se siente triste.</p>
Reconoce las emociones de los demás.	<p>Es capaz de reconocer los sentimientos de sus amigos.</p> <p>Es capaz de reconocer el estado de ánimo de sus profesores.</p> <p>Identifica las emociones que se le presentan.</p>
Utiliza distintos tonos de voz de acuerdo a cada situación.	<p>Es capaz de utilizar distintas tonalidades de voz según cada juego lo amerite.</p> <p>Su tono de voz representa la emoción que quiere expresar.</p> <p>Utiliza distintas tonalidades de voz según se lo pidan.</p>
Hace cumplidos a los demás y los recibe con agrado.	<p>Recibe con agrado los cumplidos de los demás.</p> <p>Le hace cumplidos a sus amigos.</p> <p>Reconoce las acciones positivas que hacen los demás.</p>

SCIENTIA ET PRAXIS

Tabla 4.5

Conversación

INDICADOR	ÍTEM
Mantiene la conversación y mirada en conversaciones cortas.	Puede mantener una conversación en grupo. Es capaz de iniciar conversaciones. El niño puede mantener una conversación de inicio a fin. Mantiene la mirada cuando se le habla.
Expresa de manera espontánea sus experiencias.	Comparte espontáneamente una experiencia personal. Comparte sus anécdotas en el salón de clases. Durante el recreo, comenta con sus amigos las cosas que ha hecho. Emite comentarios sobre los juegos que se realizan.
Contesta las preguntas que se le hacen.	Es capaz de responder a las preguntas que se le hacen sin desviarse del tema. Responde a un compañero si le pregunta algo durante el recreo. Responde las preguntas que le hacen sus profesores.
Se hace entender por medio de su comunicación.	Su comunicación verbal está acompañada por gestos que son congruentes con lo que dice. Cuando surge un conflicto es capaz de resolverlo conversando. Expresa sus ideas con claridad.

Se obtuvieron evidencias de validez vinculadas al contenido a partir de la revisión de la prueba por 5 jueces expertos, psicólogas especialistas en habilidades de interacción social en niños y desarrollo del ciclo vital, en especial, la etapa de infancia temprana. Se creó un formato para la validación del instrumento por juicio de expertos en el que los jueces indicaron sus datos, entre los cuales señalaron su nombre, ocupación, centro laboral y grado de estudios el cual fue como mínimo aceptado el de licenciatura. Luego, tuvieron que determinar la representatividad de cada ítem en base a las definiciones conceptuales brindadas y respondieron a una pregunta dicotómica de SÍ o NO (SÍ transformado al valor 1 y No transformado al valor 0), y señalando las observaciones para posibles mejoras en caso lo consideren pertinente (ver anexo 3). Se tomaron en

cuenta sus sugerencias, sobre todo con respecto a la redacción de los ítems y se modificó la versión original de la prueba.

Posteriormente, se creó un formato de aplicación de la prueba, el cual está compuesto por 43 ítems (ver anexo 1) ordenados de manera aleatoria que representan conductas observables en el niño. Los puntajes se obtienen mediante una escala tipo Likert (*nunca, casi nunca, algunas veces, muchas veces y siempre*), siendo 1 el valor mínimo al marcar “*nunca*” y 5 el valor máximo al marcar “*siempre*”. Se utiliza esta escala para determinar la frecuencia de cada conducta.

No hay un tiempo límite para la resolución de la prueba, sin embargo, la duración aproximada es de 5 minutos. Debe ser respondida por las tutoras en base a la frecuencia con la que se produce la conducta señalada en cada niño.

Se realizó una prueba piloto a un grupo de niños de 3 a 6 años. Se elaboró una carta formal dirigida al director de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco de Lima Metropolitana. En esta carta, se solicitó el permiso para acceder a la muestra explicando el propósito de la aplicación. Una vez conseguido el permiso, la psicóloga del colegio revisó la prueba previamente para determinar si era adecuada.

La muestra estuvo compuesta por un total de 33 niños (16 hombres y 17 mujeres) entre 3 y 6 años. Se solicitó la ayuda de seis profesoras del nivel de inicial del colegio: dos tutoras de Pre kínder, dos de Kinder y dos de Primer grado. Cada una de ellas respondió la prueba en base a un grupo niños elegidos de manera aleatoria. No tuvieron un tiempo límite para su resolución. Cada profesora respondió en base a la frecuencia con la que se produce la conducta en cada niño. El objetivo fundamental de la prueba piloto fue analizar de manera cualitativa la calidad en la redacción de los reactivos. Las tutorías indicaron que la prueba fue muy fácil de responder debido a que incluye ítems meramente conductuales y fáciles de observar en los niños en su rutina cotidiana, por lo que no se modificó la redacción de ningún ítem.

4.4. Procedimiento de recolección de datos

Para la aplicación definitiva se solicitó el permiso mediante una carta formal dirigida al director(a) de cada uno de los colegios seleccionados. Se entregó un documento de consentimiento informado dirigido a cada institución en el que autorizaron la participación de los niños en este estudio. Cada institución informó a los padres acerca de la realización de esta investigación.

Luego, se coordinó el permiso con el departamento psicopedagógico de cada institución para poder capacitar a las tutoras de los niveles de Nido, Pre Kinder, Kinder y Primer grado acerca de la manera en la que deben responder la prueba. Se les pidió que elijan a un grupo de niños al azar y que respondan la prueba en base a la presencia o ausencia de las conductas que percibe en cada niño y la frecuencia de éstas. No tuvieron un tiempo límite para la resolución del cuestionario. Además se les solicitó que sean lo más honestas posible al responder con el fin de obtener resultados objetivos. Una vez finalizada la aplicación se les pidió a las tutoras sus comentarios y sugerencias con el fin de poder mejorar el instrumento.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en base a los análisis estadísticos realizados según los objetivos de la investigación. En primer lugar, se reportan los hallazgos con respecto al análisis psicométrico de la prueba de Habilidades de Interacción Social. Específicamente se hace referencia a las evidencias de validez vinculadas al contenido y a la estructura interna. Asimismo, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de discriminación de ítems, la confiabilidad de las puntuaciones de cada dimensión y de la prueba total, así como la elaboración de los baremos.

5.1 Análisis psicométrico de la Prueba Habilidades de Interacción Social

Se obtuvo evidencias de validez vinculadas al contenido mediante el juicio de 5 expertos en el tema, quienes evaluaron la representatividad de cada uno de los ítems con respecto a las dimensiones que pertenecen. Al haber considerado un número de 5 jueces y al haber utilizado una categoría dicotómica de “sí” y “no”, fue necesario eliminar todos aquellos ítems que no alcancen el nivel de significancia de 1.00 mediante el método de *V* de Aiken (ver tabla 5.1) y cumplan con en 100% de acuerdo (Escorra, 1998).

De esta manera, se eliminaron 25 de los 68 ítems que se incluyeron en el juicio de expertos, dando un total de 43 ítems en la prueba que se utilizó para la aplicación final.

Tabla 5.1

Coficientes V de Aiken para la representatividad de cada ítem

Jueces	1	2	3	4	5	V
Item 1	1	1	1	1	1	1.00*
Item 2	1	1	1	1	1	1.00*
Item 3	1	0	1	1	1	.80
Item 4	1	1	1	1	1	1.00*
Item 5	0	1	1	1	1	.80
Item 6	1	1	1	0	1	.80
Item 7	1	1	1	1	1	1.00*
Item 8	1	0	1	1	1	.80
Item 9	1	0	1	1	1	.80
Item 10	1	1	1	1	1	1.00*
Item 11	1	1	1	1	1	1.00*
Item 12	1	1	1	1	1	1.00*
Item 13	1	1	1	1	1	1.00*
Item 14	1	1	1	1	1	1.00*
Item 15	1	1	1	1	1	1.00*
Item 16	1	1	0	0	1	.60
Item 17	1	1	1	1	1	1.00*
Item 18	1	0	1	1	1	.80
Item 19	1	1	1	1	0	.80
Item 20	1	1	1	1	1	1.00*
Item 21	1	1	1	1	1	1.00*
Item 22	1	1	1	1	1	1.00*
Item 23	1	1	1	1	1	1.00*
Item 24	1	1	1	1	1	1.00*
Item 25	1	1	1	0	1	.80
Item 26	1	1	1	1	1	1.00*
Item 27	0	1	1	1	1	.80
Item 28	0	1	1	1	1	.80
Item 29	1	1	1	1	1	1.00*
Item 30	1	1	1	1	1	1.00*
Item 31	1	1	1	0	1	.80
Item 32	1	1	1	1	1	1.00*
Item 33	1	1	1	1	1	1.00*
Item 34	1	1	1	1	1	1.00*
Item 35	1	1	1	1	0	.80
Item 36	1	1	1	1	1	1.00*
Item 37	1	0	0	1	1	.60
Item 38	1	1	1	1	0	.80
Item 39	1	1	1	1	1	1.00*
Item 40	1	1	1	1	1	1.00*

Item 41	1	1	1	1	1	1.00*
Item 42	1	1	1	1	1	1.00*
Item 43	1	1	1	1	1	1.00*
Item 44	1	1	1	1	1	1.00*
Item 45	1	1	1	1	1	1.00*
Item 46	1	1	1	1	1	1.00*
Item 47	0	1	1	1	1	.80
Item 48	1	1	1	1	1	1.00*
Item 49	1	1	0	1	1	.80
Item 50	1	1	1	0	1	.80
Item 51	1	1	1	1	1	1.00*
Item 52	1	1	1	1	1	1.00*
Item 53	1	1	1	1	1	1.00*
Item 54	1	0	1	1	1	.80
Item 55	1	1	1	1	1	1.00*
Item 56	1	1	1	1	1	1.00*
Item 57	1	1	1	1	1	1.00*
Item 58	1	1	1	1	1	1.00*
Item 59	1	1	1	1	1	1.00*
Item 60	0	1	1	1	1	.80
Item 61	1	1	1	0	1	.80
Item 62	1	1	0	1	1	.80
Item 63	1	1	1	1	1	1.00*
Item 64	1	1	1	1	0	.80
Item 65	1	0	0	1	1	.60
Item 66	1	1	1	1	1	1.00*
Item 67	1	1	1	1	1	1.00*
Item 68	0	1	1	1	1	.80

$p < .05$

Con respecto a la pertinencia del análisis factorial de los datos, se puede apreciar en la tabla 5.2 un valor de .93 en la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, siendo considerado un valor apropiado (Hair et al., 1999). Esto significa que existe una alta proporción de varianza común entre las variables. Al obtener una prueba de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativa ($X^2=3125.77$, $gl=276$, $p < .001$) se puede factorizar la matriz de correlaciones. De esta manera, se rechaza la hipótesis nula, la cual sostiene que las variables a nivel poblacional están estructuradas como una matriz de identidad. En términos generales, las variables presentan una correlación entre sí.

Tabla 5.2

Estadísticos de adecuación de los datos para ser sometidos al análisis factorial exploratorio

Prueba de KMO y Bartlett	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.93
Prueba de esfericidad de Bartlett	
Aprox. Chi-cuadrado	3 125.77
Gl	276
<i>P</i>	<.001

Para determinar la cantidad de factores que deben retenerse en la prueba, se utilizó el método de análisis paralelo (Preacher y MacCallum, 2003) utilizando el programa MacParallel Analysis (Watkins, 2011). Este programa se utilizó con el fin de definir la cantidad de factores que deben retenerse en función al criterio que sugiere como punto de corte que se considere el número de factores cuando los autovalores generados al azar exceden los producidos de manera experimental (Watkins, 2006). Según estos resultados se determinó la existencia de tres factores con autovalores superiores a los obtenidos al azar, que en conjunto, explican el 59.78% de la varianza común, como se puede observar en la tabla 5.3. En base a esto se puede indicar que la prueba de Habilidades de Interacción social presenta un modelo multidimensional.

Posteriormente, con respecto a las evidencias referidas a la estructura interna, se utilizó un análisis factorial exploratorio con el método de ejes principales y una rotación oblicua tipo promax (Field, 2009). No se consideró utilizar un método ortogonal de tipo varimax, por ejemplo, ya que este método produce factores que no se encuentran correlacionados. En el caso de esta investigación y por tratarse de una ciencia social que toma en cuenta la conducta de las personas, específicamente las habilidades sociales en los niños, se espera encontrar factores que se encuentren correlacionados, por lo que se consideró apropiado utilizar un método de rotación oblicuo (Costello

y Osborne, 2005). Cabe indicar que antes de utilizar el método de rotación oblicua tipo promax, se utilizó el método de rotación oblicua tipo oblimin, sin embargo, los resultados que se obtuvieron presentaron muchas cargas factoriales cruzadas, lo cual dificultaba la formación de factores y la interpretación de los resultados. Se consideró apropiado utilizar el método de rotación oblicua tipo promax debido a que es considerado un método fácil de interpretar y conceptualmente más simple (Abdi, 2003). Según Brown (2009), para verificar si se ha elegido el método de rotación adecuado, se debe pensar si el resultado obtenido es el que tiene la estructura más simple.

Además de los 25 ítems que se eliminaron en función al juicio de expertos, se tuvieron que eliminar 19 ítems adicionales en base a los resultados psicométricos obtenidos. Doce de estos ítems fueron eliminados dado que cargaban en más de un factor simultáneamente y presentaban cargas mayores a .30 (Hair et al., 1999). Cinco de los reactivos se eliminaron debido a que se consideró que a nivel teórico no pertenecían a la dimensión en la que obtuvieron carga estadística y no permitía una adecuada interpretación de los resultados. Por último, dos de ellos se eliminaron ya que uno no presentó carga en ninguno de los factores y el otro presentó un valor de .15 en los resultados de los valores del ítems-test corregido, siendo considerado un valor muy bajo (Everitt y Skrondal, 2010).

El resultado de la matriz final obtenida mediante el método de rotación promax se puede observar en la tabla 5.4 donde se indica la relación de los ítems de acuerdo a los factores.

Tabla 5.3

Resultados de la extracción inicial mediante el método de ejes principales

Factor	Varianza total explicada						Sumas de rotación de cargas al cuadrado ^a
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	
1	9.638	40.159	40.159	9.202	38.340	38.340	7.882
2	3.167	13.198	53.357	2.702	11.259	49.599	7.494
3	1.539	6.413	59.770	1.121	4.669	54.268	4.839
4	.876	3.649	63.419				
5	.836	3.483	66.902				
6	.774	3.224	70.127				
7	.696	2.901	73.028				
8	.662	2.756	75.784				
9	.610	2.540	78.324				
10	.539	2.247	80.571				
11	.504	2.101	82.672				
12	.475	1.979	84.651				
13	.456	1.900	86.551				
14	.437	1.819	88.370				
15	.412	1.719	90.089				
16	.367	1.529	91.618				
17	.332	1.385	93.002				
18	.295	1.228	94.230				
19	.283	1.181	95.411				
20	.261	1.089	96.501				
21	.235	.980	97.480				
22	.224	.933	98.413				
23	.208	.865	99.278				
24	.173	.722	100.000				

Método de extracción: factorización de eje principal.

a. Cuando los factores están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Tabla 5.4

Matriz de factores rotados con el método promax

Ítems	Factor		
	1	2	3
Si un compañero hace algo que le desagrada, es capaz de decírselo	.953		
Sabe expresar sus quejas en el salón de clases	.875		
Si durante el recreo se produce una injusticia, es capaz de reclamar	.821		
Si le desagrada un juego es capaz de decirlo	.794		
Expresa verbalmente su molestia si pierde en una competencia	.772		
Sabe defenderse si sus compañeros lo molestan	.726		
Le interesa saber el “por qué” de las situaciones	.648		
Hace preguntas sobre un tema nuevo para él	.572		
Manifiesta sus preferencias al momento de elegir una actividad	.560		
Inicia conversaciones	.509		
Expresa el cariño que siente hacia sus profesores		1.005	
Demuestra cariño por sus compañeros		.806	
Expresa la alegría que siente al completar una tarea satisfactoriamente		.645	
Consuela a un compañero si se siente triste		.626	
Sonríe de manera espontánea		.589	
Le hace cumplidos a sus amigos		.512	
Reconoce el estado de ánimo de sus profesores		.490	
Recibe con agrado los cumplidos de los demás		.455	
Mantiene una buena relación con todos sus compañeros			.763
Trabaja en equipo con sus demás compañeros			.735

Sigue órdenes en el salón de clases	.733
Comparte sus juguetes con sus compañeros	.645
Mantiene la mirada cuando se le habla	.559
Es invitado por otros niños para jugar	.458

Método de extracción: factorización de eje principal.

Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Con respecto a la correlación entre factores, se obtiene una correlación positiva y moderada entre todos los factores como se evidencia en la tabla 5.5. Entre el factor 1 y 2 la correlación es de .63. Entre los factores 2 y 3 la correlación es de .53 y de .31 entre el 1 y 3 (Cohen, 1992).

Tabla 5.5

Matriz de correlaciones factoriales

Factor	1	2	3
1	-		
2	.634	-	
3	.310	.529	-

Método de extracción: factorización de eje principal.

Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

* Se analizó la capacidad discriminativa de los ítems de la prueba aplicando la correlación ítem-test corregida (Crocker y Algina, 2008). En las tablas 5.6, 5.7 y 5.8 se pueden apreciar los resultados del análisis de discriminación de cada ítem en relación al puntaje total obtenido en sus respectivas dimensiones. Todos los ítems presentan adecuados coeficientes de correlación ítem-test corregida y superan el valor mínimo aceptado de .20 (Everitt y Skrondal, 2010). Esto indica que es posible discriminar entre los participantes que puntúan alto y bajo en cada dimensión.

Tabla 5.6

Análisis de discriminación de los ítems para la dimensión de “Autoafirmación”

Ítem	Correlación ítem-total corregida
Manifiesta sus preferencias al momento de elegir una actividad	.66
Es capaz de iniciar conversaciones	.66
Sabe expresar sus quejas en el salón de clases	.73
Si un compañero hace algo que le desagrada, es capaz de decírselo	.81
Le interesa saber el “por qué” de las situaciones	.74
Sabe defenderse si sus compañeros lo molestan	.67
Si durante el recreo se produce una injusticia, es capaz de reclamar	.73
Es capaz de hacer preguntas sobre un tema nuevo para él	.72
Si le desagrada un juego es capaz de decirlo	.79
Expresa verbalmente su molestia si pierde en una competencia	.67

Tabla 5.7

Análisis de discriminación de los ítems para la dimensión de “Expresión de emociones”

Ítem	Correlación ítem-total corregida
Recibe con agrado los cumplidos de los demás	.48
Es capaz de reconocer el estado de ánimo de sus profesores	.61
Es capaz de expresar el cariño que siente hacia sus profesores	.73
Demuestra cariño por sus compañeros	.74
Le hace cumplidos a sus amigos	.68
Expresa la alegría que siente al completar una tarea satisfactoriamente	.69
Es capaz de consolar a un compañero si se siente triste	.72
Sonríe de manera espontánea	.63

Tabla 5.8

Análisis de discriminación de los ítems para la dimensión de “Habilidades para relacionarse”

Ítem	Correlación ítem-total corregida
Es capaz de trabajar en equipo con sus demás compañeros	.67
El niño es capaz de seguir órdenes en el salón de clases	.57
Es capaz de compartir sus juguetes con sus compañeros	.61
Es invitado por otros niños para jugar	.51
Mantiene la mirada cuando se le habla	.57
Mantiene una buena relación con todos sus compañeros	.63

Posteriormente, se analizó la evidencia de confiabilidad de las puntuaciones obtenidas mediante el método de consistencia interna utilizando el Alfa de Cronbach y como referencia el valor mínimo de .70 (Urbina, 2014). Además, se elaboraron los baremos generales en base a percentiles.

Tabla 5.9

Confiabilidad de las puntuaciones en cada dimensión y en la prueba total

Dimensión	Número de ítems	Alfa de Cronbach	Error estándar de medición
Autoafirmación	10	.93	4.10
Expresión de emociones	8	.89	2.21
Habilidades para relacionarse	6	.83	2.04
Prueba Total	24	.93	1.80

La versión final del instrumento (ver anexo 2) está compuesto por un total de 24 ítems y cuenta con un coeficiente de consistencia interna de .93. Presenta tres factores definidos y altas cargas factoriales entre ellos por lo que también se hallaron altos coeficientes de confiabilidad en las puntuaciones de cada dimensión y de la prueba total ya que superan el valor mínimo aceptado de .70 (Everitt y Skronidal, 2010). La prueba total obtuvo un nivel muy alto de confiabilidad ya que presenta un coeficiente de consistencia interna de .93 y un error estándar de medición de 1.80. Con respecto a la dimensión de “Autoafirmación” se obtuvo un coeficiente de consistencia interna de .93 y un error estándar de medición de 4.10. En el caso de la dimensión de “Expresión de emociones” fue de .89 y el error estándar de medición de 2.21 y en el área de “Habilidades para relacionarse” se obtuvo un coeficiente de consistencia interna de .83 con un error estándar de medición de 2.04.

Se modificaron y reestructuraron las dimensiones con el fin de lograr un mayor nivel de evidencias de validez vinculadas a la estructura interna de la prueba. La dimensión de “Autoafirmación” cuenta con 10 ítems, la dimensión de “Expresión de emociones” cuenta con 8 ítems y la dimensión de “Habilidades para relacionarse” cuenta con 6. Se obtuvo una correlación positiva y moderada entre todos estos factores.

Las nuevas definiciones de las dimensiones y los ítems que pertenecen a cada una son las siguientes:

Tabla 5.10

Ítems que conforman el factor "Autoafirmación"

Autoafirmación: comprende conductas como saber defenderse y expresar sus quejas adecuadamente. Le interesa saber el "por qué" de las situaciones y hacer preguntas sobre lo que no conoce. Manifiesta lo que le interesa y lo que le desagrada. Es capaz de iniciar conversaciones.

1. Si un compañero hace algo que le desagrada, es capaz de decírselo
 2. Sabe expresar sus quejas en el salón de clases
 3. Si durante el recreo se produce una injusticia, es capaz de reclamar
 4. Si le desagrada un juego es capaz de decirlo
 5. Expresa verbalmente su molestia si pierde en una competencia
 6. Sabe defenderse si sus compañeros lo molestan
 7. Le interesa saber el "por qué" de las situaciones
 8. Es capaz de hacer preguntas sobre un tema nuevo para él
 9. Manifiesta sus preferencias al momento de elegir una actividad
 10. Es capaz de iniciar conversaciones
-

Tabla 5.11

Ítems que conforman el factor “Expresión de emociones”

Expresión de emociones: se refiere a las habilidades de saber hacerse agradable y simpático, ser capaz de expresar con gestos y palabras sus distintas emociones (alegría, tristeza, enfado, etc). Es capaz de reconocer las emociones de los demás y demostrar su cariño. Hace cumplidos a sus amigos y los recibe con agrado.

1. Es capaz de expresar el cariño que siente hacia sus profesores
 2. Demuestra cariño por sus compañeros
 3. Expresa la alegría que siente al completar una tarea satisfactoriamente
 4. Es capaz de consolar a un compañero si se siente triste
 5. Sonríe de manera espontánea
 6. Le hace cumplidos a sus amigos
 7. Es capaz de reconocer el estado de ánimo de sus profesores
 8. Recibe con agrado los cumplidos de los demás
-

Tabla 5.12

Ítems que conforman el factor “Habilidades para relacionarse”

Habilidades para relacionarse: contempla que el niño sea capaz de trabajar en equipo con sus demás compañeros y compartir con ellos. Sigue órdenes en el salón de clases y mantiene la mirada cuando se le habla. Suele ser invitado por otros niños para jugar y mantiene una buena relación con todos sus compañeros.

1. Mantiene una buena relación con todos sus compañeros
 2. Es capaz de trabajar en equipo con sus demás compañeros
 3. El niño es capaz de seguir órdenes en el salón de clases
 4. Es capaz de compartir sus juguetes con sus compañeros
 5. Mantiene la mirada cuando se le habla
 6. Es invitado por otros niños para jugar
-

En la tabla 5.13 se muestran los baremos elaborados en base a las puntuaciones brutas transformadas a percentiles, para cada dimensión y para la prueba total. El puntaje

máximo obtenido en la prueba total es de 120 y el mínimo de 42 ($M = 87.99$; $DE = 15.77$). En la dimensión de “Autoafirmación” el puntaje máximo es de 50 y el mínimo de 10 ($M = 36.50$; $DE = 8.50$). Con respecto a la dimensión de “Expresión de emociones”, el puntaje máximo obtenido es de 40 y el mínimo de 12 ($M = 29.02$; $DE = 6.17$). Por último, para la dimensión de “Habilidades para relacionarse” el puntaje máximo es de 30 y el mínimo de 11 ($M = 22.47$; $DE = 4.38$).

Por último en las tablas 5.14 y 5.15 se muestran los baremos elaborados según el sexo.

Tabla 5.13

Conversión de puntuaciones brutas a percentiles de la prueba “Habilidades de Interacción social”

Percentiles	Prueba total	Habilidades para relacionarse	Autoafirmación	Expresión de emociones
99	118	30	50	40
95	112	29	49	38
90	109	28	47	37
85	106	27	45	36
80	102	26	44	35
75	98	25	43	34
70	96	25	42	33
65	94	24	41	32
60	93	24	40	32
55	91	24	39	31
50	89	23	38	30
45	87	23	37	29
40	86	22	36	28
35	83	21	35	27
30	81	21	33	25
25	77	20	31	24
20	74	19	29	23
15	71	18	26	22
10	67	17	23	22
5	60	13	20	18
1	43	11	17	12

$N=222$.

Tabla 5.14

Conversión de puntuaciones brutas a percentiles de la prueba “Habilidades de Interacción social”, para el grupo de niñas

Percentiles	Prueba total	Habilidades para relacionarse	Autoafirmación	Expresión de emociones
99	120	30	50	40
95	113	30	49	40
90	110	28	47	37
85	108	28	45	36
80	106	27	45	36
75	103	26	44	35
70	98	26	42	35
65	95	25	41	34
60	94	25	40	32
55	93	25	39	32
50	92	24	38	31
45	89	24	36	30
40	88	23	36	29
35	86	23	34	28
30	84	22	32	27
25	79	21	30	26
20	75	20	27	25
15	73	18	24	24
10	69	18	23	23
5	61	17	19	21
1	45	13	10	13

N=106

Tabla 5.15

Conversión de puntuaciones brutas a percentiles de la prueba “Habilidades de Interacción social”, para el grupo de niños

Percentiles	Prueba total	Habilidades para relacionarse	Autoafirmación	Expresión de emociones
99	117	30	50	40
95	111	28	49	37
90	107	27	46	35
85	102	26	45	34
80	98	25	44	33
75	97	25	43	32
70	95	24	41	32
65	93	24	40	31
60	91	23	40	30
55	89	23	39	29
50	87	22	39	29
45	85	21	38	27
40	83	21	37	26
35	82	21	35	25
30	79	20	33	24
25	76	19	31	23
20	73	17	29	22
15	70	16	28	22
10	66	14	24	20
5	58	13	22	17
1	42	11	17	12

N=116

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

Se toma la decisión de construir esta prueba debido a la falta de instrumentos destinados a la medición de las habilidades sociales en los niños en el contexto peruano, sobre todo a raíz del incremento en los casos de bullying, violencia y corrupción en la sociedad.

Se propone la medición objetiva de las habilidades sociales en los niños entre 3 y 6 años con el fin de crear programas que incentiven el desarrollo de éstas en la infancia temprana como una medida de prevención contra la agresión así como garantizar una convivencia más saludable y asertiva en su desarrollo posterior. A pesar de que esta prueba ha sido creada con el fin de evaluar a niños con un desarrollo esperado para su edad, se podría realizar una futura investigación en la que se creen nuevos baremos adecuados para la evaluación de niños con alguna discapacidad, en especial aquellas en las que se ve afectado el desarrollo de las habilidades sociales como es el caso del autismo y el síndrome de Asperger.

Las limitaciones de este proyecto aparecen específicamente en cuanto a la generalización de los resultados al haber elegido solo dos distritos de Lima y por estar dirigida al nivel socio económico medio-alto. Se elige esta población ya que se cuenta con la posibilidad de acceso a la muestra.

Para la construcción de esta prueba se tomó como base el trabajo de Álvarez et al. 1990, quien propuso la escala de observación de habilidades de interacción social. Se revisó y complementó esta propuesta con una serie de instrumentos como el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) propuesto por Monjas (2010), la Escala de Habilidades Sociales para niños preescolares (Lacunza, Castro y Contini, 2009), la versión adaptada al Perú de la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales para Preescolares (LCHS-PE) de McGinnis y Golstein (Dominique, 2010), la Escala de Observación de las Habilidades de Interacción Social propuesta por la Escala de Madurez Social propuesta por Vineland en 1985, el Inventario de Desarrollo Batelle (Madrid, 2001); entre otros para lograr una mayor integración teórica y abarcar el constructo con mayor amplitud.

La propuesta teórica de Álvarez Pillado et al. (1990), propone cuatro dimensiones para las Habilidades de Interacción Social (“Autoafirmación”, “Interacción en el juego”, “Expresión de emociones” y “Conversación”). Cabe mencionar que la dimensión de “Interacción en el juego” fue reemplazada por “Habilidades para relacionarse” en el proceso de construcción de la prueba debido a que “el juego” representaba una de las situaciones de medida. Además, se complementaron y modificaron las definiciones originales de cada dimensión. Por ejemplo, inicialmente se considera la definición de la dimensión de autoafirmación que propone el autor “comprende conductas como saber defenderse, expresar sus quejas adecuadamente y ser capaz de pedir favores cuando lo necesite”; sin embargo, al analizar la evidencia empírica se modifica la definición por la siguiente: “comprende conductas como saber defenderse y expresar sus quejas adecuadamente. Le interesa saber el ‘por qué’ de las situaciones y hacer preguntas sobre lo que no conoce. Manifiesta lo que le interesa y lo que le desagrada. Es capaz de iniciar conversaciones”.

Se crearon ítems para cada dimensión tomando en cuenta diferentes situaciones de medida como el recreo y el salón de clases, y distintos agentes educativos representativos en las interacciones de los niños dentro del centro educativo como lo son los maestros y sus pares. Posteriormente, se llevó a cabo el juicio de expertos para recaudar evidencias vinculadas a la validez de contenido. Se creó un formato compuesto por 68 ítems en el que los jueces debían responder si el ítem le parecía representativo del constructo o no representativo. Se optó por dicotomizar la prueba ya que se contó con la evaluación de 5 jueces expertos por lo que la decisión de eliminar o no un ítem fue definitiva si alguno de los jueces se mostraba en desacuerdo para lograr el nivel de coeficiente aceptable según la *V* de Aiken (Escrura, 1998). Luego de llevar a cabo este procedimiento, se eliminaron 25 ítems debido al desacuerdo de alguno de los jueces, por lo que quedaron 43 ítems en la prueba para la aplicación final. Los ítems se eliminaron por diversas razones, los jueces manifestaron que algunos debían eliminarse porque no representaban el constructo, otros se eliminaron porque no iban acorde a la edad de los niños de la muestra y el resto eran indicadores que incluían inferencias que no eran observables en los niños como “el niño puede pensar sobre lo que hace”.

Después de haber realizado los análisis psicométricos necesarios se comprobó que la evidencia empírica no demuestra la existencia de las dimensiones propuestas teóricamente. Al analizar las correlaciones de los ítems y llevar a cabo el análisis paralelo, se demostró la existencia de tres nuevos factores representativos del constructo por lo que

se consideró necesario reestructurar la organización de la prueba y redefinir operacionalmente las dimensiones.

Estos tres factores (“Autoafirmación”, “Expresión de emociones” y “Habilidades para relacionarse”) demuestran ser representativos del constructo que se pretende evaluar.

Se tuvieron que eliminar 19 ítems adicionales en base a los resultados obtenidos a partir del análisis psicométrico.

Doce de estos ítems fueron eliminados dado que cargaban en más de un factor simultáneamente y presentaban cargas mayores a .30 (Hair et al., 1999). Se consideró apropiado utilizar el método de rotación oblicua tipo promax y eliminar aquellos ítems que presentaban cargas cruzadas ya que según Brown (2009), se debe buscar el resultado que nos de la estructura más simple. Se debe elegir obtener una estructura fácil de interpretar y conceptualmente más simple (Abdi, 2003).

Cinco de los reactivos se eliminaron debido a que se consideró que a nivel teórico no pertenecían a la dimensión en la que obtuvieron carga estadística y no permitía una adecuada interpretación de los resultados. Por último, dos de ellos se eliminaron ya que uno no presentó carga en ninguno de los factores y el otro presentó un valor de .15 en los resultados de los valores del ítems-test corregida, siendo considerado un valor muy bajo (Everitt y Skrondal, 2010). El ítem que no cargaba en ningún factor se eliminó porque no lograba representar ninguna de las dimensiones del constructo, mientras que el ítem que se eliminó porque obtuvo un valor menor a .15 no lograba discriminar entre los participantes que puntúan alto y los que puntúan bajo en ese indicador.

En la tabla 5.4, donde se presentan los resultados de la matriz de factores rotados mediante el método promax, se puede observar dentro del factor número dos (Expresión de emociones) un valor superior a 1 para el ítem “Expresa el cariño que siente hacia sus profesores”. El haber obtenido un valor superior a uno se conoce como “Caso Heywood” y las interpretaciones que se hagan con respecto a este indicador deben ser tomadas con precaución (Caudras, 2014).

En general, en base a los resultados obtenidos del análisis psicométrico, se eliminó la dimensión de conversación. Esto ocurrió, probablemente, porque se trata de una actividad que se encuentra inmersa en nuestras actividades diarias y en nuestra vida en general, por lo tanto, aparece transversalmente en los tres factores restantes.

La psicología encuentra en el lenguaje verbal una vía privilegiada para estudiar los aspectos subjetivos que explican la acción humana. Así, por ejemplo, Bajtin y

Vigotsky –precursores del enfoque sociocultural en lingüística y psicología soviética de inicios del siglo XX– estudian al lenguaje como construcción interactiva de apropiación y transformación del entorno social. La subjetividad para Vigotsky será la síntesis histórica del proceso de apropiación a través del lenguaje, de las relaciones sociales donde habita el sujeto (Villalta, 2009). Al ser un medio importante para la interacción y una expresión del pensamiento, el lenguaje y la conversación funcionan como medios para la interacción interpersonal. La conversación es un eje principal dentro de los factores de autoafirmación, de expresión de emociones y de las habilidades que tienen los niños para relacionarse.

Los resultados obtenidos confirman las propiedades psicométricas de las puntuaciones derivadas de aplicar la prueba. Se hallaron altos niveles de consistencia interna para las puntuaciones derivadas de aplicar este instrumento por lo que presenta evidencias de confiabilidad tanto para los puntajes de la prueba total (.93) como para los puntajes de cada una de las dimensiones. Con respecto a la dimensión de “Autoafirmación” se obtuvo un coeficiente de consistencia interna de .93, en el caso de la dimensión de “Expresión de emociones” fue de .89 y en el área de “Habilidades para relacionarse” se obtuvo un coeficiente de consistencia interna de .83. Esto demuestra un bajo error de medición, por lo se pueden realizar inferencias acertadas.

Por otro lado, se demostraron evidencias de validez de la estructura interna de la prueba. Se puede afirmar que el constructo evaluado es representado por un 59,78% de varianza explicada. Se analizó la evidencia de validez de la estructura interna de la prueba mediante el análisis factorial y se obtuvieron factores diferentes a los planteados teóricamente.

A continuación se presentan los criterios que cumple esta prueba en cuanto a la validez, la confiabilidad, la equidad, el diseño y desarrollo, los puntajes y normas y la documentación de la prueba en función a los estándares que deben cumplir las pruebas en psicología (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] y National Council on Measurement in Education [NCME], 2014).

La validez se refiere al grado en el cual la evidencia empírica y teórica sustenta las interpretaciones de los puntajes de la prueba. Esto implica que la prueba logre medir el constructo que pretende. En ese sentido, se logró cumplir los estándares 1.1, 1.2, 1.4, 1.8, 1.9, 1.10 y 1.11 de validez ya que se describe el propósito de la prueba, la población a la que va dirigida y se define detalladamente el constructo que se pretende evaluar.

Además, se presentan las distintas herramientas que existen para la evaluación de las habilidades sociales para niños en nuestro medio y se analiza su utilidad. Se ofrece evidencia empírica para la interpretación de los puntajes obtenidos en la población de niños entre 3 y 6 años de los distritos de Surco y La Molina de Lima Moderna. Se describe las características de la muestra y se especifica las variables sociodemográficas como contexto social, área geográfica en la que viven, sexo y grupo de edad. Se detalla el procedimiento para llevar a cabo el juicio de expertos y se presenta el documento utilizado que incluye las características de los profesionales que funcionaron como jueces, su profesión, ocupación y grado de instrucción. Con respecto al estándar 1.10 referido a las condiciones en las que se realizó la recolección de datos, se detalla cómo se consiguió la autorización de los colegios, el tiempo para su administración, el lugar donde se llevó a cabo, las instrucciones que se dieron, etc. Se cumplen también los estándares 1.13 y 1.14 ya que se explican los resultados obtenidos mediante el análisis factorial como la evidencia de validez relacionada a la estructura interna de la prueba; se detalla la interpretación de cada nuevo factor obtenido y los altos coeficientes de consistencia interna de las puntuaciones para cada uno de ellos.

La confiabilidad permite determinar el grado en el cual el puntaje de un sujeto respecto a un constructo permanece constante a través de repetidas mediciones. En relación a las evidencias de confiabilidad, se cumplen los estándares 2.0 y 2.1 ya que se describen y mantienen las mismas condiciones ambientales para aplicar el instrumento, ya que en todos los casos fue respondido por las tutoras dentro del centro educativo y en el horario escolar entre las 8:30am y 4pm. Además, se cumplen los estándares 2.3, 2.5, 2.6, 2.13 y 2.19 ya que se reportaron los coeficientes Alfa de Cronbach obtenidos tanto para la prueba total como para cada una de las dimensiones así como el error estándar de medición, asimismo, se indicó cada uno de los procedimientos estadísticos que se utilizaron para el análisis de datos.

En cuanto a la equidad en las pruebas se cumplen los estándares 3.0, 3.1, 3.2, 3.4 y 3.5 ya que se le dio mucha importancia a minimizar todos aquellos factores que puedan afectar la interpretación de los resultados con el fin de asegurar interpretaciones válidas de los puntajes obtenidos. Se crearon los ítems prestando especial atención a la redacción de los mismos, se cuidaron los errores gramaticales y se evitó el uso de negaciones y conjunciones dentro de los enunciados. Asimismo, se utilizó un mismo formato de prueba en todas las aplicaciones que incluía las mismas indicaciones para todos. Para lograr los criterios 3.9, 3.11 y 3.13 se crearon enunciados con un lenguaje sencillo y directo que

reflejen conductas observables en los niños y que mantengan un nivel adecuado para la población a la que está dirigida.

En relación al diseño y desarrollo de pruebas, el presente instrumento cumple con los criterios 4.0, 4.1, 4.2, 4.6, 4.8, 4.9, 4.10, 4.12, 4.15, 4.16, 4.22 y 4.23 ya que se documentaron y detallaron todos los pasos a seguir para crear y analizar las propiedades psicométricas del instrumento, especificando su objetivo, los indicadores iniciales para la creación de los reactivos, las situaciones de medida y agentes educativos considerados, la descripción de las dimensiones iniciales y las nuevas propuestas luego de los análisis realizados, el formato de aplicación, la cantidad de ítems, el tiempo requerido y la estructura final de la prueba. Se reportaron las evidencias relacionadas al contenido y a la estructura interna así como las evidencias de confiabilidad. Se detalló el procedimiento que se llevó a cabo para el juicio de expertos, el formato utilizado y los coeficientes V de Aiken. Con respecto a la administración y calificación de la prueba, se detallaron instrucciones claras, se incluyó preguntas de ejemplo y se explicó los valores numéricos que adquieren las respuestas de los participantes en cada opción de la escala de Likert.

Cabe mencionar que se cumple el criterio 5.1 dentro de los estándares para puntajes y normas ya que se explica cómo interpretar los resultados y las limitaciones de estas interpretaciones, por un lado porque los baremos creados son tentativos y por lo referente a la generalización de los resultados.

Por último, se cumplen los criterios 7.0, 7.2, 7.4, 7.5, 7.6, 7.8 y 7.14 en cuanto a la documentación de la prueba. Se precisa y reporta el procedimiento y los análisis estadísticos realizados para la creación de la prueba así como sus propiedades psicométricas, las características de la muestra y los jueces, las instrucciones para administrar y calificar la prueba.

Se puede concluir que la prueba “Habilidades de Interacción Social” cumple con varios de los requisitos propuestos por organizaciones internacionales para los instrumentos psicológicos por lo que puede ser utilizado para evaluar las habilidades sociales de niños con características similares a la de la muestra de estudio.

En general, este instrumento presenta una serie de ventajas en relación a los instrumentos que ya existen. La ventaja principal es el cuidado que se ha tenido en lo referente a la redacción de los ítems, sobretodo de evitar el uso de negaciones y conjunciones en cada enunciado. Se utiliza un lenguaje sencillo, directo y apropiado para la población a la que está dirigida. Se recogieron las opiniones de las personas que respondieron este instrumento y todas manifestaron agrado hacia ésta. Argumentaban que

se trataba de un instrumento muy fácil y rápido de responder ya que incluía una serie de afirmaciones que representaban conductas fácilmente observables en los niños en su quehacer diario. El hecho de ser un instrumento compuesto por 24 ítems permite que las tutoras puedan responderlo en poco tiempo dentro de las múltiples actividades que conlleva el día escolar.

El uso de esta prueba permitiría proponer líneas de acción específicas para cada niño y para que cada colegio pueda brindar programas personalizados que se adecúen a las necesidades del grupo, logrando así mejorar la calidad educativa.

Asimismo, se debe concientizar a los agentes educativos sobre la importancia de trabajar el área socioemocional de los niños pequeños ya que es la base del aprendizaje y de las relaciones interpersonales. En la etapa de 3 a 6 años los niños salen de casa para compartir con otros y es necesario que sus primeras experiencias en la escuela sean positivas y saludables para evitar dificultades como aislamiento, bullying, trastorno sociopático, depresión, fortalecer autoestima y puedan tener una adolescencia saludable sin excesos. Atender las necesidades emocionales en los niños es aún más importante que atender las necesidades cognitivas ya que son la base para el aprendizaje posterior. Un buen vínculo afectivo en la infancia temprana se traduce en una buena base para un desarrollo posterior saludable.

CONCLUSIONES

- El instrumento cuenta con propiedades psicométricas satisfactorias que permite aplicarlo en investigaciones futuras dentro de la población de estudio.
- Se retuvieron los ítems aprobados por los jueces, por lo tanto, hay adecuadas evidencias de validez vinculadas al contenido.
- Las puntuaciones derivadas de aplicar el instrumento cuentan con altos coeficientes de consistencia interna tanto para la prueba total (.93) como para cada una de las dimensiones.
- En cuanto a las evidencias de validez vinculadas a la estructura interna, se obtuvieron factores diferentes a los planteados teóricamente. Se identificaron tres nuevos factores (“Autoafirmación”, “Expresión de emociones” y “Habilidades para relacionarse”) relacionados que explican el 59.78% de la varianza común.
- Se elaboraron baremos en base a percentiles para la población seleccionada.
- En relación a la capacidad discriminativa de los ítems, todos superan el valor mínimo aceptado de .20 (Everitt y Skronidal, 2010).
- La prueba cumple con los estándares adecuados para pruebas psicológicas.

RECOMENDACIONES

- Prestar atención a la redacción y pertinencia de los reactivos en el proceso de construcción de un instrumento.
- Realizar futuras investigaciones en poblaciones de niños con alguna discapacidad con el fin de crear nuevos baremos adecuados para su evaluación.
- Considerar un tamaño de la muestra que permita una mayor generalización de los resultados y realizar comparaciones en función al sexo y a los grupos de edad según el tamaño del efecto y la potencia.
- Incluir distintas variables sociodemográficas en futuras investigaciones como el sexo, la edad, el número de hijos y la composición familiar con el fin de analizar las posibles implicancias con respecto al desarrollo de las habilidades sociales en los niños.
- Crear programas de entrenamiento en habilidades sociales en función a los resultados obtenidos en base a una evaluación objetiva. Identificar las necesidades de cada población y reforzarlas mediante intervenciones tempranas.
- Concientizar a todos los agentes educativos acerca de la importancia de la evaluación y desarrollo de las habilidades sociales desde la infancia temprana para prevenir y reducir los niveles de conductas agresivas e incentivar un desarrollo satisfactorio posterior.
- Validar esta prueba en los niveles socio económicos medio y bajo en el contexto peruano.
- Construir y validar instrumentos objetivos que pretendan medir el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en distintos niveles socio económicos y distintos grupos de edad. Determinar sus evidencias de confiabilidad y validez.

REFERENCIAS

- Abdi, H. (2003). Factor rotation in factor analysis. En M. Lewis-Beck, A. Bryman, y T. Futing (Eds.), *The SAGE encyclopedia of social science research methods* (pp. 1-8). TX: SAGE.
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria.
- Aguilar, G., Peter de Bran, M. y Aragón de Herrarte, L. (2014). *Desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes. Programa para padres, docentes y psicólogos*. México, D.F.: Trillas.
- Álvarez, A., Álvarez-Monteserín, A., Cañas, A., Jiménez, S. y Petit, J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años*. Madrid: Visor
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing* (5ª ed.). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Ballena, A. C. (2010). *Habilidades sociales en niños y niñas de cinco años de instituciones educativas de la red N°4 del distrito del Callao* (Tesis de Maestría). Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2010_Ballena_Habilidades-sociales-en-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-de-cinco-a%C3%B1os-de-instituciones-educativas-de-la-red-n%C2%B0-4-del-distrito-Callao.pdf
- Bandura, A., Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (3ª ed.). Madrid: Siglo veintiuno.
- Cagdas, A., Temiz, G. y Cinkilic Inel, H. (2012). Analysis of social skills of first class elementary school student in terms of sex, birth order, number of siblings and mother education level. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 34, 117-121. Recuperado de <http://www.ipedr.com/vol34/023-ICHHS2012-H10039.pdf>
- Cohen, S., Esterkind de Chein, A. E., Lacunza, A. B., Caballero, S. y Martinenghi, C. (2011). *Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes*

- a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Evaluación y Diagnóstico*, 29(1) 1-19. Recuperado de http://www.aidep.org/03_ridep/R29/r29art9.pdf
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2015). *Las etapas del desarrollo*. Recuperado del sitio de Internet Universidad Nacional Autónoma de México: http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/exp/psico/psico2/pscII/MD1/MD1-L/etapas_desarrollo.pdf
- Costello, A. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7). Recuperado de <http://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf>
- Cuadras, C. (2014). *Nuevos métodos de análisis multivariante*. Barcelona: CMC Editions
- Crocker, L., y Algina, J. (2008) *Introduction to classical and modern test theory*. Mason, OH: Cengage Learning.
- Davis, S., y Palladino, J. (2008). *Psicología*. México, D.F.: Pearson Educación.
- Dean, J. (2009). Choosing the right type of rotation in PCA and EFA. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 13(3), 20-25. Recuperado de <http://jalt.org/test/PDF/Brown31.pdf>
- Doménique, Y.C. (2012). *Actitudes maternas y habilidades sociales en hijos de 5 años en la red N10 del Callao* (Tesis de maestría). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012_Dom%C3%A9nique_Actitudes-maternas-y-habilidades-sociales-en-hijos-de-5-a%C3%B1os-en-la-Red-N%C2%B0-10-del-Callao.pdf
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Escurre, L.M. (1998). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(2), 103-111. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>
- Everitt, B.S. & Skrondal, A. (2010). *The Cambridge dictionary of statistics* (4th ed). New York, NY: Cambridge University Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Garton, A.F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

- Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (2007). *Educación emocional: Programa para 3-6 años* (3ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México D.F: McGraw Hill.
- Ipsos APOYO. (2015). *Perfiles zonales de Lima Metropolitana*. Recuperado de http://www.ipsos.pe/sites/default/files/marketing_data/Perfiles%20LM%20%284%29.pdf
- Lacunza, A. B., Castro, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, 27(1), 1-29. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/239/233>
- López, M. (2012). *Gestión del bullying en las instituciones educativas*. Recuperado del sitio de Internet Dirección de Tutoría y Orientación Educativa del Ministerio de Educación del Perú: <http://ditoe.minedu.gob.pe>
- MacCallum, R.C., Widaman, K.F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99. doi: 1082-989X/99/53.00
- Monjas, M. I. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Mussen, P., Conger, J. y Kagan, J. (1990). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México, D.F.: Trillas.
- Muñiz, J. (1996). *Psicometría*. Madrid: Universitat.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis para la intervención educativa y social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 5(2), 147-163. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134262>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. México, D.F: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1981). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Seix Barral, S.A.
- Pichardo, M., Justicia, F. y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-48. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Fernando_Justicia/publication/44130810_Prc

icas_de_crianza_y_competencia_social_en_nios_de_3_a_5_aos/links/02bfe50d06bc07c925000000.pdf

- Preacher, K., & MacCallum, R. (2003). Repairing Tom Swift's electric factor analysis machine. *Understanding Statistics*, 2(1), 13-43 doi: 10.1207/S15328031US0201_02
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital* (2ªed.). Naucalpan de Juárez: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez, M.J. (2013). *El Juego en la etapa de Educación Infantil (3- 6 años): El Juego Social* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, España). Recuperada de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3993>
- Tapia, C. (1998). *Trabajar las habilidades sociales en educación infantil*. Recuperado del sitio de Internet Asociación Mundial de Educadores Infantiles: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d044.pdf>
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & sons.
- Valdés, A. (2007). *Familia y desarrollo*. México, D.F.: El Manual Moderno.
- Vallés, A., y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela, una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Villalta, M. A. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en clase. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 221-238.
- Watkins, M. (2006). Determining parallel analysis criteria. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 5(2), 344-346. Recuperado de <http://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1195&context=jmasm>
- Watkins, M. (2011). Mac Parallel analysis for mac (versión 1.5) [Software de computación]. Recuperado de http://download.cnet.com/Mac-Parallel-Analysis/3000-2053_4-75331575.html
- Winnicott, D. (1991). *Los bebés y sus madres*. Buenos Aires: Paidós.



ANEXO N° 1: PRUEBA “HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL” VERSIÓN INICIAL

Habilidades de interacción social

Sexo del niño: ____

Edad del niño: ____

Gestión: Particular () Estatal ()

La presente prueba tiene como objetivo evaluar las habilidades de interacción social en niños entre 3 y 6 años. Se presentarán una serie de enunciados y usted deberá señalar la frecuencia con la que el niño realiza lo planteado en cada afirmación. Por favor sea lo más objetivo posible al momento de responder.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1. Sigue órdenes en el salón de clases					
2. Sabe defenderse si sus compañeros lo molestan					
3. Consuela a un compañero si se siente triste					
4. Su comunicación verbal está acompañada por gestos que son congruentes con lo que dice					
5. Acepta las reglas de juego					
6. Responde a las preguntas que se le hacen sin desviarse del tema					
7. Pide ayuda cuando lo necesita					
8. Sonríe de manera espontánea					
9. Expresa verbalmente su molestia si pierde en una competencia					
10. Manifiesta sus preferencias al momento de elegir una actividad					
11. Mantiene una conversación en grupo					
12. Recibe con agrado los cumplidos de los demás					
13. Defiende a sus amigos					
14. Trabaja en equipo con sus demás compañeros					
15. Inicia conversaciones					
16. Reconoce el estado de ánimo de sus profesores					
17. Mantiene una conversación de inicio a fin					
18. Sabe expresar sus quejas en el salón de clases					
19. Si un compañero hace algo que le desagrada, es capaz de decírselo.					
20. Le interesa saber el “por qué” de las situaciones					
21. Expresa el cariño que siente hacia sus profesores					
22. Se integra a juegos que otros niños ya están realizando					
23. Cuando surge un conflicto es capaz de resolverlo conversando					

24. Comparte sus juguetes con sus compañeros					
25. Es capaz de describir cómo se siente					
26. Es invitado por otros niños para jugar					
27. Sabe dar las gracias cuando algún compañero hace algo por él					
28. Es capaz de reconocer los sentimientos de sus amigos					
29. Mantiene la mirada cuando se le habla					
30. Si durante el recreo se produce una injusticia, es capaz de reclamar					
31. Demuestra cariño por sus compañeros					
32. Es capaz de disculparse con un compañero si hiere sus sentimientos					
33. Muestra iniciativa para participar en distintas actividades					
34. Hace preguntas sobre un tema nuevo para él					
35. Le hace cumplidos a sus amigos					
36. Expresa la alegría que siente al completar una tarea satisfactoriamente					
37. Comparte espontáneamente algo que le acaba de ocurrir					
38. Si le desagradaba un juego es capaz de decirlo					
39. Mantiene una buena relación con todos sus compañeros					
40. Es capaz de recibir un "no" sin llorar					
41. Busca tener nuevos amigos					
42. Pide prestado los juguetes a los demás					
43. Utiliza distintas tonalidades de voz según cada juego lo amerite					

Gracias por su colaboración!

SCIENTIA ET PRAXIS

ANEXO N° 2: PRUEBA “HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL” VERSIÓN FINAL

Habilidades de interacción social

Sexo del niño: _____

Edad del niño: _____

Gestión: Particular () Estatal ()

La presente prueba tiene como objetivo evaluar las habilidades de interacción social en niños entre 3 y 6 años. Se presentarán una serie de enunciados y usted deberá señalar la frecuencia con la que el niño realiza lo planteado en cada afirmación. Por favor sea lo más objetivo posible al momento de responder.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1. Expresa verbalmente su molestia si pierde en una competencia					
2. Manifiesta sus preferencias al momento de elegir una actividad					
3. Inicia conversaciones					
4. Consuela a un compañero si se siente triste					
5. Si le desagrada un juego es capaz de decirlo					
6. Sabe defenderse si sus compañeros lo molestan					
7. Mantiene la mirada cuando se le habla					
8. Sabe expresar sus quejas en el salón de clases					
9. Sigue órdenes en el salón de clases					
10. Le hace cumplidos a sus amigos					
11. Si un compañero hace algo que le desagrada, es capaz de decírselo					
12. Demuestra cariño por sus compañeros					
13. Mantiene una buena relación con todos sus compañeros					
14. Recibe con agrado los cumplidos de los demás					
15. Si durante el recreo se produce una injusticia, es capaz de reclamar					
16. Comparte sus juguetes con sus compañeros					
17. Es invitado por otros niños para jugar					
18. Le interesa saber el “por qué” de las situaciones					
19. Expresa el cariño que siente hacia sus profesores					
20. Trabaja en equipo con sus demás compañeros					
21. Reconoce el estado de ánimo de sus profesores					
22. Sonríe de manera espontánea					
23. Expresa la alegría que siente al completar una tarea satisfactoriamente					
24. Hace preguntas sobre un tema nuevo para él					

Gracias por su colaboración!

ANEXO N° 3: FORMATO UTILIZADO PARA EL JUICIO DE EXPERTOS

En la presente encuesta solicito su colaboración para que luego de un riguroso análisis de los ítems de la Prueba: “Habilidades de Interacción Social” marque con un aspa en el casillero que cree conveniente de acuerdo a su criterio y experiencia profesional denotando si cuenta o no cuenta con los requisitos mínimos de formulación para su posterior aplicación.

Esta prueba pretende medir el nivel de desarrollo de las habilidades de interacción social en niños entre 3 a 6 años. Para esto, se solicitará la ayuda de las tutoras de los participantes con el fin de que puedan responder en base a la presencia o ausencia de las conductas que percibe en cada niño y la frecuencia de éstas.

Se ha dividido la distribución de los ítems según cada indicador de la prueba (habilidad para relacionarse, autoafirmación, expresión de emociones y conversación) para facilitar el proceso de validación.

Agradezco su ayuda de antemano,

Shadia Abugattas

Instrucciones:

Se le solicita que en cada ítem, indique marcando con un aspa (X) la respuesta que considere pertinente.

Maque “S” si está de acuerdo con que el ítem es representativo de la dimensión que está midiendo o “No” si no lo considera representativo. Repita el mismo procedimiento para cada ítem. Adicionalmente, se le ofrece un cuadro de observaciones donde puede sugerir cualquier mejora.

I. Datos del Juez:

- Nombre y Apellidos: _____
- Profesión: _____
- Ocupación: _____
- Centro laboral: _____
- Grado de estudios: Licenciatura () Maestría () Doctorado ()

II. Definición conceptual del constructo

Habilidades de interacción social: son un “conjunto de conductas o repertorios comportamentales que adquiere una persona para relacionarse con los demás de manera que obtenga y ofrezca gratificaciones. Esto supone establecer relaciones de “ida y vuelta” entre la persona y su medio, a través de las cuales la persona habilidosa socialmente aprende a obtener consecuencias deseadas en la interacción con los demás (niños y adultos) y suprimir o evitar aquellas otras no deseadas” (Alvarez Pillado, Alvarez-Monteserín, Cañas Montalvo, Jiménez Ramirez, & Petit Pérez, 1990)

III. Dimensiones e ítems de la prueba

Habilidad para relacionarse: contempla que el niño sea capaz de buscar a otros niños para jugar. Participa en actividades tanto individuales como de grupo teniendo iniciativa, es capaz de compartir sus cosas con sus compañeros y pedir prestado lo que necesite. Además, es capaz de establecer amistades con facilidad y mantiene una buena relación con los demás. Participa en clase y es capaz de seguir órdenes.	Representatividad		Observaciones
	Si	No	
1. Es capaz de trabajar en equipo con sus demás compañeros.			
2. Muestra iniciativa para participar en distintas actividades.			
3. Aporta ideas sobre las actividades que pueden realizar en el recreo.			
4. Es capaz de compartir sus juguetes con sus compañeros.			
5. Al momento de la lonchera comparte su comida con sus compañeros.			
6. Es capaz de prestar sus útiles escolares.			
7. Pide prestado los juguetes a los demás.			
8. Al momento de la lonchera, es capaz de pedir que le inviten algo que desea.		*	
9. Es capaz de pedir que le presten útiles escolares si lo necesita.			
10. Acepta las reglas de juego.			
11. Busca tener nuevos amigos.			
12. Mantiene una buena relación con todos sus compañeros.			
13. Es invitado por otros niños para jugar.			
14. Sabe dar las gracias cuando un compañero hace algo por él.			
15. Se integra a juegos que otros niños ya están realizando.			
16. Le resulta fácil relacionarse con compañeros del sexo opuesto.			
17. Es capaz de seguir órdenes en el salón de clases.			
18. Sigue las indicaciones que se den en el recreo.			
19. Sigue la rutina establecida en el momento de la lonchera.			

Autoafirmación: comprende conductas como saber defenderse y defender a los demás, aceptar un “no” de manera apropiada y expresar sus quejas adecuadamente. El niño es capaz de pedir favores cuando lo necesite, le interesa saber el “por qué” de las situaciones y hace preguntas sobre lo que no conoce. Manifiesta lo que le interesa y lo que le desagrada. Es capaz de aceptar sus errores.	Representatividad		Observaciones
	Si	No	
1. Si durante el recreo se produce una injusticia es capaz de reclamar.			
2. Defiende a sus amigos.			
3. Sabe defenderse si sus compañeros lo molestan.			
4. Sabe expresar sus quejas en el salón de clases.			
5. El niño es capaz de recibir un “no” sin llorar.			
6. Utiliza un tono de voz apropiado para expresarse cuando está en desacuerdo con algo.			
7. Pide ayuda cuando lo necesita.			
8. Busca la ayuda de sus profesores para resolver cualquier problema.			
9. Busca la ayuda de sus compañeros si necesita ayuda.			
10. Es capaz de hacer preguntas sobre un tema nuevo para él.			
11. Le interesa saber el por qué de las situaciones.			
12. Muestra interés por saber más acerca de las historias que escucha.			
13. Si le desagrada un juego es capaz de decirlo.			
14. Si un compañero hace algo que le desagrada es capaz de decírselo.			
15. Manifiesta sus preferencias al momento de elegir una actividad.			
16. Si una tarea le resulta desagradable manifiesta su desagrado hacia ésta.			
17. Es capaz de disculparse con un compañero si hiere sus sentimientos.			
18. Es capaz de disculparse con sus profesores si hiere sus sentimientos.			
19. Es capaz de reconocer cuando se equivoca.			

Expresión de emociones: se refiere a las habilidades de saber hacerse agradable y simpático, ser capaz de expresar con gestos y palabras sus distintas emociones (alegría, tristeza, enfado, etc) y reconocer las emociones de los demás. Además, es capaz utilizar un tono de voz acorde a la situación. Hace cumplidos a sus amigos y los recibe con agrado.	Representatividad		Observaciones
	Si	No	
Expresa la alegría que siente al completar una tarea satisfactoriamente.			
Sonríe de manera espontánea.			
Expresa verbalmente su molestia si pierde una competencia.			
Demuestra cariño por sus compañeros.			
Es capaz de expresar el cariño que siente hacia sus profesores.			
Es capaz de describir cómo se siente.			
Es capaz de reconocer los sentimientos de sus amigos.			
Es capaz de reconocer el estado de ánimo de sus profesores.			
Identifica las emociones que se le presentan.			
Es capaz de utilizar distintas tonalidades de voz según cada juego lo amerite.			
Su tono de voz representa la emoción que quiere expresar.			
Utiliza distintas tonalidades de voz según se lo pidan.			
Es capaz de consolar a un compañero si se siente triste.			
Recibe con agrado los cumplidos de los demás.			
Le hace cumplidos a sus amigos.			
Reconoce acciones positivas en lo demás.			

Conversación: incluye todo lo referente a las habilidades sociales verbales, concretamente: mantener la atención y mirada en conversaciones cortas (10-20 minutos), iniciar el respeto a los diferentes turnos de palabra, ser capaz de expresar espontáneamente acontecimientos en los que ha estado implicado, contestar a las preguntas que le hacen y ser capaz de opinar sobre sus propias experiencias.	Representatividad		Observaciones
	Si	No	
Puede mantener una conversación en grupo.			
Es capaz de iniciar conversaciones.			
El niño puede mantener una conversación de inicio a fin.			
Mantiene la mirada cuando se le habla.			
Comparte espontáneamente una experiencia personal.			
Comparte sus anécdotas en el salón de clases.			
Durante el recreo comenta con sus amigos las cosas que ha hecho.			
Emite comentarios sobre los juegos que se realizan.			
Es capaz de responder preguntas que se le hacen sin desviarse del tema.			
Responde a un compañero si le pregunta algo durante el recreo.			
Responde las preguntas que le hacen sus profesores.			
Su comunicación verbal está acompañada por gestos que son congruentes con lo que dice			
Cuando surge un conflicto es capaz de resolverlo conversando.			
Expresa sus ideas con claridad.			

Muchas gracias por su colaboración!

SCIENTIA ET PRAXIS

ANEXO N° 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado

La presente investigación se realiza con fines de obtener la Licenciatura en Psicología y está conducida por Shadia Abugattas, alumna de la Universidad de Lima. Tiene como propósito validar una prueba de habilidades sociales para niños entre 3 y 6 años.

Las tutoras responderán un cuestionario en base al desenvolvimiento social del niño en el ambiente escolar. Para ello, se requiere que autorice la participación de su hijo.

La participación en esta investigación es voluntaria y anónima. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. Si tiene alguna duda adicional puede contactar a su autora al siguiente correo electrónico: 20090006@aloe.ulima.edu.pe

Yo _____ acepto que mi hijo
_____ participe en la investigación a cargo de Shadia Abugattas.

Firma