
TRABAJOS MONOGRÁFICOS

Revista Investigación Educativa - N.º 21 - 1993 (P. 83-106)

LA COMPETENCIA SOCIAL COMO EXIGENCIA ESCOLAR: TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS PARA SU EVALUACIÓN

por

Gregorio Rodríguez, Eduardo G^a Jiménez y Carmen G^a Pastor
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla

RESUMEN

Centramos este trabajo en la descripción y análisis de las distintas técnicas y procedimientos de evaluación que actualmente se vienen utilizando como medida de la competencia social, aspecto éste que nos servirá de base para plantear posibles vías futuras de investigación.

Descriptores: Competencia social, habilidades sociales, evaluación, evaluación de programas, socialización, interacción social, clima escolar.

ABSTRACT

In this paper we present an analysis and description of different evaluation instruments/strategies that has been used for asses social competence. So we present different ways to further research.

Descriptors: Social competence, social skills, evaluation, programs evaluation, socialization, social interaction, school climate.

INTRODUCCIÓN

El interés por las dimensiones sociales de la enseñanza viene caracterizando la línea de investigaciones que seguimos en el Grupo de Investigación ISIS. Este hecho viene motivado en gran medida porque este grupo ha nacido y se ha desarro-

llado centrado en la investigación sobre integración, ámbito en el que los tópicos ajuste social, habilidad social, aceptación social, se han tomado como referencias del éxito o fracaso en la valoración de este tipo de experiencias. Sin embargo, y a pesar de que la integración sigue siendo la línea de investigación fundamental del grupo, hemos creído necesario trabajar con unas perspectivas más amplias que, a la vez que enriquecieran al grupo, supusieran un mayor énfasis en la unificación de las investigaciones de los campos de educación especial y educación general.

Entre los trabajos realizados en que venimos abordando esta dimensión social podemos citar la investigación titulada «*Adaptación de la enseñanza y cambio de actitudes para la integración de niños deficientes visuales en clases integradas*», dentro de la cual estudiamos la situación de los niños integrados (G. Pastor y G. Jiménez, 1991). También hemos trabajado con el clima de opinión en los centros de integración (G. Pastor y G. Jiménez, 1990), adaptando inventarios de actitudes como el de Larrivee y Cook (1979). Más recientemente, en un nuevo proyecto de investigación, que aún se encuentra en fase de desarrollo, hemos vuelto a trabajar sobre el tema de los alumnos integrados y se está desarrollando un trabajo titulado «*Relaciones psicosociales en las aulas integradas*» (Giraldo, 1992).

Pero es nuestra idea acometer un tipo de investigación que aporte no sólo una comprensión de lo que ocurre con fenómenos educativos como la integración, sino también que de lugar a un determinado tipo de intervención capaz de responder a las necesidades detectadas. En esta nueva línea de trabajo hemos aunado intereses con otros investigadores de nuestra comunidad, preocupados por los problemas de «adaptación social» detectados en muchas de nuestras escuelas, sobre todo en aquellos centros que se han catalogado como «Centros de Actuación Educativa Preferente»¹. Es precisamente desde este ámbito, desde donde se nos hace la propuesta de iniciar un proyecto de investigación que tiene como finalidad la elaboración de programas para el desarrollo de las habilidades sociales (Rodríguez, 1991-92).

Desde nuestra perspectiva hemos tratado de «empezar por el principio», revisando literatura y programas sobre habilidades sociales, aunque a partir de todo ello hemos planteado la necesidad de separarnos de esta línea clásica de intervención, planteando nuestro propio modelo basado en una concepción ecológica de las intervenciones sociales (García Jiménez, García Pastor y Rodríguez Gómez, en prensa).

Uno de los primeros problemas con los que nos encontrábamos es que la dimensión socializadora de la educación se considera implícita en el currículum escolar, pero no se afronta, por sí mismo, el desarrollo de la socialización a través de determinadas estrategias de enseñanza, mediante las cuales los alumnos tengan la oportunidad de aprender diferentes formas de relación social, incluyendo la com-

1 Los Centros de Actuación Educativa Preferente son aquellos que, por las características socio-culturales y económicas del medio en el que se encuentran, son catalogados como tales por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, con el objetivo de mejorar la calidad educativa de los mismos.

prensión de diferentes perspectivas, el cumplimiento de normas, el desarrollo de roles, etc. Sin embargo, cuando en el medio escolar se procede a la evaluación de los logros de los alumnos, se valoran de forma implícita aspectos que aluden a lo que se considera «competencia social».

El trabajo en equipo, el intercambio de información, completar tareas, responsabilizarse en el trabajo... etc., no son más que aspectos parciales de la competencia social, y su importancia viene avalada por la relación que a lo largo de las múltiples investigaciones realizadas en este campo se han encontrado entre este tipo de competencia y otras características fundamentales para el desarrollo personal y social de los sujetos, tales como el rendimiento escolar, las relaciones interpersonales y la adaptación social (Coie y Krehbiel, 1987; Parker y Asher, 1987; Elliot, Sheridan y Gresham, 1989; Frenzt, Gresham y Elliot, 1991). Así pues, la evaluación de este nivel de competencia se hace necesario en cuanto:

- a) La identificación de los problemas y dificultades en el desarrollo de la competencia social nos permite conocer el comportamiento social de los niños, pudiendo identificarse, de esta forma, las necesidades a que ha de responder la intervención educativa.
- b) El proceso de evaluación nos permitirá, también, la identificación de las áreas, contextos y sujetos sobre los que será necesario incidir de una forma más específica.
- c) La eficacia de un programa de intervención educativa vendrá determinada por el grado en que la misma sea capaz de mejorar las áreas deficitarias que se hayan identificado al iniciar el programa.

Este trabajo lo centraremos en la descripción y análisis de las distintas técnicas y procedimientos de evaluación que actualmente se vienen utilizando como medida de la competencia social, aspecto éste que nos servirá de base para plantear posibles vías futuras de investigación.

1. CUESTIONES PREVIAS

Como paso previo al análisis de instrumentos/procedimientos y estrategias de evaluación consideramos fundamental tratar algunas cuestiones previas que, en el caso de la evaluación de la competencia social, requieren una atención especial, como son la *validez social*, *las modalidades de evaluación*, *la practicabilidad*, *la información que ofrece* y *las cualidades técnicas (psicométricas)*, así como los *marcos teóricos* que subyacen al concepto de competencia social.

a) Validez Social

En primer lugar, debemos considerar que, al venir trabajando en el campo de la competencia social, la evaluación debería reflejar y ser de interés al medio social del niño. En consecuencia, tanto en la evaluación como en la enseñanza, han de con-

templarse aquellos comportamientos que son considerados significativos e importantes por parte del medio social en el que se desarrolla el niño; en definitiva, la evaluación ha de poseer *validez social* (Gresham, 1986; Michelson, 1987).

«El hecho de seleccionar un comportamiento que puede que no sea importante para el medio ambiente del niño (por ejemplo, dar la mano para saludar a los demás) supondría centrar la evaluación y la enseñanza en habilidades sociales cuya relevancia es mínima, o ninguna, para las interacciones sociales reales del niño» (Michelson, 1987:30).

b) Modalidades de evaluación

Como segundo aspecto a contemplar reseñábamos anteriormente las modalidades de evaluación, tema sobre el que nos centraremos con una mayor profundidad en el apartado dedicado a las técnicas y procedimientos de evaluación, pero sobre el que, en principio, debemos tener presente que no existe una única modalidad de evaluación. Así, podremos contemplar desde las técnicas sociométricas hasta la observación natural, dependiendo la elección de unas u otras de los objetivos y posibilidades de la propia evaluación.

«No existe una batería de tests o métodos estandarizados para evaluar las habilidades sociales. Más bien, las hipótesis generadas orientan la dirección de la evaluación, las preguntas que han de ser respondidas, y los métodos que deben utilizarse» (Elliot, Sheridan, y Gresham, 1989:200).

c) Practicabilidad

Al elegir una estrategia de evaluación debemos tener presente que cada técnica y/o instrumento que elijamos requerirá distintas cantidades de tiempo, personal preparado, material, puntuación y análisis (Michelson y otros, 1987). En consecuencia, será importante tener presente los recursos con los que se cuenta a fin de poder concluir una estrategia de evaluación de forma exitosa. Por lo tanto, antes de decidir una estrategia de evaluación, será necesario llevar a cabo un análisis de las necesidades que determinadas estrategias provocan para poder determinar la utilidad y posibilidad de las mismas.

d) Información que se ofrece

Al centrar nuestra atención en la información que las distintas técnicas e instrumentos de evaluación nos ofrece debemos tener presente que aquélla dependerá de

la elección que hayamos realizado. Así, a través de algunas técnicas podremos recabar información sobre el nivel de aceptación entre los compañeros (por ejemplo el sociograma), mientras que otras nos ofrecerán el grado de ejecución de determinadas habilidades (por ejemplo, la observación). Por lo tanto, al elegir una determinada estrategia de evaluación deberemos tener presente qué tipo y cantidad de información deseamos.

e) Cualidades técnicas

No basta con que utilicemos determinadas técnicas de evaluación que sean socialmente válidas, que puedan llevarse a cabo y que nos ofrezcan la información que deseamos; además, los instrumentos que utilicemos han de ser de calidad. Es decir, habrán de ser instrumentos válidos y fiables.

f) Marcos teóricos

El término *competencia social* ha sido conceptualizado de múltiples formas, reflejando cada una de ellas distintas perspectivas teóricas. Dodge, Pettit, McClaskey y Brown (1986), al analizar estas distintas concepciones llegan a la conclusión de que lo importante no es responder al interrogante de ¿qué es la competencia social?, sino intentar dar respuesta a cómo se relacionan los distintos aspectos del funcionamiento social contemplados por los diversos autores a través de sus diversas definiciones.

Responder a esta cuestión supone: (a) una formulación teórica de cómo se relacionan tales aspectos (fundamentalmente, cognitivo, conductual, reacciones de los iguales y riesgo psicológico); (b) desarrollar procedimientos y medidas para evaluar estos procesos; y, (c) estudio empírico de las relaciones actuales.

Dado que el presente trabajo se centra en la evaluación, obviaremos los otros dos aspectos, atendiendo a las implicaciones que para la evaluación tiene el modelo de intercambio social presentado por parte de Dodge y otros (Dodge, 1985; Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1986). Para estos autores, el proceso de evaluación ha de tener tres fases fundamentales: (a) identificar los sujetos socialmente incompetentes, (b) determinar las situaciones sociales en las que la incompetencia social de los sujetos es un problema, y (c) determinar la fuente de valoración de la competencia social dentro de una situación determinada.

Para cada una de estas fases se proponen medios e instrumentos específicos. Así, al identificar los sujetos socialmente incompetentes, las valoraciones de otros o las técnicas sociométricas pueden ser utilizadas como medios de diagnóstico, especialmente para intervenciones preventivas; las entrevistas y la observación directa serán los instrumentos esenciales en la segunda fase; y la observación directa constituirá el medio de evaluación en la tercera y última fase.

Además de esta perspectiva general, desde el campo de la evaluación y entrenamiento de la competencia social podemos encontrarnos en la literatura actual diferentes paradigmas (Asher, 1985), que varían en los procedimientos de intervención empleados, los contenidos que se enseñan en los mismos, así como en los criterios de selección de los sujetos de entrenamiento y en las medidas de los resultados obtenidos.

Un primer paradigma, selecciona a los sujetos sobre la base de las proporciones de interacción que mantienen con sus iguales, utilizando distintos procedimientos del condicionamiento operante para la intervención (Wanlass y Prinz, 1982). Como principal característica de este paradigma cabe destacar que su atención se centra en la cantidad de interacción, olvidando otros aspectos más cualitativos de la interacción social de los sujetos.

Como contrapunto al anterior, un segundo paradigma se centra más en los aspectos cualitativos de la interacción, concretamente en la medida en que los sujetos son asertivos en sus aproximaciones y respuestas a los demás. En este caso los sujetos se seleccionan a partir de medidas en asertividad a través de autoinformes y role-play, utilizándose diversos procedimientos instructivos para incrementar la asertividad en numerosas situaciones problemáticas (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).

Por último, un tercer paradigma parte de la selección de los sujetos a partir de criterios sociométricos, enseñando aquellas habilidades que la investigación ha descubierto que correlaciona con el estatus sociométrico, empleando como estrategias de enseñanza la instrucción directa y procedimientos de base cognitiva en los que los sujetos son instruidos de forma verbal acerca de la importancia de distintos conceptos de la interacción social (ver Ladd y Mize, 1981, 1983).

Respecto a este último paradigma, debemos tener presente que es relativamente reciente, a pesar de lo cual se viene mostrando muy prometedor, fundamentalmente por la racionalidad con la que se realiza la selección de los sujetos, así como los resultados que se vienen obteniendo (Asher, 1985; Frenzt, Gresham y Elliot, 1991).

En definitiva, y a modo de resumen, podemos decir que la selección de una estrategia de evaluación deberemos realizarla, fundamentalmente, a partir de los interrogantes a los cuales queremos dar respuesta, y teniendo en cuenta la validez social, la practicabilidad, la información que nos aporta y la calidad de los instrumentos que utilicemos, tomando como base el marco teórico desde el que conceptualicemos la competencia social.

2. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Como hemos señalado anteriormente, podemos decir que no existe una metodología única para llevar a cabo la evaluación de la competencia social², pudiendo encontrar distintas fuentes de variación en las diversas técnicas y procedimientos de evaluación. En este sentido Gresham (1988) presenta tres posibles fuentes de variación en los métodos de evaluación:

- a) Las fuentes de información (padres, profesores, compañeros, observadores o el propio sujeto).
- b) El grado de especificidad: Desde descripciones globales a la cuantificación de conductas específicas.
- c) La proximidad temporal en la realización de la evaluación.

Tomando en consideración estas tres fuentes de variabilidad, Elliot, Sheridan y Gresham (1989) presentan los cinco métodos fundamentales para la evaluación de las habilidades sociales que podemos observar en la Tabla I.

TABLA I
RESUMEN DE LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y SUS CARACTERÍSTICAS
(Elliot, Sheridan y Gresham, 1989:201)

Método	Fuente de información	Especificidad de la información	Proximidad de la conducta objeto
Sociométrico	Compañeros	Molar (estatus social)	Alejada en el tiempo
Observaciones directas	Terceras personas (psicólogo /profesor)	Molecular (conductas sociales específicas)	Alejada en el tiempo
Escalas	Profesor Padre	Molar-molecular (conducta de un dominio específico)	Alejada en el tiempo
Role-play	Uno mismo Terceras personas (psicólogo /profesor)	Molecular	Alejada en el tiempo y la situación
Entrevista conductual	Niño Profesor Padre	Molecular	Alejada en el tiempo

Por su parte, Blanco Abarca (1983) considera como los instrumentos más representativos para la evaluación de las habilidades sociales los autoinformes, la observación y las medidas fisiológicas, tal como se recoge en la Tabla II.

Alonso Tapia (1983), centrándose en la evaluación del desarrollo social, considera la existencia de cuatro modelos teóricos de evaluación, cada uno de los cuales parte de supuestos distintos y utiliza procedimientos diferentes para la evaluación (ver Tabla III).

TABLA II
TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES
(BLANCO ABARCA, 1983)

MODALIDADES	EJEMPLOS
Autoinformes	<ul style="list-style-type: none"> * Inventario de asertividad de Rathus (RAS) * Escala de asertividad para estudiantes (CSES) * Inventario de resolución de conflictos (CRI) * Cuestionario situacional (SQ) * Cuestionario de evitación y angustia social (SAD) * Escala de temor a la crítica negativa (FNE)
Observación en situaciones artificiales	<ul style="list-style-type: none"> * Test situacional (ST) * Test conductual de «role-playing» * Test conductual de asertividad (BAT) * Test de asertividad para estudiantes universitarias (CWAS)
Observación en situaciones naturales	* Test de interacción social
Medidas fisiológicas	

Por último, Gresham (1988), basándose en la medida en que la evaluación ofrece información para un análisis funcional de la conducta, presenta la clasificación de los procedimientos de evaluación atendiendo al grado en que cada una de ellas se adecúa, bien al diagnóstico o la clasificación de los sujetos, bien al proceso de intervención o terapia (ver Tabla IV).

Podemos ver, pues, que existen multitud de instrumentos para evaluar la competencia social, lo cual nos exige un análisis de los mismos a fin de orientar nuestra elección de cara al establecimiento de una posible estrategia de evaluación. A tal fin, en los siguientes apartados procederemos a una descripción de los mismos, presentando ejemplos de cada uno de ellos, así como las ventajas y limitaciones de cada uno.

2.1. Técnicas sociométricas

Las técnicas sociométricas, que requieren que cada miembro de un grupo informe de sus percepciones o sentimientos con respecto a los demás miembros del grupo, han constituido uno de los instrumentos primordiales para la identificación y clasificación de los niños con dificultades, así como una medida de la competencia

TABLA III
MODELOS TEÓRICOS Y SUPUESTOS QUE ORIENTAN LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO SOCIAL

MODELOS TEÓRICOS	SUPUESTOS	EJEMPLOS
PRIMER MODELO	Para cada grupo de sujetos de edad cronológica distinta hay un nivel de desarrollo social y de competencia personal que son normales. Conceptos: «Edad social» «Cociente de desarrollo social».	Escala de Madurez Social de Vineland (Doll, 1985). Medida del desarrollo psicossocial (Hurtig y Zazzo, 1969).
SEGUNDO MODELO	Igual concepción el desarrollo social que los anteriores, pero difiere en la construcción del instrumento al comparar no con sujetos normales sino sujetos de igual CI e introducir la evaluación cualitativa.	Cuadro para la evaluación del progreso en el desarrollo social (Gunzburg, 1964)
TERCER MODELO	Los diferentes comportamientos son fruto del aprendizaje. Cualquier conducta compleja puede aprenderse si se descompone en comportamientos más simples.	WUAATS (Cone, 1981).
CUARTO MODELO	Lo importante es evaluar los factores perturbadores y facilitadores de la socialización en los sujetos normales y su incidencia en otros aspectos.	Batería de socialización (Silva y Martorell, 1983).

social, además de ser tomada como medida criterio para valorar los efectos de los programas de entrenamiento. Es más, la utilización de criterios sociométricos para la selección y medida de los resultados, llega a ser considerado por Asher (1985) como un medio para identificar un paradigma en el entrenamiento de las habilidades sociales, como se reseñó anteriormente.

Previamente al análisis de las diferentes técnicas debemos tener en cuenta que aún cuando éstas son categorizadas como una metodología uniforme, comprenden diferentes procedimientos y, por otra parte, el estatus sociométrico (entendido éste como la puntuación recibida en un test sociométrico) es de carácter multideterminado, interviniendo en el mismo factores sociales y no sociales, pudiendo éstos últimos afectar al estatus sociométrico (Hops y Lewin, 1984; McConnel y Odom, 1986).

TABLA IV
MÉTODOS DE DIAGNÓSTICO DE LAS HABILIDADES SOCIALES
(GRESHAM, 1988: 533)

DIAGNÓSTICO/CLASIFICACIÓN	INTERVENCIÓN/TERAPIA
1. Técnicas sociométricas a. Nominaciones b. Escalas de valoración c. Clasificación	1. Entrevistas conductuales a. Profesor b. Padres c. Niño d. Compañeros
2. Valoraciones por otros a. Padres b. Profesores c. Compañeros	2. Observaciones directas a. Clase b. Patio de recreo c. Comedor
3. Autoinformes	3. Auto-observación con análisis funcional
4. Role Play conductual a. Análogo b. Naturalista	

Teniendo estas dos dificultades como base, las principales técnicas sociométricas que se vienen utilizando son: la nominación, la escala de valoración, la evaluación de los compañeros y la comparación por parejas.

a) Técnica de nominación

En la *técnica de nominación*, se pide a los sujetos que nombren a los compañeros que se ajustan a un determinado criterio no conductual, pudiendo realizarse nominaciones positivas o negativas, según se valore el ajuste o desajuste con relación al criterio.

Es importante tener en cuenta que el criterio utilizado en la técnica de nominación no es conductual, ya que se basa en actividades (el juego, el trabajo... etc.) o en atributos (amistad, características físicas... etc.) antes que en conductas específicas.

Dentro de este tipo de técnica podemos encontrarnos con dos instrumentos que son utilizados de forma diferente: El test sociométrico y el test de percepción sociométrica, aun cuando éste último puede considerarse como una parte del anterior.

En el test sociométrico las nominaciones se obtienen preguntando con quién se desearía jugar o trabajar (o no se desearía, en el caso de las nominaciones negativas), o solicitando que sean nombrados los mejores amigos (o aquellos niños que

menos gustan, en el caso de las nominaciones negativas). Por su parte, en el test de percepción sociométrica se pide a cada sujeto que intente acertar quién o quiénes le han elegido o rechazado, en cada una de las preguntas.

b) Escalas de Valoración

En las *escalas de valoración*, el niño valora a cada uno de sus compañeros de clase de acuerdo a un criterio determinado. Por lo general, se presenta a los niños una relación de todos los compañeros, a la derecha de la cual se ofrece una escala gradual de estimación respecto a alguna dimensión social o interpersonal, y se les pide que evalúen a cada uno de sus compañeros, pero no a sí mismos.

La principal ventaja que presenta este tipo de instrumento radica en que todos los sujetos son evaluados, a diferencia del test sociométrico, en el que las elecciones o rechazos pueden presentarse en tan sólo algunos. Pero, también tiene sus desventajas, entre las que caben citar la posible tendencia puntuar en el punto medio o evaluar de forma estereotipada (McConnel y Odom, 1986).

c) Evaluación de los compañeros

La *evaluación de los compañeros* difiere del diagnóstico sociométrico en que el primero requiere que los niños realicen juicios sobre la conducta de sus compañeros, mientras que el segundo requiere que los niños hagan juicios sobre sus sentimientos hacia los mismos. Es decir, en la evaluación de los compañeros se realizan juicios relativamente objetivos sobre un criterio determinado antes que selecciones preferenciales, como en el caso del diagnóstico sociométrico.

A través de la evaluación de los compañeros, los niños son interrogados para nombrar o clasificar a otro de acuerdo con una variedad de criterios conductuales y a través de distintas formas. Entre las distintas formas utilizadas, la más frecuente es la de las adivinanzas, a través de la cual se le ofrece al niño un listado de descripciones (por ejemplo, valiente, ordenado, el que más sabe) y el alumno «adivina» qué alumno de la clase se corresponde con el criterio. El número de elecciones es ilimitado, pudiendo cada alumno elegir a más de uno si así lo desea.

Como ejemplo de este tipo de instrumentos podemos citar el test *The Guess Who?* (Veldman y Sheffield, 1979), utilizándose también esta técnica por parte de Díaz-Aguado (1986) en su investigación sobre la interacción entre iguales. Otra modalidad de este tipo lo constituye el instrumento *Shapiro Sociometric Role Assignment Test (SSRAT)* (Shapiro y Sobel, 1981) en el que, al igual que en el *Guess Who?*, los niños leen una serie de descripciones de los compañeros y eligen al que se corresponda con cada descripción.

Un tercer procedimiento es el *Class Play* (Bower, 1960), en el que los alumnos se encargan de elegir a los compañeros que desempeñarán determinados papeles en un juego de clase, distribuyéndose los papeles en positivos (profesor, delegado de

curso) y negativos (miedoso, engreído). Una posterior revisión de este instrumento fue llevada a cabo por parte de Masten, Morison y Pellegrini (1985).

d) *Comparación por parejas*

La *comparación por parejas* es el procedimiento más laborioso y el que requiere una mayor cantidad de tiempo, lo cual explica su escaso uso. En esta técnica se toman la fotografía de todas las posibles parejas que se pueden formar con los alumnos de la clase, y el evaluador elige en cada una de ellas el miembro de la pareja que se adecúa al criterio establecido. El número de elecciones que cada alumno recibe es utilizado como una medida del estatus social.

e) *Interpretación de las puntuaciones sociométricas*

Como hemos podido comprobar al presentar cada una de estas técnicas, cada una de ellas evalúan aspectos diferentes de las relaciones que mantiene un niño con sus compañeros. En este sentido, las técnicas de nominación parecen ser una medida de la popularidad entre los compañeros, mientras que las escalas de valoración evalúan más bien el nivel global de aceptación por parte de los mismos.

Tradicionalmente, la interpretación que se ha realizado del estatus sociométrico se ha basado en las medidas globales, lo cual imposibilita una información específica. Así, en las técnicas de nominación se valoran las elecciones y los rechazos, en las escalas de valoración se suman todas las puntuaciones y en las comparaciones por parejas se suman todas las elecciones.

Actualmente se tiende hacia un análisis más específico que posibilite un mayor conocimiento de las relaciones que mantienen los niños entre sus iguales, optándose por el examen de las puntuaciones individuales, las nominaciones o valoraciones positivas mutuas de los compañeros y la estructura de las elecciones mutuas dentro de un grupo (Hallinan, 1981). En este sentido, una de las clasificaciones más interesantes es la presentada por Coie, Dodge y Coppotelli (1982), quienes llegan a identificar cinco grupos de estatus sociométrico: (1) popular, (b) ignorado, (3) rechazado, (4) controvertido, y (5) promedio. Estos grupos sociométricos se basan en las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos en un test sociométrico que utiliza nominaciones positivas y negativas.

Así, para cada estudiante se puede disponer de las elecciones (E) y los rechazos (R), a partir de las cuales se pueden calcular la «*preferencia social (PS)*» y el «*impacto social (IS)*». La preferencia social se calcula sustrayendo el número de rechazos al número de elecciones ($PS=E-R$); y el impacto social se calcula sumando el número de elecciones y rechazos ($IS=E+R$). Estas puntuaciones se estandarizan (Media=0, Desviación Típica=1) dentro de cada clase y los grupos de estatus sociométrico se categorizan de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) *Grupo popular*: Incluye los estudiantes que obtienen una puntuación en preferencia social mayor de 1, una puntuación estandarizada en elecciones mayor

- que 0, y una puntuación estandarizada en rechazos menor que 0 ($PS > 1$; $E > 0$ y $R < 0$).
- b) *Grupo controvertido*: Lo constituyen los alumnos que han obtenido una puntuación en impacto social mayor que 1, y las puntuaciones estandarizadas en elecciones y rechazos son mayor de 0 ($IS > 1$, $E > 0$ y $R > 0$).
- c) *Grupo ignorado*: Constituido por los alumnos que obtienen puntuaciones en impacto social menores que -1 y las puntuaciones absolutas en elecciones de 0 ($IS < -1$, $E = 0$).
- d) *Grupo rechazado*: Incluye a los alumnos que obtienen una puntuación en preferencia social menor que -1, una puntuación estandarizada en rechazo mayor de 0 y una puntuación estandarizada en elecciones menor de 0 ($PS < -1$, $R > 0$ y $E < 0$).
- e) *Grupo promedio*: Se encuentra en el punto medio de las dimensiones preferencia social e impacto social, constituido por los alumnos que reciben una puntuación en PS mayor que -0.5 y menor que 0.5.

A partir de las escalas de valoración, Sánchez (1981) propone el cálculo de dos índices: *integración* y *cohesión*. El *índice de integración* es un valor numérico que identifica a cada sujeto del grupo dentro de una escala continua que oscila desde máxima identificación e integración en el grupo, al extremo opuesto. Para el cálculo del índice de integración de un sujeto concreto, se realiza la suma ponderada de los pronunciamientos de sus compañeros.

El *índice de cohesión*, por su parte, nos informa del grado o nivel de pertenencia que tienen los sujetos de un grupo determinado. Se calcula sumando todas las puntuaciones que los sujetos han alcanzado en la escala de valoración y dividiendo la suma total por el número de sujetos menos uno.

A pesar de que las medidas más utilizadas para evaluar la competencia social han sido las técnicas sociométricas, valorar la competencia social a partir del estatus sociométrico de un sujeto parece, cuando menos, simple y arriesgado; aun cuando supone un primer elemento importante del proceso de evaluación.

«Las medidas sociométricas tienen características deseables que apoyan fuertemente su utilización en el diagnóstico de la competencia social de los niños. No obstante, otras características de estas medidas sugieren la necesidad de ser cautelosos al interpretar los resultados de los diagnósticos sociométricos. De forma global, no podemos concluir que el estatus sociométrico es el único criterio, o necesariamente el mejor, para evaluar la competencia social de los niños. Más bien concluimos que las medidas sociométricas son componentes necesarios, pero no suficientes, de un modelo de medida múltiple para el diagnóstico de la competencia social». (McConnel y Odom, 1986:269).

2.2. Valoraciones por otros

Entre los métodos más utilizados para la evaluación de la competencia social podemos considerar las valoraciones realizadas por parte de compañeros, padres y profesores, siendo éstas últimas las que se han utilizado con más frecuencia (McMahon, 1984).

Las valoraciones del profesorado se viene obteniendo a través de tres procedimientos fundamentales: (a) La *nominación*, a través de la cual se pide al profesor que especifique los niños que se ajustan a un determinado criterio (por ejemplo, agresivo, tímido, responsable); (b) los *cuestionarios*, en los que el profesor indica los descriptores que reflejan la conducta de cada niño y, (c) la *escalas de apreciación*, en las que el profesor estima de forma cuantitativa el grado en que un descriptor determinado es característico de cada niño.

Al igual que otras técnicas, las valoraciones de los profesores presentan sus ventajas e inconvenientes (French y Tine, 1982). Entre las primeras podemos destacar la facilidad con que se recogen los datos, así como la ventaja adicional de que el profesor está en contacto continuo con todos y cada uno de los alumnos, teniendo acceso a comparaciones normativas cuando toma decisiones sobre la naturaleza atípica de la conducta del niño.

Entre los inconvenientes podemos destacar que, por una parte, aun cuando existe correlación significativa entre los datos aportados por las valoraciones de los profesores y las técnicas sociométricas, la magnitud de esta coincidencia no es del todo convincente. Por otra parte, la valoración de los profesores, a veces, se basa en criterios de selección inadecuados, partiendo de supuestos estereotipados sobre la conducta inadaptativa, incorporando sus criterios a las línea de referencia.

Como ejemplos de este tipo de instrumentos, podemos señalar los siguientes:

a) *Matson Evaluation of Social Skills with Youngers (MESSY)*.

Esta escala, desarrollada por Matson, Rotatori y Helsel (1983), consta de un total de 64 ítems, cada uno de los cuales es valorado por parte del profesor en una escala de cinco puntos (1=nunca, 5=mucho). Los 63 ítems se agrupan en torno a dos factores: asertividad inapropiada/impulsividad y habilidades sociales apropiadas. Respecto a las propiedades psicométricas, en las investigaciones preliminares presenta una fiabilidad test-retest de 0,95, pudiendo discriminar entre la severidad de los problemas manifestados por los niños.

b) *Social Behavior Assessment (SBA)*

Desarrollada esta escala por parte de Stephens (1979), se trata de una escala de carácter comprensivo con un total de 136 ítems presentados en una escala de tipo Lickert agrupados en torno a cuatro factores: ambiente, interpersonal, relacionado consigo mismo y relacionado con tareas.

c) *Taxonomy of Problematic Social Situations (TOPS)*

Esta escala, desarrollada por Dodge, McClaskey y Feldman (1985), consta de 44 ítems que son evaluados por parte del profesor sobre una escala de cinco puntos (1=nunca, 5=casi siempre). Los seis factores que se contemplan en la escala son: entrada en el grupo de iguales, respuesta a las provocaciones de los compañeros, respuesta al fracaso, respuesta al éxito, expectativas sociales y expectativas del profesor.

d) *Teacher Rating of Social Skills (TROSS)*

Esta escala, contruida por Clark, Gresham y Elliot (1985), consta de 50 ítems en la que el profesor clasifica la frecuencia de la conducta social sobre la base de una escala de tres puntos (con frecuencia es verdad, algunas veces es verdad, nunca es verdad). En cada una de las conductas el profesor ha de reseñar la importancia que cada una de ellas tiene para el éxito en la clase, incrementándose de esta forma la validez social.

e) *Walker Social Skills Curriculum Scale*

La escala diseñada por Walker et al (1983), consta de un total de 28 ítems ordenados por el profesor en una escala de cinco puntos. Con posterioridad, Walker y McConnel (1988), han desarrollado una nueva escala, *Walker-McConnel Scale of Social Competence and School Adjustment*, que consta de un total de 43 ítems formulados positivamente en una escala Lickert de 5 puntos (desde 1=nunca ocurre, hasta 5=frecuentemente ocurre), siendo diseñada para medir la percepción del profesor de la competencia social y el ajuste escolar del alumno. A través del análisis factorial, en esta escala se han identificado tres subescalas: (a) Conducta social preferida por el profesor, (b) Conducta social preferida por los compañeros y (c) Conducta de ajuste escolar.

f) *Escalas ESE-1 y ESE-2. (Pelechano, 1979)*

La *Escala ESE-1 de hábitos positivos de socialización en ambientes escolares*, consta de un total de 100 ítems, cada uno de los cuales tiene cuatro alternativas de respuesta (A= nunca, D= siempre), distribuidos estos ítems en cuatro factores: (a) Colaboración con el profesor y los compañeros, (b) respeto hacia los demás y sí mismo y responsabilidad en lo que dice y hace, (c) popularidad y liderazgo, y (d) actitud diferencial positiva entre tareas escolares y extraescolares aparejado a responsabilidad ante sí mismo y los mayores.

Por su parte, la *Escala ESE-2 de hábitos perturbadores de la socialización en ambientes escolares*, consta de un total de 87 ítems, con cuatro posibles modalidades de respuesta, al igual que la ESE-1, y distribuidos en dos factores: (a) Hiperactividad y agresividad, y (b) inseguridad y retraimiento.

g) *Batería de Socialización (Silva y Martorell, 1983)*

Tomando como base las escalas ESE-1 y ESE-2, Silva y Martorell (1983) desarrollan la Batería de Socialización BAS-1, BAS-2, para profesores y padres, respectivamente.

Estas escalas de estimación, para ser aplicadas a niños y adolescentes de 6 a 15 años, constan de cuatro dimensiones facilitadoras de la socialización (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-Autocontrol), tres perturbadoras de la misma (Agresividad-terquedad, Apatía-retraimiento y Ansiedad-timidez), y una escala global de adaptación social o Criterial-socialización.

h) *Social Skills Rating System (SSRS) (Gresham y Elliot, 1990)*

El SSRS consta de un manual, cuestionarios para alumnos, profesores y padres, un registro para el diagnóstico y la intervención, así como un programa informático para la corrección e interpretación de la SSRS.

Los cuestionarios para padres y profesores son los que podemos considerar como valoraciones de otros, en cuanto a través de los mismos, en una escala de 0 a 2, se expresa la frecuencia con que el alumno realiza determinadas conductas, así como la importancia que esa conducta tiene. Las escalas y subescalas varían en función del nivel (preescolar, primaria y secundaria), aun cuando podemos señalar que se centra en la valoración de tres dimensiones: Habilidades sociales, problemas conductuales y competencia académica.

2.3. Métodos de clasificación

Los métodos de clasificación, especialmente por parte de los profesores, han sido utilizados frecuentemente para la selección de los niños que serían objeto de entrenamiento en habilidades sociales (Gresham, 1986). Desde esta perspectiva, los profesores clasifican a los alumnos por orden de acuerdo con algún criterio, pudiendo éste ser de carácter conductual (el que menos habla, el más agresivo... etc.) o no conductual (el más querido, el que tiene menos amigos... etc.).

Como principal limitación de este tipo de instrumentos nos encontramos con que los profesores pueden fallar al identificar a los niños socialmente introvertidos, pues las conductas de estos alumnos no resultan problemáticas para los profesores (Hops y Greenwood, 1981). Por otra parte, los resultados obtenidos con este tipo de instrumentos mantienen niveles bajos de concordancia entre distintos evaluadores. Así, podemos encontrarnos con que las valoraciones realizadas entre padres, profesores y compañeros, sobre un mismo niño, difieran enormemente.

2.4. Juego de Papeles Conductual (Behavioral Role Play)

Esta técnica se viene utilizando, fundamentalmente, por las ventajas que presenta ante las técnicas sociométricas, las escalas de valoración y la observación en situaciones naturales, entre las que caben destacar (Gresham, 1986):

a) Puede diagnosticar importantes conductas sociales que ocurren con poca frecuencia en situaciones naturales.

b) Supone la representación de una habilidad, más que la valoración o percepción de esa habilidad.

c) Las situaciones simuladas pueden estar más controladas para diagnosticar la respuesta de un niño al seleccionarse los estímulos.

d) Se pueden reconstruir ambientes en los que resulta difícil observar la conducta del niño.

e) Es menos costoso que la recogida de datos a través de la observación en lugares naturales.

A pesar de estas ventajas, el juego de Papeles presenta una seria limitación, como es la poca correlación con la observación en situaciones naturales, así como su escaso nivel predictivo del estatus sociométrico, lo cual lleva a considerar a esta técnica válida para el diagnóstico en la ejecución de habilidades sociales, antes que una técnica de diagnóstico para la intervención o la evaluación de los resultados de los programas de intervención.

2.5. Autoinformes

A través de los autoinformes (sel-report), los propios sujetos muestran sus opiniones, actitudes y sentimientos (Finch y Rogers, 1984), constituyéndose en instrumentos que también han venido utilizándose para la evaluación de las habilidades sociales. No obstante, presentan una serie de deficiencias que les hace ser considerados, por parte de algunos autores, como poco útiles (Maag, 1989).

«...las medidas de autoinforme de los niños no parecen ser útiles al predecir la aceptación de los compañeros, la popularidad entre los compañeros, las clasificaciones del profesorado de las habilidades sociales, la ejecución en el role-play, o la conducta social en situaciones naturales.» (Gresham, 1986:103).

A pesar de estas deficiencias, a partir del autoinforme se podrán tomar datos de las percepciones que los propios sujetos tienen sobre sí mismos, y los cambios que los programas de entrenamiento hayan podido producir en tales percepciones.

Como ejemplo de autoinforme podemos citar el elaborado por Asher y Wheeler (Asher, 1985), para analizar si los niños con diferentes estatus sociométrico diferían en sus sentimientos de soledad e insatisfacción social. Del total de 24 ítems, dieci-

séis de ellos se centran en los sentimientos de soledad de los niños (me siento sólo en el colegio), sentimientos de adecuación/inadecuación social (soy bueno trabajando con otros compañeros de la clase). Los ocho ítems restantes fueron incluidos por parte de los autores para ayudar al niño a sentirse más abierto y relajado. Los niños responden a cada uno de los ítems sobre una escala de cinco puntos sobre el grado en que cada uno de ellos dice la verdad sobre sí mismo.

También podemos reseñar como ejemplo de autoinforme las versiones para alumno de la *Social Skills Rating System* de Gresham y Elliot (1990), para enseñanza primaria y secundaria.

Otros ejemplos de autoinforme lo constituyen el *Inventario de Adaptación Social* de Pérez Juste (1983), el *Cuestionario de Adaptación Escolar* de Jiménez Fernández (1979) y la *Batería de Socialización BAS-3*, construida esta última por parte de Silva y Martorell (1989) para su aplicación a sujetos de 11 a 19 años, a partir de las escalas de estimación BAS-1 y BAS-2, y con el objetivo de indagar sobre la percepción que los propios sujetos tienen de su conducta social, evaluada ésta a través de las siguientes dimensiones: Consideración con los demás, autocontrol en las relaciones sociales, retraimiento social, ansiedad social/timidez y liderazgo.

2.6. Entrevista conductual

Cuando hablamos de entrevista, debemos tener presente que ésta exige unos requisitos, a saber (Silva, 1983):

- Una relación directa entre personas (dos o más de dos).
- Una vía de comunicación simbólica, preferentemente oral.
- Unos objetivos prefijados y conocidos, al menos, por el entrevistador.
- Una asignación de roles que significa un control de la situación por parte del entrevistador.

A pesar del poco uso que se hace de la entrevista conductual de cara al diagnóstico de la competencia social de los niños, constituye un instrumento muy útil para definir las conductas sociales en términos observables, identificando las condiciones antecedentes, secuenciales y consecuentes que afectan al desarrollo, y para diseñar sistemas de observación para medir objetivos conductuales (Gross, 1984; Elliot y otros, 1987); y, al igual que otras técnicas, presenta sus ventajas e inconvenientes, entre los que cabe destacar (Silva, 1983):

a) Ventajas:

- Instrumento flexible, tanto en su desarrollo como en la temática a la que se aplique.
- Provee simultáneamente indicadores tanto verbales como no verbales de la respuesta, y de su mutua relación.
- Establece las bases y la oportunidad para una relación interpersonal dialogal.

- Ofrece la posibilidad de un intercambio confidencial de información.
 - Posibilita la retroalimentación, modificando las respuestas de entrevistador y entrevistado según las necesidades.
 - Sirve como alternativa a las personas impedidas de responder por escrito, o a las situaciones no accesibles a la observación directa.
- b) Inconvenientes:
- Es un instrumento indirecto de recopilación de información.
 - Existe poca investigación en torno a la fiabilidad y validez.
 - No existen procedimientos tipificados para la codificación, interpretación y estrategias de decisión.
 - Exige una gran cantidad de tiempo para su realización.
 - Es preciso contar con personal preparado.

2.7. Observación directa

La observación directa de las interacciones sociales que mantiene un sujeto en su ambiente natural es considerado por algunos autores como el medio ideal para llevar a cabo la evaluación de las habilidades sociales (Michelson, 1987; Elliot y otros, 1987), dado su carácter directo y ecológico, pudiéndose utilizar tanto en la identificación de los sujetos objeto de tratamiento como para la evaluación de los resultados de la intervención.

«La observación directa de la conducta está en el corazón del diagnóstico de la conducta del niño». (Barton y Ascione, 1984:167).

De forma genérica, la observación se lleva a cabo con uno o más observadores que registran la frecuencia, duración y/o calidad de los comportamientos que se han identificado como socialmente válidos e importantes, y tras un proceso de operativización de tales comportamientos, a fin de facilitar una observación fiable y válida, resultando su validez externa su gran virtud.

A pesar de la riqueza que presenta esta técnica, existen ciertas limitaciones metodológicas (Michelson, 1987), como pueden ser el sesgo de la expectativa entre observadores, la complejidad del sistema y el conocimiento de la fiabilidad de la evaluación, además de otros problemas tales como la practicabilidad, dada la necesidad de contar con personal formado, así como las distintos niveles de información que pueden darse.

2.8. Auto-observación

La auto-observación consta de un doble proceso consistente, por un lado, en atender a la propia conducta y, por otro, en registrarla mediante algún procedimien-

to establecido con anterioridad (Avia, 1983), pudiendo establecerse desde un diario en el que el sujeto registre toda la información sin límite alguno, hasta la clasificación de la ocurrencia de determinadas conductas, pensamientos y sentimientos, previamente operativizados (Shapiro, 1984).

Como principal inconveniente de esta técnica cabe reseñar la naturaleza subjetiva de la información obtenida (Maag, 1989), aun cuando a través de esta subjetividad puede detectarse, al contrastar con otras técnicas, las dificultades que el sujeto presenta en sus habilidades socio-cognitivas.

3. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Hasta aquí hemos presentado una revisión de las diferentes técnicas e instrumentos que se vienen utilizando en la evaluación de la competencia social. Asumir esta evaluación nos abre toda una serie de posibles vías de investigación, que esperamos y deseamos que poco a poco se vayan cubriendo, entre las cuales podemos destacar:

a) *Delimitación del constructo «competencia social»*. Siempre que procedemos a la evaluación debemos tener muy claro qué queremos evaluar, y como hemos señalado en otro lugar (García Jiménez, García Pastor y Rodríguez Gómez, en prensa), el propio constructo «competencia social» aparece a lo largo de la literatura insuficientemente delimitado. Las propias características, peculiaridades y dimensiones o variables que contemplan los múltiples medios e instrumentos de evaluación que se están utilizando actualmente nos vienen a confirmar esta pluralidad en la conceptualización de la competencia social.

b) *Propuesta y validación de modelos de evaluación de la competencia social*. A lo largo de las páginas precedentes hemos podido comprobar el escaso número de instrumentos existentes en nuestro contexto socio-cultural, y estos pocos, a su vez, exigen en su mayoría una actualización no sólo terminológica sino conceptual. Mas la construcción de instrumentos de evaluación no ha de afrontarse sólo por la escasez de los mismos, sino, y esto es lo fundamental, porque sólo en la medida en que se dispongan de buenos instrumentos de evaluación podremos avanzar en la validación de constructo de la propia competencia social.

Al planificar estos modelos de evaluación, deberíamos contemplar, en primer lugar, el propio alumno, considerando las relaciones que mantiene con otros compañeros, su capacidad de autorregulación, su nivel de ajuste escolar, y el tipo de conducta manifestada en sus actuaciones, dimensiones todas estas que tienen una gran importancia, como lo demuestran las investigaciones realizadas en este campo como las de Gresham (1988), Elliot, Sheridan y Gresham (1988), Frenztz, Gresham y Elliot (1991), Ladd y Mize (1983) y Wentzel (1991a), entre otras.

Por otra parte, deberíamos valorar el contexto inmediato (fundamentalmente centrado en el clima de aula y centro), a fin de determinar las características del

contexto que rodea al alumno, dada la importancia del mismo en cuanto que condiciona las relaciones entre alumnos y profesores, facilitando o interfiriendo en el desarrollo social de los alumnos (Fuentes Vicente, 1986; Rodríguez Gómez, 1991), aspectos sobre los cuales pueden consultarse a modo de introducción los trabajos de Alonso Tapia et al. (1991), Hoy y Clover (1986), Hoy, Tarter y Bliss (1990), López (1990), Medina (1988) y Medina y Sevillano (1991), entre otros.

Mas la construcción de modelos de evaluación, desde una perspectiva educativa, no ha de quedar al margen del proceso global de intervención. En consecuencia, no deberíamos gastar los esfuerzos en llevar a cabo la construcción de instrumentos aislados, sino insertos en un modelo de evaluación global, en el que el centro sea el objeto de la evaluación y no los medios que se utilizan para la misma.

c) *Diseñar, ejecutar y valorar programas de intervención que persigan un mayor desarrollo de la competencia social de los alumnos.* De poco o nada nos serviría la evaluación si no la entendemos en un proceso de intervención educativa cuyo objetivo último sea el desarrollo del alumno. Lo que realmente interesa es potenciar la competencia general de los alumnos, su excelencia personal y, en consecuencia, el proceso de evaluación no es más que una parte del proceso de intervención educativa, evitando de esta forma caer en una evaluación que acabe en sí misma y nos conduzca a un proceso de *etiquetado* (García Pastor, 1993) que en nada ayudaría al alumno.

Ahora bien, esta necesidad de intervención exige no sólo una adaptación de lo que se viene haciendo en otros países, sino la creación y valoración de programas a partir de las características idiosincráticas de nuestro contexto. Hasta la fecha la casi totalidad de programas diseñados a este fin provienen del contexto clínico-terapéutico, que adolece de serias deficiencias de cara a su aplicabilidad, aspecto éste que hemos analizado en otros trabajos y sobre el que hemos planteado algunas posibles alternativas (G. Jiménez, G. Pastor y Rodríguez Gómez, en prensa), sírvanos tan sólo en este momento recordar la necesidad de acometer un proceso de intervención educativa desde una perspectiva ecológica de forma tal que en el currículum se explicita de forma clara el desarrollo de las relaciones sociales en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO TAPIA, J. (1983): Evaluación del desarrollo intelectual y social. En R. Fernández Ballesteros y J. A. I. Carrobes. *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNED.
- ALONSO TAPIA, J. et al. (1991): Sistemas motivacionales en el aula: El cuestionario CMC-2. *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación UAM*, 18, 51-66.
- ASHER, S. R. (1985): An Evolving Paradigm in Social Skills Training with Children. En B. H. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds.): *Children's Peer Relations: Issues in assessment and Intervention*. New York: Springer-Verlag.
- AVIA ARANDA, M. D. (1983): La auto-observación. En R. Fernández Ballesteros y J. A. I. Carrobes. *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide.

- BARTON, E. J. y ASCIONE, F. R. (1984): Direct Observation. En T. H. Ollendick y M. Hersen. *Child Behavioral Assessment*. New York: Pergamon Press.
- BLANCO ABARCA, A. (1983): Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J. A. I. Carrobes. *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNED.
- BOWER, E. M. (1960): *Early Identification of Emotionally Handicapped Children in School*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- CASANOVA, M. A. (1991): *La sociometría en el aula*. Madrid: La Muralla.
- CLARK, L.; GRESHAM, F. M. y ELLIOT, S. N. (1985): Development and Validation of a Social Skills Assessment Measures: The TROSS-C. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 4, 347-356.
- COIE, J. D., DODGE, K. A. y COPOTELLI, H. (1982): Dimensions and Types of Social Status: A Cross-age Perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- COIE, J. D. y KREHBIEL, G. (1984): Effects of Academic Tutoring on the Social Status of Low-achieving, Socially Rejected Children. *Child Development*, 55, 1.465-1.478.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1986): *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- DODGE, K. A. (1983): Behavioral Antecedents of Peer Social Status. *Child Development*, 54, 1.386-1.399.
- DODGE, K. A. (1985): Facets of Social Interaction and the Assessment of Social Competence in Children. En B. H. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham. *Children's Peer Relations: Issues in assessment and Intervention*. New York: Springer-Verlag.
- DODGE, K. A.; MCCLASKEY, C. L. y FELDMAN, E. (1985): Situational Approach to the Assessment of Social Competence in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.
- DODGE, K. A.; PETTIT, G. S.; MCCLASKEY, C. L. y BROWN, M. M. (1986): Social Competence in Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, (2).
- ELLIOT, S. N.; GRESHAM, F. M. y HEFFER, R. W. (1987): Social Skills Interventions: Research Findings and Training Techniques. En C. A. Mahers y J. E. Zins (Eds.): *Psychoeducational interventions in the schools*. New York: Pergamon.
- ELLIOT, S. N.; SHERIDAN, S. N. y GRESHAM, F. M. (1989): Assessing Treating Social Skills Deficits: A Case Study for Scientist-Practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, (2), 197-222.
- FINCH, A. J. y ROGERS, T. R. (1984): Self-Report Instruments. En T. H. Ollendick y M. Hersen: *Child Behavioral Assessment*. New York: Pergamon Press.
- FRENCH, D. C. y TYNE, T. F. (1982): The identification and Treatment of Children with Peer-Relationship Difficulties. En J. P. Curran y P. M. Monti (Eds.): *Social Skills Training*. New York: The Guilford Press.
- FRENTZ, C.; GRESHAM, F. M. y ELLIOT, S. N. (1991): Popular, Controversial, Neglected, and Rejected Adolescents: Contrasts of Social Competence and Achievement Differences. *Journal of School Psychology*, 29, 109-120.
- FUENTES VICENTE, A. (1986): *Procesos funcionales y eficacia de la escuela*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GARCÍA PASTOR, C. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (En prensa): Limitaciones del constructo «Habilidades Sociales» para la elaboración de un modelo de intervención social en el aula. *Revista de Enseñanza*.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993): *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GIRALDO, A. (1992): *Relaciones psicosociales en las aulas integradas*. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Pedagogía (paper).

- GRESHAM, F. M. (1986): Conceptual Issues in the Assessment of Social Competence in Children. En P. S. Strain, M. J. Guralnick y H. M. Walker. *Children's Social Behavior*. New York: Academic Press.
- GRESHAM, F. M. (1988): Social Skills. Conceptual and Applied Aspects of Assessment, Training, and Social Validation. En J. C. Witt, S. N. Elliot y F. M. Gresham, F. M. *Handbook of Behavior Therapy in Education*. New York: Plenum Press.
- GRESHAM, F. M. y ELLIOT, S. N. (1990): *Social Skills Rating System*. Circles Pines, MN: American Guidance Service.
- GROSS, A. M. (1984): Behavioral Interviewing. En T. H. Ollendick y M. Hersen: *Child Behavioral Assessment*. New York: Pergamon Press.
- HOPS, H. y LEWIN, L. (1984): Peer Sociometrics Forms. En T. H. Ollendick y M. Hersen. *Child Behavioral Assessment*. New York: Pergamon Press.
- HOPS, H. y GREENWOOD, C. R. (1981): Social Skills Deficits. En E. J. Mash y L. G. Terdal (Eds.): *Behavioral assessment of childhood disorders*. New York: The Guilford Press.
- HOY, W. K. y CLOVER, S. (1986): Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- HOY, W. K.; TARTER, C. J. y BLISS, J. R. (1990): Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1979): *Cuestionario de Adaptación Escolar*. Madrid: CSIC-Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz».
- LADD, G. W. (1981): Effectiveness of social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child Development*, 52, 171-178.
- LADD, G. W. y MIZE, J. (1983): A Cognitive-social Learning Model of Social-Skill Training. *Psychological Review*, 90, (2), 127-157.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1990): *Formación de líderes escolares mediante el ordenador*. Sevilla: GID.
- MAAG, J. W. (1989): Assessment in Social Skills Training: Methodological and Conceptual Issues for Research and Practice. *RASE*, 10, (4), 6-17.
- MASTEN, A. S., MORISON, P. y PELLEGRINI, D. (1985): A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, 523-533.
- MATSON, J. L.; ROTATORI, A. F. y HELSEL, W. J. (1983): Development of a Rating Scale to Measure Social Skills in Children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngers (MESY): *Behavior Research and Therapy*, 21, 335-340.
- MCCONNELL, S. R. y ODOM, S. L. (1986): Sociometrics: Peer-Referenced Measures and the Assessment of Social Competence. En P. S. Strain, M. J. Guralnick y H. M. Walker: *Children's Social Behavior*. New York: Academic Press.
- MCMAHON, R. J. (1984): Behavioral Checklists and Rating Scales. En T. H. Ollendick y M. Hersen *Child Behavioral Assessment*. New York: Pergamon Press.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988): *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- MEDINA, A. y SEVILLANO, M. L. (1991): *El clima sociorelacional en el aula*. Madrid: UNED.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P. y KAZDIN, A. E. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- PARKER, J. G. y ASHER, S. R. (1987): Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- PELECHANO, V. (1979): *Psicología educativa comunitaria*. Valencia: Alfaplus.
- PÉREZ JUSTE, R. (1979): *Inventario de Adaptación Social*. Madrid: CSIC-Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz».
- PÉREZ JUSTE, R. (1991): *Evaluación de Programas*. I Simposio Nacional sobre Programas de Enseñar a Pensar. Granada, julio, (paper).

- PUTALLAZ, M. (1983): Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54, 1.417-1.426.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1991-1992): *Proyecto de investigación para el desarrollo de un programa de habilidades sociales*. Documento inédito.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1991): *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1981): *La tutoría en los centros docentes*. Madrid: Escuela Española.
- SHAPIRO, E. S. (1984): Self-Monitoring Procedures. En T.H. Ollendick y M. Hersen. *Child Behavioral Assessment*. New York: Pergamon Press.
- SHAPIRO, S. B. y SOBEL, M. (1981): Two Multinomial Random Sociometric Voting Models. *Journal of Educational Statistics*, 6, 287-310.
- SILVA MORENO, F. (1983): La entrevista. En R. Fernández Ballesteros y J. A. I. Carroble. *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide.
- SILVA, F. y MARTORELL, M. C. (1983): *BAS-1, 2. Batería de socialización (para profesores y padres)*. Madrid: TEA.
- SILVA, F. y MARTORELL, M. C. (1989): *BAS-3 (Autoevaluación)*. Madrid: TEA.
- STEPHENS, T. M. (1979): *Social Behavior Assessment*. Columbus, OH: Cedars Press.
- TERRY, R. y COIE, J. D. (1991): A Comparison of Methods for Defining Sociometric Status Among Children. *Developmental Psychology*, 27,(5), 867-880.
- VELDMAN, D. J. y SHEFFIELD, J. R. (1979): The scaling of sociometrics nominations. *Educational and Psychological Measurement*, 39, 99-106.
- WALKER, H. M.; MCCONNELL, S. R.; WALKER, J.; HOLMES, D.; TODIS, B. y GOLDEN, N. (1983): *ACCEPTS: A curriculum for effective peer and teacher skills*. Austin, TX: PRO-ED.
- WALKER, H. M. y MCCONNELL, S. (1988): *The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment*. Atustin, TX: PRO-ED.
- WANLASS, R. L. y PRINZ, R. J. (1982): Methodological Issues in Conceptualizing and Treating Social Isolation. *Psychological Bulletin*, 92, 35-55.
- WENTZEL, K. R. (1991a): Social Competence at School: Relations Between Social Responsibility and Academic Achievement. *Review of educational Research*, 61, (1), 24.
- WENTZEL, K. R. (1991b): Relations between Social Competence and Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62, 1.066-1.078.