

Competencia social en la infancia: Delimitación conceptual y componentes

Manuel JIMENEZ HERNÁNDEZ
Universidad de Málaga

Resumen

La Competencia Social (CS) se nos presenta como un constructo multidimensional de difícil definición, cuyas características definitorias más relevantes son la eficacia y la adecuación, en el que se integran la perspectiva externa, juicio valorativo de los demás, y la percepción del propio sujeto. Se concibe la CS con una estructura jerárquica, en virtud de la cual aspectos aparentemente independientes aparecen relacionados. Las habilidades sociales se conciben como estrategias o conductas sociales específicas, subcomponentes de la CS.

Se entiende la CS en niños desde un modelo del procesamiento de la información que destaca los procesos subyacentes a la conducta social y que permite describir diversos componentes tanto cognitivos como comportamentales. Por último, se describen los componentes esenciales de la CS y su importancia para la evaluación e intervención.

Palabras clave: Competencia social infantil, relaciones interpersonales infantiles, habilidades sociales, componentes de la competencia social infantil.

Abstract

Social competence is a multidimensional construct difficult to define. Two features that have been part of virtually every attempt to define social competence are effectiveness and appropriateness. This construct integrates the external perspective, the evaluative judgement of others, and the subject's own perception. Social competence is seen as a hierarchical structure, by virtue of which apparently independent variables appear related.

Social competence in children is viewed from a information-processing model that highlights the processes underlying the social behaviour and allows the description of diverse cognitive and behavioural components. Finally, the essential components of social competence, together with their relevance in assessment and treatment, are described.

Keywords: Children's social competence, children's interpersonal relationship, social skills, children's social competence components.

No parece haber dudas en la actualidad de que las relaciones entre los iguales tienen una contribución esencial a la Competencia Social (CS) infantil. Una forma de operativizar la CS en la investigación sociométrica, social y principalmente la psicología del desarrollo, ha sido teniendo como base las interacciones entre los iguales. Las relaciones interpersonales en la infancia, por tanto, se las considera como un área de especial importancia. En primer lugar, se la considera como un tema organizativo del desarrollo, contribuyendo de forma única al desarrollo de múltiples habilidades siendo un ámbito natural y excepcional de aprendizaje. En segundo lugar, la CS es el constructo al que se recurre con más frecuencia cuando se intenta operativizar los niveles de ajuste general infantil o adulto. Por último, los estudios sobre la capacidad de adaptación o resistencia para desarrollar psicopatología se han centrado por lo general en la CS infantil, siendo de especial relevancia el hecho de que medidas de CS predigan el ajuste positivo después de haber estado hospitalizado por razones psiquiátricas, así como que medidas de unas pobres relaciones en la infancia sean predictoras de problemas psiquiátricos y de inadaptación más tarde en la vida. Parece, por tanto, que la CS es una variable que encaja bien a la hora de estudiar la capacidad de adaptación de los niños y niñas, así como su valor cara a la prevención. Sin embargo, a pesar de que existe abundante evidencia para indicar que unas relaciones positivas con los compañeros son un requisito fundamental para el éxito escolar y la salud mental (véase Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Parker y Asher, 1987), y de lo generalizado de los

problemas consecuentes de unas malas relaciones sociales en la infancia, ha sido en las dos últimas décadas cuando ha crecido el interés por las relaciones entre los iguales y su influencia.

Dada la confusión que se observa entre CS y otros términos, el objetivo de este trabajo es, en primer lugar, delimitar qué se entiende por CS para pasar, en segundo lugar, a la presentación de los componentes de la CS con importantes implicaciones en la evaluación e intervención.

Competencia social

Trabajar en este campo y el contacto con la literatura al respecto lo primero que nos presenta es un panorama confuso en cuanto al uso de términos tales como *competencia social*, *conductas sociales*, *habilidades sociales*, *resultados sociales y conductas socialmente inadecuadas o inadaptadas*, por un lado, y *competencia cognitiva*, *competencia social-cognitiva* y *competencia social*, por otro.

Seguramente una de las mayores dificultades a la hora de delimitar el constructo viene de la confusión entre el término *competencia social* y *habilidad social*. Sólo últimamente se están utilizando como conceptos separados, pero con frecuencia se han utilizado y se siguen utilizando como términos intercambiables. Sin embargo, posiblemente son más útiles si se utilizan separadamente, por ejemplo, para distinguir entre conductas sociales específicas (habilidades sociales) y el impacto de estas conductas en los agentes sociales (competencia social). También sus orígenes son distintos ya que mientras el origen de las habilidades sociales podemos verlo en los modelos e intervencio-

nes conductuales-operantes, la CS es un constructo que nace de la psicología y psiquiatría comunitaria, el campo de la deficiencia mental y la investigación sociométrica, dentro de la psicología del desarrollo. La precisión y delimitación terminológica no es algo indiferente, ya que de ella cabe esperar una mejor especificación de medios y técnicas evaluativas, así como procedimientos específicos de intervención.

Articular una definición de *habilidad social* es algo complicado (véase Caballo, 1983; Gavino y Godoy, 1986; Gavino, 1988; Rodríguez, 1991). Lo que parece ampliamente aceptado en la actualidad es que *competencia social* y *habilidad social* no son intercambiables (McFall, 1982; Pelechano, 1991). En el campo infantil Gresham (1986) distingue explícitamente entre CS y habilidades sociales. Según él la CS es un «*término evaluativo basado en los juicios de que una persona ha actuado adecuadamente*», mientras que las habilidades sociales son «*las conductas concretas que un individuo manifiesta para realizar competentemente una tarea*» (pp. 145-146). Dicho de otro modo, son las conductas específicas y observables, que forman la base para que las personas relevantes en el medio social del niño elaboren sus juicios de competencia. Por tanto, y conforme a lo anteriormente expuesto, la habilidad social es vista como una parte de ese constructo más amplio que es la CS.

La *competencia social* se ha visto desde hace mucho tiempo como un aspecto fundamental de los recursos y capacidades humanos. Sin embargo, en la actualidad, no existe una sola definición de CS que agrupe a las ya existentes, y la mayoría de las concepciones dispo-

nibles, a excepción de las últimas propuestas, no especifican las conductas que se requieren para la competencia, ni los contextos y situaciones en que esas conductas tienen lugar. El hecho es que se puede decir que el número de definiciones de CS se aproxima al número de investigadores en el área (Dodge, 1985). A modo de ejemplo, la CS se ha definido como: «*la capacidad del organismo para interactuar eficazmente con su medio*» (White, 1959, p. 297); «*la respuesta eficaz del individuo a situaciones específicas de la vida*» (Goldfried y D'Zurilla, 1969, p.158); «*la posesión de la capacidad para desarrollar conductas hábiles*» (Trower, 1982); «*aspectos de la vida social que son importantes para prevenir enfermedades físicas o psicopatología en niños y adultos*» (Putallaz y Gottman, 1983, p. 7); «*el individuo competente es el que es capaz de utilizar los recursos ambientales y personales para lograr un buen resultado evolutivo*» (Waters y Sroufe, 1983, p. 81); «*la conducta que refleja un funcionamiento social exitoso con los iguales*» (Howes, 1987); «*ser aceptado por los iguales*» (Hubbard y Coie, 1994, p. 2).

Greenspan (1981) considera que existen tres tipos de acercamientos a la definición de CS: el orientado a los resultados, el orientado al contenido y el orientado a la habilidad.

Definición de la competencia social orientada a los resultados. Este tipo de definiciones se centran en los resultados de realizar determinadas conductas sociales en situaciones concretas. Viene a ser el juicio o valoración social que se realiza sobre el comportamiento de interacción, y hace referencia a la eficacia global del comportamiento social de un individuo. Vendría representada por la pun-

tuación total obtenida por el individuo. Este acercamiento puede permitirnos definir la CS pero no nos dice qué conductas concretas se realizaron en determinadas situaciones que resultaron en competencia.

Definición de la competencia social orientada al contenido. Se centra en las conductas concretas que están asociadas con resultados exitosos. Es una concepción similar a la de McFall y de la validez social que veremos a continuación. Tiene la ventaja de identificar conductas concretas que llevan a la competencia.

Definición de la competencia social orientada a la habilidad. Se centra en los procesos interpersonales (por ejemplo, conocimiento, actitudes, percepciones) que llevan a resultados socialmente competentes. Su punto de interés son los procesos que subyacen a la CS.

Por último, un cuarto tipo es el que se puede definir como *definición de validez social* (Gresham, 1986). La CS vendría definida por aquellas conductas que, en una situación dada, predicen resultados importantes para los niños. Esos resultados importantes pueden ser la aceptación por los iguales o popularidad, los juicios de los otros significativos (padres, profesores) de que se es socialmente hábil o competente, y toda una serie de conductas sociales que se sabe correlacionan consistentemente con los aspectos anteriores (competencia académica, adecuado autoconcepto o autoestima, adecuado ajuste psicosocial). Tiene la ventaja de permitir no sólo especificar las conductas de las que un niño es deficitario, sino también definir esas conductas como socialmente hábiles basándose en la relación que tienen con resultados socialmente importantes (por ejemplo, aceptación por parte de

iguales, padres y profesores). Este tipo de definición ha recibido apoyo empírico (Green, Forehand, Beck y Vosk, 1980, y diversos trabajos del propio Gresham).

Schneider (1993) en un intento de abarcar el amplio campo de la definición de CS recurre a una serie de dimensiones que pueden ser útiles a la hora de clasificar muchas de esas definiciones. Estas dimensiones, tomadas como referencia, nos van a servir para organizar la ingente cantidad de aspectos que se incluyen en muchas de las definiciones al uso.

Extensión del área de la competencia social

Una forma de definir la CS ha sido incluir todas las conductas y rasgos que están asociados con el hecho de ser aceptado por los iguales o con una conducta eficiente en situaciones sociales. Desde la concepción de Greenspan (1981) estaríamos refiriéndonos al acercamiento *orientado al contenido*. El rango de estas conductas y rasgos puede ser muy amplio. Para identificar tales rasgos o conductas Greenspan (1981) distingue dos estrategias diferentes. La primera, conocida como el acercamiento del «saco de las virtudes», consiste en enumerar todas las conductas posibles, que tienen que ver con un rendimiento social eficaz, sin distinguir entre CS en sí misma y otras formas de competencia, como la física o emocional. Esta estrategia comprende cuatro categorías globales de rasgos o competencias: (a) salud física y crecimiento, (b) capacidad cognitiva (por ej. C.I.), (c) logros educativos, y (d) variables motivacionales y emocionales. Una segunda estrategia, *la estrategia factorial* consiste en identificar un nú-

mero limitado de dimensiones comportamentales restringidas más estrictamente a la conducta interpersonal.

Según esto se puede desembocar en dos tipos de problemas que, como podemos ver, se reflejan en determinadas definiciones: Por un lado, ser demasiado amplio puede que lleve a incluir en el término «social», muchas habilidades que no son sociales. Por otro lado, tratar de restringir el área a lo estrictamente «social», puede correr el riesgo de ser excesivamente específico eliminando muchos aspectos sutiles pero importantes del intercambio social y que influyen en la eficiencia en determinadas situaciones sociales.

La competencia social como un aspecto dentro de un concepto más amplio de competencia

Muchos teóricos, por ej. Greenspan (1981) y Oppenheimer (1989), reconocen explícitamente la importancia de factores tales como la habilidad física, coordinación motora, ajuste a la sociedad y aceptación por los compañeros, pero no los incluyen en el dominio de la

CS. El hecho de que estos aspectos aparezcan en una gran multiplicidad de trabajos y definiciones, lleva a pensar que su relación con la CS viene dada por el hecho de que ésta se encuentra incluida en un constructo más global como es la *competencia general* (o personal) del individuo. Sobre el hecho, entonces, de incluir o no estos aspectos, determinados autores enfatizan la importancia de los aspectos sociales y no sociales de la competencia como un *factor protector* para superar los efectos del estrés en orden a alcanzar el bienestar psicológico (por ej. Garmezy, 1989; Rutter, 1979). También, ya se ha mencionado, muchos teóricos consideran la CS como un constructo más amplio y abarcando a las habilidades sociales (Gresham, 1986; McFall, 1982).

Implícito, y relacionado con esto, está la idea de una cierta jerarquización en los niveles de competencia (Greenspan, 1981, Guralnick, 1992). Greenspan (1981) nos ofrece una visión de cómo la CS se relaciona con la *competencia personal* en la representación esquemática que recoge la figura 1.

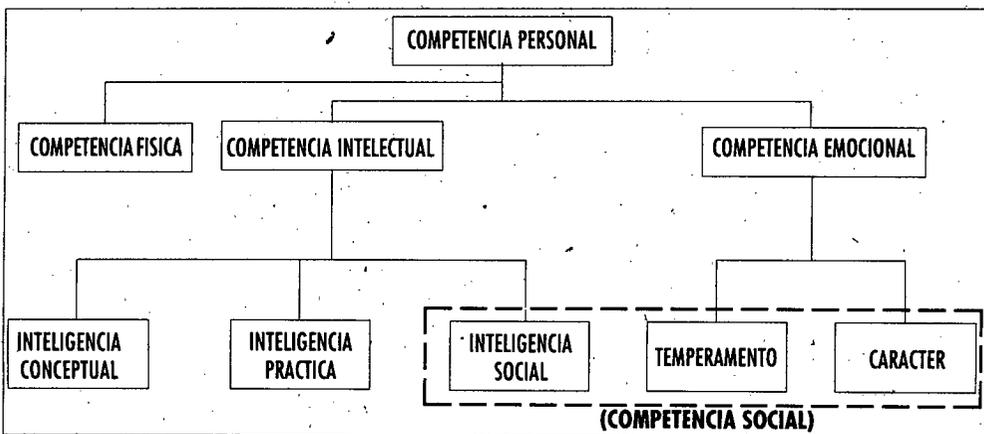


Figura 1. Estructura jerárquica de la competencia social (tomado de Greenspan, 1981).

Entre nosotros, Pelechano (1984, 1985, 1986, 1991) defiende un punto de vista afín. Retomando la idea de inteligencia social, constituida por aptitudes sociales, encuentra factores relacionados con el éxito-CS y factores relacionados con el reconocimiento-confianza personal. Esto es, se distingue la CS, por un lado, que haría mención al reconocimiento social por parte de los demás, aparejado con fama, prestigio y eficacia de tarea, y, por otro, las habilidades interpersonales, que hace mención a la percepción de una persona como *personalmente eficaz*, que concibe las relaciones entre personas como algo de la mayor importancia e interés. De este modo las habilidades sociales formarían parte de una inteligencia social, jerárquicamente estructurada y en la que la CS y el reconocimiento interpersonal formarían dos núcleos significativos claramente diferenciables. Gresham y Reschly (1987) proponían un modelo de conducta social compuesto por dos componentes: *la conducta adaptativa* -refiriéndose a habilidades de autocuidado, desarrollo físico, logro académico, etc.- y *habilidades sociales*. Tal como se acaba de indicar, al hacerlo así dan cabida al hecho de que el juicio de los iguales o de los adultos del grado de aceptación de un niño está influido por conductas que algunos pueden tener dificultad en verlas como sociales.

Especificidad situacional

Algunos definen la CS como la habilidad para comportarse de forma socialmente adecuada en contextos específicos, en contraste con los acercamientos del *rasgo* que asumen que una persona socialmente competente lo será en todas las situaciones. Puesto que los niños han

de interactuar en una relativa variedad de contextos, para interactuar eficazmente deben aprender las reglas que gobiernan en cada uno de esos contextos y desarrollar habilidades específicas a cada uno de ellos. Que el contexto es especialmente importante se puede ver en el hecho, como veremos más adelante, de la existencia de situaciones en que el estado emocional puede inhibir la conducta social apropiada sin que eso sea indicativo de que no se sepa qué hacer, puesto que en otras ocasiones en que la emoción interferente no existe la conducta social apropiada aparece. Un niño puede que sea tímido y aislado en el colegio y tener, sin embargo, una buena red de relaciones interpersonales en el hogar. Sin embargo, son pocas las definiciones de CS que proporcionen tal grado de especificidad situacional, a pesar de que esta posición parece ser ampliamente mantenida y productiva en la actualidad, siempre que no se lleve al extremo de un modo radical (Rodríguez, 1991). La especificidad sólo puede ser considerada hasta un cierto punto. Pero el hecho es éste, mientras unos autores enfatizan el aspecto específico de la CS, otros consideran que es importante buscar habilidades transituacionales y más genéricas.

Individuos o conductas socialmente competentes

McFall (1982) distinguía entre *modelos del rasgo* que conciben las habilidades sociales como una predisposición de respuesta que subyace a la conducta y es estable a través de las situaciones, y *modelos moleculares* que ven las habilidades sociales como unidades de conducta discretas, observables, y situacionales, enla-

zando, con el anterior aspecto de la transituacionalidad o especificidad de la CS. Según el primer acercamiento habría que hablar de individuos competentes en cuanto que portadores de una serie de características o disposiciones que son las responsables de la conducta, pero al mismo tiempo ningún comportamiento concreto puede ser considerado por sí mismo hábil, independientemente del contexto. Como veremos más adelante, esto supone como requisito previo elaborar clasificaciones de conductas y situaciones, específicamente de situaciones ya que su carencia es más notoria. Según los modelos moleculares son las conductas las que han de ser calificadas de competentes¹ o incompetentes. El mismo McFall nos adelantaba que ninguno de estos acercamientos está libre de limitaciones. Entre otras, los modelos del rasgo están pobremente definidos y en contradicción con los datos que indican que la conducta humana varía enormemente de una situación a otra. Los modelos moleculares fallan a la hora de determinar qué *unidades discretas de conducta* y qué *situaciones* son significativas para observar cuando se quiere estudiar la competencia y cómo se articulan y se integran esas unidades discretas en una conducta más amplia que es la que se suele evaluar como socialmente competente.

Grado de actividad del individuo

Muchos teóricos enfatizan las preocupaciones, necesidades y metas personales en sus concepciones de la CS. Los primeros en investigar el papel de los factores motivacionales en las dificultades sociales de los niños fueron Renshaw y Asher (1982) que sugerían que los niños recha-

zados y no rechazados podían perseguir diferentes metas en las situaciones sociales. La importancia que las metas, motivaciones y preocupaciones de los niños pueden tener como orientadores de sus interacciones sociales ha sido bastante estudiada (Boldizar, Perry y Perry, 1989; Crick y Ladd, 1990; Chung y Asher, 1992; Dodge, Asher y Parkhurst, 1989; Parkhurst y Asher, 1992; Rabiner y Gordon, 1992, 1993; Rubin y Krasnor, 1986). La integración de las metas sociales que entran en conflicto en la interacción social de los niños es un aspecto central del modelo de las *estrategias interpersonales de negociación* (INS) desarrollado por Selman y colaboradores (Selman, 1980; Selman, Beardslee, Schultz, Kruppa y Podorefsky, 1986). Así, un niño o niña será socialmente competente si es capaz de satisfacer sus necesidades de afiliación y apoyo social, o dicho de un modo general, de conseguir sus objetivos y metas sociales. En este punto se encuentran diferencias en los diversos trabajos y posiciones teóricas respecto de la *adecuación de las metas*. Por ejemplo, Ford (1982) define la CS como el logro de metas sociales relevantes en contextos sociales específicos, empleando medios apropiados y que acaban en resultados evolutivos positivos. Mientras Ford (1982) sólo dice que los medios han de ser apropiados y no dice nada de las metas, Schneider (1993) cuando propone su definición de competencia, veremos que extiende este ser apropiado también a las metas.

La competencia social como un juicio evaluativo

En contraste con las definiciones que enfatizan las necesidades y metas, mu-

chos teóricos basan su concepto de CS en la opinión o reacción de los otros significativos, principalmente los iguales y los profesores. Vendría a coincidir con el acercamiento *orientado a los resultados*, descrito por Greenspan (1981). Como hemos indicado, es McFall (1982) el que considera la CS esencialmente como un término evaluativo. Algunas definiciones sobre las habilidades sociales participan de este punto de vista, por ejemplo Libet y Lewinsohn (1973): «*la habilidad para emitir conductas que son reforzadas por los otros y evitar emitir conductas que son castigadas por el grupo*»; Bellack y Hersen (1979): «*conductas interpersonales que son normativas y/o socialmente sancionadas*».

Esta aproximación viene a decirnos, algo de lo que participan también muchas definiciones, que la CS hay que inferirla desde sus resultados. En muchos modelos y líneas de investigación actuales, la CS es inferida a partir de determinados resultados como la aceptación de los iguales. Este acercamiento tiene la ventaja de permitir una determinación clara sobre lo que es competente socialmente y lo que no lo es. Es, por tanto, un excelente indicador de los problemas interpersonales de una persona (Jiménez, Trianes y Muñoz, enviado para su publicación). Sin embargo, no nos permite conocer las causas de estos problemas. Esto es, no nos dice qué es lo que el niño o niña hace o no hace para ser aceptado, de modo que siendo así no podemos entonces incluir en los programas de intervención aquellas conductas que son relevantes para lograr la aceptación.

Otro problema de un acercamiento de este tipo es que no se puede incluir el

creciente énfasis en las metas sociales de los niños. Más aún, podría pensarse que se está autorizando a subgrupos marginales para que definan como socialmente competentes a conductas o personas que la mayoría consideraría como antisociales. Puede pensarse, también, que se está premiando que todos los niños se dediquen a lograr popularidad o ser aceptados por sus compañeros por encima de todo. La investigación actual está prestando atención, como conductas socialmente competentes, a aquellas conductas que llevan al establecimiento de una amistad estrecha o una pequeña red de amistades íntimas (Asher y Parker, 1989; Furman y Robbins, 1985). En este sentido, se comienza a alegar que el mero hecho de ser aceptado por los compañeros no es un salvoconducto para no presentar psicopatología más tarde, lo mismo que tampoco es un acceso directo al desajuste el hecho de ser rechazado. Disponer o no de una amistad íntima puede ser el factor clave (Asher y Parker, 1989).

Aspectos visibles y encubiertos de la competencia social

Mientras algunos teóricos limitan sus conceptos sobre la CS a la conducta observable, muchos otros consideran que ésta no es sino la punta del iceberg. La conducta social manifiesta se la considera con frecuencia conducida y guiada por procesos perceptivos y cognitivos, como en el modelo de Trower, Bryant y Argyle (1978). Meichenbaum, Butler y Gruson (1981) incluyen en su propuesta las estructuras cognitivas que son motivacionales o afectivas, y las consideran como algo que subyace tanto a las conductas

observables como a los procesos cognitivos. En el punto de vista de inspiración etológica de Strayer (1989), la CS debe verse como un sistema dinámico de conocimiento y valor que emerge de, y estructura, las percepciones, representaciones y acciones del niño en el mundo social. Según el modelo de Dodge (1985) la conducta es el resultado final de una serie de pasos encubiertos de procesamiento de la información social (codificación e interpretación de los indicios sociales, búsqueda de una respuesta de las disponibles en el repertorio total, evaluación de esa respuesta, realización de la seleccionada y auto-observación y autorregistro de su adecuación). Otros modelos propuestos basados en el procesamiento son los de Hughes y Hall (1987) y Krasnor y Rubin (1981), Rubin y Krasnor (1986), entre otros.

Se puede decir que la posición teórica dominante, al menos en el ámbito americano, es la social cognitiva y del procesamiento de la información humana. Esto es, se reconoce que muchos de los problemas psicológicos humanos se refieren a la percepción de situaciones inter o intrapersonales ante las que los niños deben responder y manejar de un modo eficaz. Por tanto, el acento se sitúa en el descubrimiento, delimitación y fomento de los procesos y factores cognitivos que dimensionan la conducta interpersonal eficaz, no en la realización directa de respuestas (Pelechano, 1985).

Ser capaz de hacer frente a lo que realmente se hace

Un aspecto importante es determinar si la competencia se reduce a uno o incluye ambos aspectos. Ladd y Mize

(1983) proponen que para que un niño actúe de forma apropiada en una situación dada y de forma hábil debe: a) *poseer conocimiento o determinados conceptos* sobre metas sociales apropiadas, los contextos en que esas metas pueden perseguirse y las estrategias para conseguir esas metas, b) *ser capaz de traducir* estas representaciones cognitivas en conductas hábiles, y c) *observar e interpretar* continuamente el medio social y los efectos de su conducta sobre ese medio. Otros consideran que no es necesario manifestar a través de conducta lo que se sabe hacer. Según Schneider (1993) una solución sería proponer que la CS se refiera a la habilidad en abstracto de un niño en las relaciones sociales o en el manejo adecuado de las situaciones sociales, tanto si se emplean o no dichas habilidades. Así habría que ver la evaluación basada en instrumentos que miden habilidades interpersonales a través de tests de lápiz y papel en los que se plantean situaciones interpersonales hipotéticas. Muchos consideran que lo que apresa estos instrumentos es el conocimiento social del niño y no si el niño o niña es capaz de ponerla en práctica. Queda, entonces, la necesidad de distinguir entre los individuos que son capaces de iniciar un contacto social pero eligen no hacerlo de quienes no interactúan porque experimentan ansiedad o cualquier otra emoción interferente, o simplemente no saben cómo hacerlo. Gresham (1986) para afrontar esta situación, de especial interés clínico, introducían una distinción útil entre lo que es no tener una determinada habilidad social (carencia de la habilidad) y lo que es no manifestar dicha habilidad o no manifestarla en los niveles adecuados (déficit de

la ejecución), aunque dicha habilidad se posea, distinguiendo además si dicha no manifestación se debe a la presencia de un estado emocional o de activación interferente (déficits de autocontrol de la habilidad o de la ejecución).

Dependencia del nivel de desarrollo

Los juicios sobre adecuación social en algunas conductas son más ajustados si se tiene en cuenta la edad y el nivel de desarrollo de la persona. La orientación de que los aspectos y problemas relacionados con los niños debe tener en cuenta el aspecto evolutivo como algo fundamental está ya prácticamente asentada entre los teóricos e investigadores de la infancia. La principal queja a los modelos funcionales de la CS, basados en el procesamiento de la información, (Dodge, 1985; McFall, 1982; Meichenbaum y otros, 1981; Spivack y Shure, 1974; Hughes y Hall, 1987; Krasnor y Rubin, 1981, entre otros) es precisamente que no tienen en cuenta el aspecto evolutivo enfatizado, por otro lado, por los modelos estructurales (Yeates y Selman, 1989). Desde esta perspectiva lo que se pone de manifiesto es que puede ocurrir que lo que constituye una conducta competente en la interacción con un compañero concreto, en una determinada situación y en una edad concreta, puede ser considerada incompetente con un compañero diferente, en una situación diferente, a una edad diferente y en un estadio de desarrollo diferente.

Desde una perspectiva evolutiva Attili (1989) define la CS como *«la capacidad de manejar aquellas relaciones particulares que son importantes en un estadio*

específico de desarrollo, en un cierto ambiente, para maximizar los beneficios del individuo a corto y a largo plazo» (p. 295). Esta definición no es muy diferente de la dada por Waters y Sroufe, con la salvedad de que la de Attili también enfatiza los logros a corto plazo. Otra diferencia entre ellos es que Attili considera que no es necesaria la presencia de los logros evolutivos para que una conducta adaptativa sea considerada competente. Por ejemplo, Waters y Sroufe (1983) consideran que un niño que ha aprendido a retirarse del contacto humano en respuesta al rechazo o maltrato de sus padres están utilizando una respuesta adaptativa en términos de supervivencia. Esta respuesta no es considerada competente por ellos ya que su retirada le prevendrá del contacto con los demás. Attili (1989), por el contrario, considera que los niños que hacen esto pueden ser sujetos muy competentes, ya que manifiestan un correcto uso de respuestas específicas-a-la-situación.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto Schneider (1993) propone que la CS sea definida como *«la capacidad para realizar conductas sociales evolutivamente apropiadas que aumentan las relaciones sin causar daño a nadie»* (p. 19). La habilidad social la define como *«una entre otras capacidades más específicas y discretas que todas juntas componen la competencia social»* (p. 19).

Según esta definición la competencia no se limita a un conocimiento abstracto de cómo se podrían realizar determinadas conductas, sino que el individuo ha de ser capaz de realizar de hecho la conducta (Ladd y Mize, 1983). Esto no quiere decir que la competencia sea exactamente equivalente a la con-

ducta. El individuo sería competente aunque no realice la conducta, si es que ha optado por no actuar. Pero si esta no actuación se debe a una incapacidad para traducir en conducta lo que conoce, por causa de la ansiedad, impulsividad, inhibición o timidez, podría llevar a no considerar como socialmente competente al niño.

Definir la CS en términos de la capacidad para realizar ciertas conductas nos dicta la naturaleza de los sub-componentes como son las habilidades sociales. Estas habilidades sociales deben lógicamente incluir (a) *saber qué hacer* en una situación social, (b) *habilidades socio-perceptivas* y *socio-cognitivas* que permitan al individuo determinar cuándo se debería realizar las conductas concretas y seleccionar entre las posibles conductas, así como (c) *habilidades de auto-control* que le permitan coordinar la conducta con la idea mental o realizar lo que se debería hacer. Así, mientras las habilidades sociales son definidas como capacidades más discretas y específicas que su agregado, la CS, no se contempla que cada habilidad social represente una capacidad que necesariamente debería o podría ser trasladada a una conducta manifiesta. En términos similares se pronuncia Pelechano. (1991) cuando dice que no hay que confundir *habilidad* con *acción*, y más aún si ésta se asimila a respuesta motora observable. Considera que «habilidad», como expresión, tiene un fuerte compromiso intelectual y, por ello, lleva a la toma en consideración de mediadores intelectuales, no directamente observables (p. 228).

Se incluye la perspectiva evolutiva para clarificar que lo que es socialmente competente en un estadio puede no serlo

en otro (Waters y Sroufe, 1983; Attili, 1989). En la especificación de *conductas sociales*, el término «social» intenta restringir el dominio de la CS a conductas que tienen que ver más directamente con el hecho de relacionarse los individuos unos con otros (habilidades de conversación, de persuasión, de negociación y compromiso, para planificar y evaluar las propias relaciones, para un auto-descubrimiento adecuado a los amigos íntimos, para defender los propios derechos, etc.). Se excluyen otras habilidades «no sociales» aunque indudablemente ayuden a aumentar las relaciones sociales. La distinción entre unas y otras, sin embargo, es difícil en muchos casos. Por ejemplo, los niños que suelen hacerlo bien en la clase probablemente obtengan la estima de sus compañeros, pero no sería útil concebir las habilidades para las matemáticas o la lectura como parte de la CS.

En esta definición, la CS está de algún modo determinada por los resultados, y en gran parte por la aprobación de los iguales y otros significativos. Por tanto, aquí el término relaciones interpersonales hace referencia a los diversos niveles de relación, de amistad, con los compañeros, con los padres, con los profesores, sin reduccionismo. El término «aumentar» hace referencia a iniciar, mantener y reparar. Así, un niño que realmente es competente socialmente ha de saber establecer relaciones, mantenerlas y repararlas cuando algún conflicto u obstáculo las haya dañado.

Por último se hace referencia expresa a que no se ha de *dañar a nadie*. Este elemento excluye a ciertas conductas sociales que podrían desarrollar unos individuos a costa de otros.

La CS, por tanto, viene a ser un concepto que acompaña a una amplia variedad de variables, con frecuencia muy diferentes, que desempeñan un papel en las interacciones sociales. Existe muy poco consenso sobre qué es de hecho la CS o cómo se relacionan las variables que la configuran. Unas se centran en los resultados, otras en las habilidades y procesos para obtener esos resultados, otras en el contenido. Sin embargo, puede que todas tengan en común, el *énfasis en las relaciones entre iguales como un criterio para la competencia*.

En definitiva, llegamos a la conclusión de que la CS sólo se la puede definir en términos de otros constructos cuyas propias definiciones son también vagas, posiblemente esta ha sido la razón por la que la CS no ha sido adoptada con frecuencia como una variable a la hora de estudiar el ajuste psicológico, conductual o escolar a causa de la falta de consenso sobre su definición. Problema este de la definición, sin embargo, que no es privativo de la CS, viniendo a ocurrir lo mismo que con otros constructos psicológicos fundamentales como es el caso de la inteligencia o la ansiedad.

A juicio de Dodge (1985) la mayoría de las definiciones tienen características comunes, tales como la descripción de las respuestas del niño a los estímulos ambientales o el énfasis en la eficacia social, pero el acento de unas y otras suele recaer en facetas y aspectos diferentes de la interacción social, de modo que, en definitiva, cada perspectiva parece identificar un aspecto relevante de la CS (Meichenbaum y otros, 1981; Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1986), con sus implicaciones a la hora de la evalua-

ción y la intervención. Es importante, por tanto, que se articule cómo estos componentes son relevantes. De ahí, por tanto, la necesidad de un esquema o modelo de la CS y de los diversos componentes de la interacción social, que permita desarrollar hipótesis de cómo estos componentes se relacionan unos con otros.

Este es el punto de partida para la propuesta de Dodge, Pettit, McClaskey y Brown (1986). Para estos autores ciertamente la mayoría de las definiciones varían ampliamente en el énfasis que cada uno hace sobre las habilidades cognitivas, la ejecución conductual, los juicios de otras personas y el riesgo psicológico. Según ellos estas diferencias se consideran verdaderos desacuerdos semánticos ya que cada una de ellas se refiere a constructos separados que pueden estar o no relacionados empíricamente unos con otros. Por eso consideran que tal vez en lugar de preguntarse ¿qué es CS? sea mejor plantearse ¿cómo se relacionan cada uno de estos aspectos del funcionamiento social?, aunque también es verdad que la mera tarea de identificar qué recursos personales predicen CS, como se puede colegir de lo ya expuesto, es más complicada de lo que en un primer momento se pensó. Según estos autores para dar cumplida respuesta es necesario tener, primero, una formulación teórica de cómo estos procesos (especialmente, cognición, conducta, reacción de los iguales y riesgo psicológico) deberían relacionarse; segundo, el desarrollo de procedimientos y medidas para evaluar estos procesos; y, finalmente, el estudio empírico de las relaciones actuales. A todos ellos habría que añadir el aspecto evolutivo.

Componentes de la competencia social

Parece evidente que las situaciones sociales son complejas y el éxito de los niños en ellas depende de diversos factores como pueden ser el modo de procesar la información social, lo que conocen de las interacciones sociales o de si pueden o no actuar de forma apropiada de acuerdo con su conocimiento y percepciones, pero también de muchos otros. La CS se nos va presentando con una naturaleza multidimensional donde juegan su papel variables relativas a la persona así como variables relativas a la situación, recurriendo al viejo tópico.

Los componentes de la CS que parecen comunes a la mayoría de los modelos propuestos y al mismo tiempo están presentes en la gran mayoría de trabajos sobre el tema son, el papel de la historia previa del niño y todo un conjunto de variables disposicionales más o menos estables, la situación o concepto de «tarea social», el procesamiento de la información, la realización de la conducta social, la autoobservación y autoevaluación, y el juicio de competencia del observador.

El papel de la historia previa y de las variables disposicionales

Todos los modelos se refieren al papel de estos aspectos o facetas de la CS, aunque se refieran a ellos con distintos nombres: *historia previa*, *influencias inconscientes*, o incluidos en aspectos más globales como *procesos cognitivos* como en el caso de Meichenbaum y otros (1981). De alguna forma hacen referencia a ese conjunto de componentes de la

respuesta social que se pueden considerar *organísmicas o disposicionales*. No existe acuerdo sobre cuáles son ni, por tanto, el número de variables que podrían incluirse en este apartado. El enfoque que subyace es que los problemas normalmente tienen múltiples causas. Esto significa que, en una gran mayoría de ocasiones, es necesario evaluar, no lo que realmente sucede a los ojos de un observador neutral, sino cómo la persona que vive la situación la ha comprendido, qué ha aprendido de ella y qué consecuencias piensa que tendrá para el futuro. Estas evaluaciones subjetivas se basan en la integración de la información situacional con el conocimiento previo de la persona sobre el mundo. La información de que se dispone, la organización de esa información, las expectativas previas, y también la autopercepción que el sujeto tiene, el autoconcepto y autoestima, las atribuciones y explicaciones que se hacen de las situaciones sociales, los valores y metas etc., parecen estar interviniendo y mediando en el procesamiento de la información social (Brewin, 1988).

De este modo, el *conocimiento* que los niños extraen de la experiencia social puede servir como un esquema para la acción social permitiéndole construir metas o razones para la acción social, producir posibles cursos de acción, y adaptar sus respuestas a las normas o expectativas sociales. Las *metas*, también los *valores*, ejercen su influencia en la dirección, intensidad y persistencia de la conducta. Vienen a constituir los objetivos finales para los que las conductas son los medios y se las considera como energizadores de la conducta. Los niños que, por tanto, carecen de conciencia sobre las metas para contextos

específicos pueden estar en riesgo de manifestar conductas desadaptativas y provocar la censura de los compañeros, sobre todo si al mismo tiempo carecen también de estrategias y expectativas normativas para esos contextos concretos.

Las *expectativas*, tanto si son conscientes como si no, han llegado a ser actualmente un constructo central a la hora de dar razón de la emoción, motivación y conducta. Un tipo de expectativas que probablemente ha acaparado una gran cantidad de investigación es el *locus de control*. El constructo no ha dejado de ser polémico desde su nacimiento y si bien ha suscitado mucha investigación en otras áreas, pocos trabajos existen sobre la relación entre la CS y las expectativas de control del reforzamiento (por ej., Ollendick y Schmidt, 1987; Warnars-Kleverlaan y Oppenheimer, 1989; Jiménez y Trianes, 1991; Ollendick, Francis y Baum, 1991). Igualmente, aunque existe una considerable cantidad de trabajos que unen las *atribuciones* para el logro del éxito o del fracaso con las expectativas y la conducta futura, sin embargo, poco existe sobre las relaciones entre atribuciones y éxito o fracaso en el campo de las relaciones sociales (Sobol y Earn, 1985). Otros autores han utilizado las atribuciones de éxito o fracaso para evaluar los estilos atribucionales en niños con alto y bajo estatus (Ames, Ames y Garrison, 1977) encontrando que los niños populares suelen atribuir los éxitos a factores internos y los fracasos a causas externas frente a los niños impopulares; aunque no siempre se ha encontrado esto (Jiménez, 1995; Jiménez, Trianes y Muñoz, enviado para su publicación).

Las *autopercepciones* pueden ser un importante mediador en el proceso evolutivo (Hymel y Franke, 1985). La idea de estos autores es que la forma cómo los niños se perciben a sí mismos e interpretan sus dificultades sociales puede influir su conducta posterior y, por tanto, la posibilidad de resultados interpersonales negativos. Independientemente de si los niños pueden informar de forma precisa sobre sus propios estados emocionales y competencia, ciertamente se considera que las autopercepciones afectan la conducta interpersonal y la eficacia de las intervenciones.

El *autoconcepto* y/o *autoestima*, constructos muy cercanos y mutuamente implicados con los conceptos anteriores, también parecen estar implicados en la relación interpersonal. Se podría argumentar que CS y autoestima están correlacionadas ya que la persona que actúa hábilmente debería tener un éxito mayor traducándose en una elevada aceptación y estatus entre sus iguales y, como resultado, debería sentirse de forma más positiva consigo mismo.

Se sabe que los *estados de ánimo*, los *afectos* y *emociones* tiene un impacto poderoso en el procesamiento de la información, tanto positiva como negativamente. Es algo admitido que los estados elevados de emoción, por encima de un hipotético nivel, suelen distorsionar el proceso de procesamiento introduciendo errores y sesgos, al mismo tiempo que se les hace responsables de la no adquisición o no realización de determinadas conductas sociales (como puede ser el caso de los niños inhibidos, Rubin, 1985). Pero también determinados estados afectivos normales pueden tener ese efecto. Hymel (1986) puso de mani-

fiesto el papel del afecto a la hora de interpretar la conducta de los otros, interpretación que dependía claramente de si el observado era o no del agrado del observador. También parece que éste es el proceso que contribuye al mantenimiento de las actitudes negativas para con los niños que no son apreciados. De este modo, sentimientos de auto-confianza en las relaciones sociales (Wheeler y Ladd, 1982), de soledad (Asher, Hymel y Renshaw, 1984; Asher y Wheeler, 1985), nivel de ansiedad (Hymel y Franke, 1985), se han visto relacionados con la CS aunque la dirección de la causalidad no esté clara en cada uno de los casos.

La gama potencial de posibles factores disposicionales que influyen en el momento de la relación social puede hacerse interminable. Dodge (1985, 1990) considera que estas influencias son importantes porque dan forma a cómo probablemente un niño va a responder a una tarea social. Forman las lentes a través de las cuales el niño percibe la tarea o el formato (en términos informáticos) con el que leer los datos del medio social. Ayuda al niño a dotar de sentido a su medio y construir la realidad por encima de la abrumadora cantidad de información presente en las situaciones sociales. Debido a esta sobrecarga de información el niño ha de utilizar sus experiencias previas y «disposiciones de respuesta» de un modo heurístico para dar sentido a las claves que están presentes. Si bien, como hemos visto, pocos verían muchas de estas variables como habilidades sociales, son diversos los autores que sugieren la necesidad de examinar los efectos de la intervención sobre variables de este tipo (por ej. Weissberg y otros, 1989).

La situación o concepto de «tarea social»

Parece que la idea que se ha ido imponiendo es que el estudio de las conductas competentes lleva a resaltar la *situación o tarea social* como un modo de organizar y entender la complejidad conductual. Parece útil estructurar las conductas según las tareas, las situaciones, áreas, contextos o problemas. También, dada la dificultad de definir la CS, parece que es más fácil describir la competencia en una tarea concreta que describirla en general (McFall, 1982). La cuestión es definir la tarea social y saber qué tareas son más relevantes en el desarrollo. El rango de situaciones sociales estudiado por los investigadores indica la diversidad de contenidos y contextos sociales en los que el niño se mueve. Los investigadores deben clarificar quién define una situación como situación y qué parámetros son sus límites. Parece que un apropiado nivel para el análisis de las tareas sociales es el nivel en que dichas tareas tienen sentido para el niño (Dodge, 1985). De este modo, tanto las definiciones en sentido amplio como restringido de lo que es una situación social pueden ser relevantes para un niño.

Un segundo aspecto tiene que ver con la selección de situaciones críticas para utilizarlas como estímulos. La mayoría de las veces los autores han utilizado la intuición o han hecho la selección basados en observaciones casuales. Se han utilizado situaciones como *ser objeto de una provocación, ser excluido del juego, solución de conflictos, conseguir objetos que tiene otro niño, persuasión y manipulación de los iguales, y compa-*

ración social o de diferencias en la ejecución. La *iniciación de amistades* y el *mantenimiento y crecimiento de las relaciones*, han sido situaciones no conflictivas muy estudiadas. El método de selección que proponían Goldfried y D'Zurilla (1969) para la formación de una taxonomía de situaciones era preguntar a los «expertos» (profesores, clínicos y los mismos niños) para conseguir una lista de situaciones críticas y llegar a una lista consensuada. McFall y sus colegas utilizando este método han desarrollado una taxonomía de situaciones problemáticas para adolescentes. Estas taxonomías se han utilizado después como estímulos para evaluar habilidades de solución de problemas, bajo la forma común de un breve relato donde se plantea un problema hipotético. Las 44 situaciones para chicos y las 32 para chicas incluyen provocaciones por parte de los compañeros, errores sociales, aceptación por el grupo, presión social, relaciones heterosociales, la presión de personas con autoridad y cuestiones morales. Dodge, McClaskey y Feldman (1985) utilizando un método similar han producido una Taxonomía de Situaciones Sociales Problemáticas (TOPS) para chicos y chicas de escuela elemental. Las 44 situaciones se agrupaban en seis factores: incorporación a un grupo, responder a una provocación, responder al éxito, responder al fracaso, expectativas sociales de los iguales y expectativas del profesor. Elias y otros (1978) con la metodología de Goldfried y D'Zurilla produjeron tres tipos principales de situaciones problemáticas: adquisición de objetos, exclusión de un grupo de compañeros y ser acusado injustamente por el profesor. Asarnow y Callan (1985) encontraron

que la gran mayoría de situaciones problemáticas identificadas por los niños implicaban actos de agresión verbal y física o ser excluido por los compañeros.

De entre todos los trabajos realizados cinco situaciones problemáticas sobresalen con mayor frecuencia: responder a las amenazas; a que le tomen el pelo y a los insultos; responder a provocaciones; ser excluido del juego; iniciar una amistad; y cumplir las normas del grupo (tales como ayudar). Se necesita, con todo, más investigación taxonómica para determinar la clase de situaciones relevantes para diversas poblaciones y para comprender mejor el concepto de situación social.

En conclusión, con vistas a la evaluación e intervención, en primer lugar, la CS puede ser evaluada de una forma más provechosa en tareas o áreas concretas. En segundo lugar, parece que existe un grado notable de divergencia en la respuesta de los niños a través de las tareas, esto es, un niño puede comportarse competentemente en un área, como en incorporarse a un grupo, y de forma incompetente en otra, tal como responder al fracaso. A pesar de esta divergencia es posible categorizar subtipos de niños socialmente incompetentes según las situaciones en que se comportan incompetentemente. Estos subgrupos pueden constituir unidades relativamente homogéneas para la investigación, diagnóstico e intervención.

La respuesta social

Respuesta social y grado de competencia. El primer problema serio, como punto de partida, es el problema teórico de las connotaciones y delimitaciones de

lo que se entiende por *conducta social*, una vez definida, el grado de molecularidad de la respuesta social, a lo que ya hemos aludido anteriormente.

Por lo que al grado de competencia se refiere, a la hora de la operativización unos adoptan criterios muy amplios, por ejemplo se dice que la conducta agresiva es incompetente y la conducta prosocial es competente, y otros son muy específicos incluyendo conductas como «contacto ocular» o «negación asertiva» como conductas competentes.

Un problema obvio con este tipo de acercamiento es que el sistema de valores del investigador determina con frecuencia qué conductas van a ser etiquetadas como competentes.

Hay conductas que no necesitan mucha justificación empírica para declararlas incompetentes (estereotipia autista, agresión destructiva) pero no es el caso de muchas otras. Una vía de salida ha sido estudiar los *correlatos y resultados* de determinadas conductas, como agresión o aislamiento, y declararlas incompetentes en la medida en que sean indicativas de riesgo de un desajuste concomitante o posterior (Jiménez, Trianes y Muñoz, enviado para su publicación).

Otras posibles formas de evitar los juicios de valor en la definición de una conducta como incompetente ha sido mediante la *observación* de la conducta de los niños declarados como incompetentes en comparación con la de los niños que han sido juzgados competentes. También mediante la identificación empírica de qué conductas llevan al éxito y que por tanto son claramente competentes en una situación concreta.

Producción de respuestas. El trabajo pionero de Spivack y Shure (1974; Shure

y Spivack, 1972), ha demostrado que la manera en que un niño produce soluciones a problemas sociales hipotéticos está relacionada con el ajuste social general del niño. A través del *Preschool Interpersonal Problem Solving Test* (PIPS), en que las respuestas eran puntuadas por su cantidad como por su calidad, Spivack y Shure (1974) concluían que era la *cantidad* de soluciones la que estaba más fuertemente relacionada con el ajuste social. La producción de respuestas de Spivack y Shure es similar a la búsqueda de respuesta del procesamiento de información de Dodge (1986). En general, los resultados obtenidos están mezclados. Mientras unos encuentran que los niños aceptados producen un número mayor de respuestas, también existen trabajos donde esas diferencias no aparecen. Lo que sí parece existir es un claro consenso en relación con la *calidad* de las respuestas. Los niños de bajo estatus son relativamente deficientes en la calidad de sus respuestas a problemas sociales hipotéticos. Las respuestas tienden a ser más agresivas, singulares, incompetentes y vagas, fallan en el reconocimiento de potenciales obstáculos, muestran menos capacidad planificadora y su capacidad de respuesta puede verse afectada como consecuencia de un fallo (Asher y Renshaw, 1981; Rubin y Daniels-Beirness, 1983; Rubin, Daniels-Beirness y Hayvren, 1982; Dodge, 1986; Asarnow y Callan, 1985). Sin embargo, los niños de bajo estatus parece que sólo son deficientes a la hora de dar respuestas de alta calidad en situaciones de conflicto e inductoras de estrés con los compañeros, pero no en otras situaciones sociales no inductoras de estrés (Rubin y Krasnor, 1986).

El procesamiento de la información

En general, los modelos actuales desde una perspectiva cognitiva tienden a asimilarse a los que proponen el procesamiento secuencial de la información social. Es este procesamiento de la información el que se hipotetiza que determina directamente la respuesta manifiesta del niño en una situación dada. Este aspecto tiene que ver con los procesos mentales que tienen lugar entre la presentación de un estímulo y la emisión de la respuesta social.

Diversos procesos se han visto implicados en este área tales como la asunción de roles sociales y su relación con la percepción de personas, la empatía y la comunicación referencial, la solución de problemas, la solución de problemas interpersonales (inferencia de causas, pensamiento alternativo, pensamiento planificador, pensamiento de previsión de consecuencias), impulsividad y mediación verbal, precisión en la detección de la intención del interlocutor o en la percepción correcta de las emociones de los otros, entre otros. Se asegura, no sólo de forma intuitiva sino con el suficiente aval documental teórico y empírico, la importancia de todos estos procesos para el inicio y mantenimiento de una relaciones interpersonales adecuadas y maduras. Estos procesos son incluidos en los modelos de procesamiento de la información desarrollados (Meichenbaum y otros, 1981; Dodge, 1986; Rubin y Krasnor, 1986; Yeates y Selman, 1989). En el campo infantil el de mayor actualidad y difusión es el modelo de Dodge que se basa en varias proposiciones convenientemente articuladas. Se pro-

pone que el procesamiento es muy rápido, en tiempo real, y muy frecuentemente inconsciente. A causa de la tremenda cantidad de información presente en el medio social del niño, seguramente no va a poder procesarla toda, por lo que va a utilizar una serie de reglas, heurísticos y patrones característicos a la hora de responder. Estos patrones pueden basarse en influencias como las ya descritas (estado de humor, autoconcepto, metas...). Por tanto, todo empieza mediante la codificación de los estímulos del medio, un paso que requiere atender y percibir de los estímulos relevantes. Después viene la representación mental y su interpretación. Se buscan respuestas posibles adecuadas a la situación, se evalúa las potenciales consecuencias, se selecciona una y se lleva a la práctica. Después se evalúan los resultados. Es una descripción de lo que es el funcionamiento ideal, pero puede darse un procesamiento desviado como consecuencia de fallos en cualquiera de los pasos.

Interpretación precisa de la situación social. Muchos estudios se han centrado en este primer paso del procesamiento de la información social: una interpretación certera de la situación social. Las situaciones sociales son inherentemente ambiguas y una interpretación precisa de la situación requiere que el niño atienda e interprete una variedad de detalles sociales. Se ha mantenido que los problemas en la lectura de esos detalles sociales pueden deberse a problemas en la asunción de roles, pobre comprensión social, pobres habilidades de inferencia social o pobres habilidades de representación mental, entre otros. Dodge y otros (1984) se

interesaron por la interpretación de las intenciones de los otros en una situación social específica que implicaba la provocación por parte de un compañero. Demostraron que la habilidad para discriminar de forma precisa las intenciones de los otros correlaciona con el estatus sociométrico y que no era un artefacto de la habilidad verbal o la capacidad discriminativa general de los niños. Otros trabajos se han centrado en el razonamiento de los niños más que en la precisión perceptiva e interpretativa de las intenciones. Es el caso de Selman (1980) que desarrolló una medida de razonamiento y comprensión social que consiste en la presentación de dilemas sociales. Se emplea entrevistas clínicas estructuradas para probar el nivel de comprensión social y el nivel de razonamiento empleado en la interpretación. Pellegrini (1985) utilizó esta medida de Selman y encontró una correlación positiva significativa con medidas de eficacia social. Por su parte, el enfoque de Spivack y Shure, considera que la interpretación de los sentimientos, los pensamientos y motivos de los otros no son sólo necesarios en el sentido de que ayudan a decidir qué hacer en una situación dada, sino un paso previo para el establecimiento de inferencias causales.

Parece, entonces, que los niños socialmente competentes no sólo son más precisos y seguros en sus interpretaciones de claves sociales sino que también son capaces de razonar sobre esas claves a niveles más altos que los otros grupos.

Sesgos atributivos. Muchos otros autores han centrado su interés en las interpretaciones de los niños pero en situaciones ambiguas. La conducta más representativa de este tipo de trabajos ha

sido la conducta agresiva. Muchos de estos trabajos están montados sobre la hipótesis de Dodge (1982) de que los niños que atribuyen intenciones hostiles a sus compañeros probablemente tomarán más represalias contra estos compañeros y serán también rechazados por el grupo. Además del propio Dodge, y repeticiones posteriores a cargo de este autor y su grupo, de alguna forma esta hipótesis ha sido comprobada por otros trabajos como los de Guerra y Slaby (1989), Fondacaro y Heller (1990), Hughes, Robinson y Moore (1991), Evans y Short (1991), y para una revisión más amplia sobre el tema véase Akhtar y Bradley (1991).

En definitiva, parece que las atribuciones y los sesgos atributivos derivados de una imprecisa e insegura detección e interpretación de las intenciones de los otros puede tener un considerable impacto en el procesamiento de la información y en la conducta social del niño.

La realización de la conducta social

El paso último del proceso de la información social según el modelo de Dodge es la realización de la respuesta seleccionada por el niño. En este paso son requeridas habilidades de otro tipo a las anteriores. En concreto habilidades verbales y motoras. Sin embargo, prácticamente ningún trabajo se ha dedicado a estudiar la realización de la respuesta como algo independiente de los pasos precedentes. Casi siempre se ha considerado que los déficits en este aspecto son consecuencias de déficits en los procesos anteriores. Los niños que no pueden construir una meta apropiada, o no pue-

den identificar una estrategia para conseguir esa meta, o presentan problemas en alguna otra área, pueden actuar de forma inapropiada al no poder utilizar su conocimiento para guiar su ejecución. Este problema de «traducción» o la incapacidad para realizar una conducta habilidosa o apropiada puede deberse, pues, a una amplia gama de situaciones. Puede deberse simplemente a que el niño eligió no actuar (apartarse o permanecer aislado), puede que no tenga una respuesta disponible, puede que la tenga pero no sepa ponerla en práctica o lo que falle sea la selección del momento apropiado por un mal control del estímulo, o puede que el problema esté en que la realiza pero de forma inadecuada. El acercamiento conductual al tema es de gran ayuda en este punto. Los problemas en la ejecución, por exceso, por defecto o adecuación de la respuesta, pueden ser desde este punto de vista exhaustivamente evaluados y remediados pudiendo recurrir al amplio arsenal de la tecnología conductual disponible.

La autoobservación y autoevaluación

Este proceso puede ser especialmente complejo. Poco se ha trabajado, tal como pasaba en el caso de la realización de la conducta, en autoobservación y autoevaluación, en este contexto. Una vez que el niño ha seleccionado y realizado una determinada conducta social, debe evaluar el impacto de su conducta sobre los demás. Si el resultado ha sido positivo, lo más probable es que almacene las estrategias y conductas realizadas para su uso futuro; si ha sido negativo, para introducir los cambios o ajustes

necesarios. Los problemas en este área, como era el caso anterior, se hacen depender de déficits en pasos anteriores: problemas de atención, percepción, interpretación de la realidad social, y sobre todo sesgos atributivos. La autoobservación y autoevaluación implican, entre otras cosas, prestar atención a la conducta de los otros y a la propia y actuar de una forma que sea relevante a sus acciones o intereses. Aunque este paso incorpora pasos previos, como hemos dicho, es distinto de ellos en este último aspecto, en que implica la percepción e interpretación de las señales relacionadas con su propia conducta. Más que descansar solamente en las claves sociales generales, este paso utiliza las señales que son resultado directo de las acciones del niño. En cualquier caso, la evaluación del impacto de la propia conducta puede beneficiarse de una comprensión precisa del punto de vista del compañero (Puttallaz, 1983; Lochman, 1987). Todo cuanto se ha dicho sobre los sesgos perceptivos, pues, es aplicable también aquí a la hora de interpretar y hacer inferencias sobre la propia conducta y las de los demás. El cambio y la necesidad de realizar ajustes más finos en la propia conducta va a depender de la percepción e interpretación del impacto que la conducta ha tenido sobre los otros que es la que le va a suministrar la información precisa para realizar los ajustes necesarios, encaminados en última instancia al logro de las propias metas.

El juicio de competencia del observador

El último componente que vamos a tratar aquí, presente en los recientes

modelos sobre CS, es que, en última instancia, ésta radica en el juicio realizado por otras personas sobre la ejecución del niño. Como veremos los juicios de los otros (padres, profesores e iguales) son actualmente el medio de evaluación más empleado para identificar a un niño incompetente. De todos modos este es un punto común en la clínica infantil: normalmente es el juicio de los otros el que conduce al niño al especialista para su evaluación o tratamiento. Este juicio se puede hacer de un modo sistemático a través de medidas estandarizadas como la *Kohn Social Competence* (Kohn y Rosman, 1972), el *Health Resources Inventory* (Gesten, 1976), o la *Achenbach Child Behavior Checklist-Social Competence Scale* (Achenbach y Edelbrock, 1981). Entre nosotros Silva y Martorell (1982) presentan su *Batería de Socialización*. Todas ellas consisten en una serie de elementos sobre los que se le pregunta al adulto para que evalúe la conducta del niño.

Esta forma de evaluar también se refleja en el uso de las técnicas sociométricas, en las que es el grupo de compañeros el que evalúa la conducta de un niño. Estos juicios se utilizan sobre la idea de que son útiles a la hora de identificar a los niños socialmente incompetentes para una posterior evaluación e intervención. Putallaz y Gottman (1981) han etiquetado los juicios sociométricos como *variable indicadora* porque señalan la existencia de un problema, pero no explican la naturaleza del mismo. Pero las medidas sociométricas están siendo profusamente empleadas tanto para la identificación selección de niños de riesgo para su integración en programas de intervención o preven-

ción, como para la evaluación de la eficacia de estos programas.

Todo esto tiene importantes implicaciones a la hora de la evaluación de la CS. A la vista de lo expuesto, cuando uno se refiere a «una medida de competencia social», muy probablemente se quiere decir una medida de una o más habilidades sociales (perceptiva, cognitiva o motora), sus manifestaciones en la conducta observable, o sus resultados. Schneider (1993) considera que cuando determinadas técnicas se empleen de forma aislada deberían ser referidas como medidas de *conducta social*, o de *interacción social*, o medidas de *relaciones entre iguales* o de *aceptación por los iguales*, más que como *medidas de competencia social*.

Al mismo tiempo, la evaluación debería dirigirse tanto a determinar el conocimiento social del niño como a la capacidad para llevarlo a la práctica. Esto es algo aún no resuelto satisfactoriamente. Sin embargo, según lo dicho hasta ahora cabe deducir que nos enfrentamos a un *fenómeno multidimensional*, siendo entonces lo apropiado hacer un acercamiento multi-método y multi-propósito dependiendo del objetivo de la evaluación. A este respecto, desde hace tiempo nuestro grupo de investigación viene trabajando teniendo en cuenta dos facetas de la CS: su *aspecto externo*, que hace referencia a la evaluación que hacen los agentes externos significativos, principalmente los iguales y profesores, y a su *aspecto interno*, referente al informe del propio niño o niña sobre determinados aspectos cognitivos, perceptivos, motivacionales y emocionales relativos o relacionados con su competencia social.

La vertiente externa la medimos preferentemente a través de técnicas sociométricas basadas en las nominaciones y calificaciones en las que los iguales son la fuente de información, a través de la evaluación de los profesores y a través de la observación directa. La vertiente interna es medida a través de auto-informes. Es evidente que el propio niño es la mejor fuente de información sobre aspectos como el autoconcepto, la empatía, la percepción de las claves sociales que son importantes en una situación dada, comprensión de las situaciones sociales, solución de problemas sociales, metas sociales, ansiedad social interferente y evaluación de la propia conducta social, a pesar de los problemas relativos a la fiabilidad de los niños como informadores de sus propios estados internos o través de cuestionarios.

Conclusiones

En términos generales, la CS es concebida como un tema organizativo del desarrollo durante la infancia, contribuyendo de forma única al desarrollo de varias áreas y con una gran implicación en el funcionamiento social y ajuste actual y posterior. Su definición, sin embargo, es problemática. En este trabajo se propone: 1) circunscribir el ámbito de la CS a aquellas conductas específicamente sociales; 2) considerar la CS como situacional siempre que esta especificidad no se lleve al extremo de una molecularidad sin sentido; 3) considerarla como un juicio valorativo, pero donde también haya lugar para las preocupaciones, necesidades y metas personales; 4) donde los medios y metas han de ser no sólo eficaces sino también

socialmente apropiadas; y 5) donde la CS no se identifica con conducta observable, sino que incluye principalmente procesos perceptivos y cognitivos, constituidos por pasos secuenciados encubiertos de procesamiento de la información social.

La CS es entendida como distinta de las habilidades sociales, siendo aquél un concepto más global y de estructura jerárquica, del que las habilidades sociales son subcomponentes y la vía preferencial para la evaluación e intervención. De este modo, se concibe la CS como un concepto multidimensional donde se integran, al menos, la cara externa (el juicio y valoración de los demás), con la cara interna (percepción del propio sujeto), so pena de que la CS acabe reduciéndose a mero conformismo social (Oppenheimer, 1989). Así, se consideran como dos características definitorias la *eficacia* y la *adecuación*. En este sentido, la conducta competente implica un alto grado de resultados exitosos, teniendo en cuenta que el éxito ha de ser definido no sólo desde el punto de vista de los demás sino también desde el del propio niño. La adecuación hace referencia a la pertinencia de las estrategias y respuestas con la situación en orden a lograr las metas y objetivos. Van a ser, por tanto, las consecuencias que siguen a la conducta las que, en definitiva, indiquen la eficacia y adecuación, poniendo como limitación de que los medios, también las metas, sean éticos y socialmente permisibles (Pelechano, 1991).

Todo esto ha de ser tenido en cuenta a la hora de diseñar la evaluación e intervención en el ámbito de la CS infantil.

Referencias

- ACHENBACH, T.M. y EDELBROCK, C.S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children ages four through sixteen. *Monographs of the Society Research in Child Development* (46, Serial No. 188).
- AKHTAR, N. y BRADLEY, E.J. (1991). Social information processing deficits of aggressive children: present findings and implications for social skills training. *Clinical Psychology Review*, 11, 621-644.
- AMES, R., AMES, C. y GARRISON, W. (1977). Children's causal ascriptions for positive and negative interpersonal outcomes. *Psychological Reports*, 41, 595-602.
- ASARNOW, J. y CALLAN, J. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(1), 80-87.
- ASHER, S.R. y HYMEL, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. En J.D. Wine y M.D. Smye (Eds.), *Social Competence*. 125-157. Nueva York: Guilford Press.
- ASHER, S.R., HYMEL, S. y RENSHAW, P.D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- ASHER, S.R. y PARKER, J.G. (1989). *The significance of peer relationship problems in childhood*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishing.
- ASHER, S.R. y WHEELER, V.A. (1985). Children's loneliness. A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- ATTILI, G. (1989). Social competence versus emotional security: The between home relationship and behavior problems in preschool. En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. 293-311. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BELLACK, A. y HERSEN, M. (Eds.) (1979). *Research and practice in social skills training*. Nueva York: Plenum.
- BOLDIZAR, J.R., PERRY, D.G. y PERRY, L.C. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development*, 60, 571-579.
- BREWIN, C.R. (1988). *Cognitive foundations of clinical psychology*. Londres: LEA.
- CABALLO, V.E. (1983). Asertividad: Definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 52-62.
- CRICK, N.R. y LADD, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcome of social strategies: Do the ends justify being means? *Developmental Psychology*, 26, 612-620.
- CHUNG, T. y ASHER, S.R. (1992). *Children's strategies and goals in resolving conflicts with peers*. Presentado en The Centennial Convention of the American Psychological Association, Washington.
- DODGE, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1389.
- 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 (Eds.), *Children's peer*

- relations: *Issues in assessment and intervention*. 3-22. Nueva York: Springer-Verlag.
- DODGE, K.A. (1986). *A social information processing model of social competence in children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DODGE, K.A., ASHER, S.R. y PARKHURST, J.T. (1989). Social life as a goal coordination task. E. C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research in motivation in education* (Vol. 3, 107-135). Nueva York: Academic Press.
- DODGE, K.A., McCLASKEY, FELDMAN, E. (1985). A situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.
- ELIAS, M.J., LARCE, S.W. ZLOTLOW, S.F. y CHINSKY, J.M. (1978). *An innovative measure of children's cognitions in problematic interpersonal situations*. Presentado en el encuentro anual de la American Psychological Association, Toronto.
- EVANS, S.W. y SHORT, E. (1991). A qualitative and serial analysis of social problem solving in aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(3), 331-340.
- FONDACARO, M.R. y HELLER, K. (1990). Attributional style in aggressive adolescent boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(1), 75-89.
- FORD, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 323-340.
- FURMAN, W. y ROBBINS, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. En B.H. Schneider, K.H. Rubin y J.E. Ledingham (Eds.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*. 41-54. Nueva York: Springer Verlag.
- GARMEZY, N. (1989). The role of competence in the study of children and adolescents under stress. En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadeł y R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. 25-39. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- GAVINO, A. (1988). Problemas conceptuales y metodológicos en los tratamientos psicológicos: Asertividad, habilidad y competencia social como ejemplo. En A. Fierro (Coord.), *Psicología Clínica*. 81-100. Madrid: Pirámide.
- GAVINO, A. y GODOY, A. (1986). *Breve revisión de problemas en comportamientos interpersonales: (Asertividad, Habilidades y competencia sociales)*. Universidad de Málaga.
- GESTEN, E.L. (1976) A health resources inventory. The development of a measure of the personal and social competence of primary-grade children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 775-786.
- GOLDFRIED, M.R. y D'ZURILLA, T.J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. En C.D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology* (Vol. 1). Nueva York: Academic Press.
- GREENSPAN, S. (1981). *The clinical interview of the child*. Nueva York: McGraw-Hill.
- 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 (1986). *Children's social behavior*. 143-179. Nueva York: Academic Press.

- GRESHAM, F.M. (1988). A model for the behavioral assessment of behavior disorders in children: Measurement considerations and practical application. *Journal of School Psychology, 20*, 131-143.
- GRESHAM, F.M. y RESCHLY, D.J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills and peer acceptance. *Journal of School Psychology, 25*, 367-381.
- GUERRA, N.G. y SLABY, R.G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17* (3), 277- 289.
- GURALNICK, M.J. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. En S.L. Odom, S.R. McConnel y M.A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities*. 37-64. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- HARTER, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.
- HOWES, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review, 7*, 252-272.
- HUBBARD, J. A. y COIE, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(1), 1-20.
- HUGHES, J.N. y HALL, R.J. (1987). A proposed model for the assessment in social skills training with children. *Professional School Psychology, 2*, 247-260.
- HUGHES, J.N. ROBINSON, M.S. y MOORE, L.A. (1991). Children's attributions for peers positive behaviors, social status differences. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*(6), 645-657.
- HYMEL, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development, 57*, 431-445.
- HYMEL, S. y FRANKE, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. En B.H. Schneider, K.H. Rubin y J.E. Ledingham (Eds.). *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. 91-110. Nueva York: Springer-Verlag.
- JIMENEZ, M. (1995). *Promoción de las habilidades de solución de problemas interpersonales y prevención de la inadaptación social en ciclo medio*. Tesis doctoral en microfichas, nº 123, Universidad de Málaga.
- JIMÉNEZ, M. y TRIANES, M.V. (1991). *Influencia del estatus social sobre el locus de control, el autoconcepto y la ansiedad social, en niños de edad escolar*. Comunicación presentada en el Simposium Infad de Psicología Evolutiva y Educativa, Universidad de Alicante.
- JIMÉNEZ, M., TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A. (1994). *Internal/external correlates of peer social status*. Manuscrito enviado para su publicación.
- KOHN, M. y ROSMAN, B.L. (1972). A social competence scale and symptom checklist for the preschool child: Factor dimensions, their crossinstrument generality and longitudinal persistence. *Developmental Psychology, 6*, 430-444.
- KRASNOR, L.R. y RUBIN, K.M. (1981). The assessment of social problem solving skills in young children. En T. Merluzzi, C. Glass y M. Genest (Eds.),

- Cognitive assessment*. 452-476. Nueva York: Guilford Press.
- KUPERSMIDT, J.B.; COIE, J.D. y DODGE, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. 274-305. Nueva York: Cambridge University Press.
- LADD, G.W. y MIZE, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, 90(2), 127-157.
- LIBET, J.M. y LEWINSOHN, P.M. (1973). Concept of social skills with social reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- LOCHMAN, J.E. (1987). Self- and peer perceptions and attributional biases of aggressive and non-aggressive boys in dyadic interactions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 404-410.
- MCFALL, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- MEICHENBAUM, D.; BUTLER, L. y GRUSON, L. (1981). Towards a conceptual model of social competence. En J.D. Wine y M.D. Smye, *Social competence*. 36-59. Nueva York: The Guilford Press.
- OLLENDICK, T.G. y SCHMIDT, C.T. (1987). Social learning constructs in the prediction of peer interaction. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 8087.
- OLLENDICK, T.G., FRANCIS, G. y BAUM, G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(3), 525-534.
- OPPENHEIMER, L. (1989). The nature of social action: Social competence versus social conformism. En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, y R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. 41-49. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 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.
- PARKHURST, J.T. y ASHER, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231-241.
- PELECHANO, V. (1984). Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Análisis y Modificación de Conducta*, 10(26), 393-420.
- PELECHANO, V. (1985). Inteligencia social y habilidades interpersonales: evaluación y validación. *Evaluación Psicológica*, 1(1-2), 159-188.
- PELECHANO, V. (1986). Inteligencia y habilidades interpersonales: La excepcionalidad en el tratamiento de un tema. *Análisis y Modificación de Conducta*, 12(33), 317-346.
- PELECHANO, V. (1991). Inteligencia y habilidades interpersonales: Un diseño de modelo de trabajo y alguna hipótesis contrastables. *Psicologemas*, 5(10), 205-248.
- PELEGRINI, D.S. (1985). Social cognition and competence in middle childhood. *Child Development*, 56, 253-264.
- PUTALLAZ, M. y GOTTMAN, J.M. (1981). An interactional model of children's

- entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.
- PUTALLAZ, M. y GOTTMAN, J.M. (1983). Social relationships problems in children: An approach to intervention. En B. Lahey y A.E. Kazdin (Eds.). *Advances in clinical child psychology*. (Vol. 6). Nueva York: Plenum.
- RABINER, D. L. y GORDON, L. V. (1992). The coordination of conflicting social goals: Differences between rejected and nonrejected boys. *Child Development*, 63, 1344-1350.
- RABINER, D. L. y GORDON, L. V. (1993). The relationship between children's social concerns and their social interaction strategies: Differences between rejected and accepted boys. *Social Development*, 2(2), 83-95.
- RENSHAW, P.D. y ASHER, S.R. (1982). Social competence and peer status: The distinction between goals and strategies. En K. H. Rubin y H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood*. 375-395. Nueva York: Springer-Verlag.
- RODRIGUEZ, M.D. (1991). Revisión crítica del constructo de las habilidades sociales y su relación con el constructo de la asertividad: Hacia un modelo integrador. *Psicologemas*, 5(10), 249-281.
- RUBIN, K.H. (1985). Socially withdrawn children: An «at risk» population? En B.H. Schneider, K.H. Rubin y J.E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. 125-140. Nueva York: Springer-Verlag.
- RUBIN, K.H. y DANIELS-BEIRNESS, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. *Merril-Palmer Quarterly*, 29, 337-351.
- RUBIN, K.H., DANIELS-BEIRNESS, T. y HAYVREN, M. (1982). Correlates of peer acceptance and rejection in early childhood. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 14, 338-3
- RUBIN, K. y KRASNOR, L.R. (1986). Social cognitive and social behavior perspectives on problem solving. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- RUTTER, M. (1979). Protective factor in children's response to stress and disadvantage. En M. W. Kent, y J. F. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Vol. III. Social competence in children*. 49-74. Hanover, NH: University Press of New England.
- SCHNEIDER, B.H. (1993). *Children social competence in context*. Oxford: Pergamon Press.
- SÉLMAN, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analysis*. Nueva York: Academic Press.
- SELMAN, R.L., BEARDSLEE, W., SCHULTZ, L.H., KRUPPA, M. y PODOREFSKY, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Towards the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22, 450-459.
- SHURE, M.B. y SPIVACK, G. (1972). Means-end thinking, adjustment and social class among elementary school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38, 348-358.
- SILVA, F. y MARTORELL, C. (1982). *La batería de socialización*. Valencia: Promolibro.
- SOBOL, M.P. y EARN B.M. (1985). Assessment of children's attributions for social experiences: implications

- for social skills training. En B.H. Schneider, K.H. Rubin, y J.E. Ledingham (Eds.). *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. 91-110. Nueva York: Springer-Verlag.
- SPIVACK, G. y SHURE, M. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- STRAYER, F.F. (1989). Co-adaptation within the early peer group: A psychobiological study of social competence. En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, y Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. 145-174. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- TROWER, P. (1982). Towards a generative model of social skills: A critique and synthesis. En J. P. Curran y P. M. Monti (Eds.), *Social Skills training: A practical handbook for assessment and treatment*. Nueva York: Guilford Press.
- TROWER, P., BRYANT, B. y ARGYLE, M. (1978). *Social skills and mental health*. Pensilvania: Universidad de Pittsburg.
- WARNARS-KLEVERLAAN, N. y OPPENHEIMER, L. (1989). Social competence and locus of control: A relationship reconsidered. Citado en B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, y Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. 411-413. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- WATERS, E. y SROUFE, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- WHEELER, V.A. y LADD, G.W. (1983). Assessment of children's self-efficacy for social interaction with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795-805.
- WEISSBERG, R.P., CAPLAN, M.Z. y SIVO, P.J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. En L.A. Bond y B.E. Compas. *Primary Prevention and Promotion in the Schools*. 255-296. Newsbury Park, CA: Sage Publications.
- WHITE, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- YEATES, K.D. y SELMAN, R.L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.