



## COMPETENCIA SOCIAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA (COLOMBIA) SEGÚN ESCALA MESSY<sup>1</sup>

COMPETÊNCIA SOCIAL EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA CIDADE DE BUCARAMANGA (COLÔMBIA) COMO ESCALA MESSY<sup>2</sup>

SOCIAL COMPETENCE IN CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE CITY OF BUCARAMANGA ( COLOMBIA ) AS MESSY SCALE<sup>3</sup>

Sandra Milena Serrano Mora<sup>4</sup>, Claudia Marcela Marín Rodas<sup>5</sup>  
Universidad de Santander

---

### CIENCIA Y PODER AÉREO

ISSN 1909-7050 / E- ISSN 2389-2468 / Volumen 10 / Enero-Diciembre de 2015/ Colombia/ Pp. 1-260

Recibido: 30/09/2015

Aprobado evaluador interno: 23/10/2015

Aprobado evaluador externo: 21/11/2015

Doi: <http://dx.doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.425>

**Para citar este artículo:**

Serrano, S., y Marín, C. (2015). Competencia social en niños y adolescentes de la ciudad de Bucaramanga (Colombia) según escala Messy. *Ciencia y Poder Aéreo*, 10 (1), 217-228. Doi: <http://dx.doi.org/10.18667/cienciaypoderareo.425>

<sup>1</sup> Artículo de revisión; se deriva del proyecto de Joven Investigador de Colciencias 617 de 2013, Bogotá, Colombia. Título del proyecto: competencia social en niños y adolescentes de la ciudad de Bucaramanga (Colombia) según escala Messy. Grupo de Investigación: Violencia, Salud y Sociedad. Universidad de Santander - UDES. Fecha de Inicio: febrero de 2014. Fecha de terminación: febrero de 2015.

<sup>2</sup> Artigo de revisão; derivado do projeto de Colciencias Jovem Pesquisador 617 2013, Bogotá, Colômbia. Título: competência social em crianças e adolescentes na cidade de Bucaramanga (Colômbia) segundo a escala Messy. Grupo de Pesquisa: Violência, Saúde e Sociedade. Universidade de Santander - UDES. Data de início: Fevereiro de 2014. Conclusão: fevereiro de 2015.

<sup>3</sup> Reviewed article; derived from the project Colciencias Young Researcher 617 2013, Bogota, Colombia. Title: social competence in children and adolescents in the city of Bucaramanga (Colombia) as Messy scale. Research Group: Violence, Health and Society. Santander University - UDES. Start Date: February 2014. Completion date: February 2015.

<sup>4</sup> Investigadora Universidad de Santander UDES. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Correo electrónico: [sserrano@udes.edu.co](mailto:sserrano@udes.edu.co)

<sup>5</sup> Joven Investigadora UDES – Colciencias. Correo electrónico: [ps.marceamarin@hotmail.com](mailto:ps.marceamarin@hotmail.com)

**Resumen:** muchas de las problemáticas de violencia e intolerancia están asociadas al déficit de mecanismos que permitan al individuo desenvolverse eficazmente, por ende se intentan buscar herramientas de relevancia social que permitan definir los factores que moldean estos comportamientos con el fin de elaborar metodologías para desarrollar técnicas enfocadas hacia las competencias asertivas que refuercen estas características individuales en cada sujeto. Es por ello, que este artículo de investigación se enfocó en identificar los componentes de la competencia social con los que cuentan los niños y adolescentes de Bucaramanga y la relación con sus características demográficas (edad, nivel educativo, estrato socioeconómico). Se planteó un estudio cuantitativo, de corte transversal correlacional. La muestra fue por conveniencia, con un total de 330 participantes con edades entre 8 y 17 años. Se aplicó la escala Messy y el análisis de resultados se llevó a cabo a través de SPSS. Los resultados obtenidos muestran que no se puede definir una relación directa entre las competencias sociales que posee un individuo y sus datos sociodemográficos, corroborando la influencia de otros factores multivariados en su desarrollo.

**Palabras clave:** adolescentes; competencia social; niños; escala Messy.

**Resumo:** muitos dos problemas de violência e intolerância estão associados com um déficit de mecanismos que permitam ao indivíduo funcionar de forma eficaz, portanto, tenta-se procurar ferramentas de relevância social para a definição dos fatores que moldam esses comportamentos, a fim de desenvolver metodologias para criar técnicas focadas nas habilidades asertivas que melhorem estas características individuais em cada pessoa. É por isso que este trabalho de pesquisa foi focado na identificação dos componentes da competência social que têm crianças e adolescentes na cidade de Bucaramanga, e a relação com as suas características demográficas (idade, escolaridade, estado socioeconômico). Se apresentou um estudo quantitativo, de correlação transversal. A amostra foi por conveniência, com um total de 330 participantes com idades entre 8 e 17 anos. Se aplicou a escala Messy e a análise dos resultados foi levada a cabo através do programa SPSS. Os resultados mostram que não é possível definir uma relação direta entre as habilidades sociais possuídas por um indivíduo e seus dados sócio demográficos, confirmando a influência de outros fatores multivariados no seu desenvolvimento.

**Palavras-chave:** adolescentes; competência social; crianças; escala Messy.

**Abstract:** Many of the problems of violence and intolerance are associated with a deficit of mechanisms that allow the individual to function effectively, and therefore are trying to find tools of social relevance to define the factors that shape these behaviors in order to develop methodologies to develop techniques geared towards assertive skills that reinforce these individual characteristics in each subject. This is why this research focused on identifying the components of social competence with which children and adolescents have Bucaramanga and relationship with demographic characteristics (age, education, socioeconomic status). A quantitative study, cross-sectional correlational raised. The sample was for convenience, with a total of 330 participants aged between 8 and 17 years. Messy scale the applied and analysis of results was carried out by SPSS. The results show that you can't define a direct relationship between social skills possessed by an individual and sociodemographic data, corroborating the influence of other factors in multivariate development.

**Key Words:** Adolescents; Children; Messy Scale; Social Competence.



## Introducción

La competencia social en niños y adolescentes ha sido abordada desde diferentes modelos teóricos, especialmente, modelos comportamentales, los cuales la definen como la conducta eficaz que se dirige a la obtención de reforzadores sociales de acuerdo con normas, reglas y criterios de los contextos socio culturales de referencia y los cuales están circunscritos a variaciones según el sujeto que la ejecuta, los observadores, la situación, en el contexto de las relaciones sociales (Meichenbaum, Butler y Grudson, 1981; Mc Connell y Odom, 1986; Cavel, 1990).

El concepto de competencia social está directamente relacionado con el de habilidad social, sin embargo, tiene su énfasis en la eficacia, el rendimiento social y el alcance de diferentes reforzadores en este contexto, es decir, de alguna manera se inscribe en la utilidad para conseguir en situaciones sociales diferentes fines y objetivos que permitan al individuo obtener un nivel apropiado de consecuencias o recompensas favorables en situaciones de intercambio con otras personas en diferentes ambientes sociales y en diversos niveles de intimidación derivando de ello satisfacción y adaptación.

Las habilidades sociales, son entendidas en cambio, como comportamientos sociales específicos que se manifiestan en la vida diaria y contribuyen, en forma decisiva para alcanzar buenos resultados en las relaciones interpersonales (Pereira Del Prette y Del Prette, 2002). Se destaca el aspecto evaluativo del término competencia social, el cual implica la valoración del desempeño social de un individuo por parte de otros o de uno mismo (Gresham, Sugai y Horner, 2001). Juntas, tanto la competencia social como las habilidades sociales se enmarcan dentro del comportamiento adaptativo. Para Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que esta depende en parte del ambiente o del cambio del contexto, es decir, una ejecución competente está circunscrita a la cultura y otros factores, tales como la edad, el sexo, el nivel educativo, la clase social, entre otras; además, se intersectan variables tanto del nivel interno del sujeto como cogniciones, imágenes, sentimientos, motivaciones, expectativas; como variables de tipo externo, relativas a quienes evalúan la conducta a partir del comportamiento observado (evaluadores sociales relevantes) y quienes la valoran según estándares, normas y criterios del contexto. Wolpe (1958) planteó el término *conducta asertiva* que luego Lieberman (1975) replanteara como *competencia personal* y que finalmente, llegados los años 70, se produjo un acuerdo acerca de la denominación *habilidad social* o *habilidades sociales*.

Dentro de las definiciones dadas a la conducta asertiva está la de poder defenderse sin ansiedad expresando cómodamente los propios sentimientos e intenciones (Alberti y Emmons, 1978) o ejercer los propios derechos sin vergüenza o culpabilidad reconociendo a su vez los de los demás (Davis, Mc Kay y Eshelman, 1982). Asimismo, la conducta asertiva implica la manifestación de las preferencias, necesidades, deseos por medio de acciones o palabras de tal manera que los demás las tomen en cuenta (Mac Donald, 1978), solucionando situaciones y minimizando la ocurrencia de problemas futuros (Caballo, 1986).

En particular, con respecto a la conducta asertiva, esta se ha definido como una habilidad para expresar de manera explícita sentimientos según las propias necesidades y derechos considerando los derechos del otro con comodidad (Özdemir y Yücel, 2002) y han resaltado el papel de las mismas en el bienestar psicológico de los individuos (Pallau, Ballester, Morales y Riesco, 2005; Segal, 2005), al punto que la ansiedad y la depresión se hallan correlacionadas con déficits en asertividad (Sánchez y Lewinsohn, 1980).

A pesar de las diferencias conceptuales, gran parte de los autores reconocen que la competencia social implica la ejecución de un repertorio de conductas socialmente adecuadas que permiten alcanzar la efectividad en las interacciones sociales, en estrecha relación con estructuras motivacionales y afectivas (Cummings, Kaminski y Merrell, 2008; Rose-Krasnor, 1997; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

La competencia social al ser un variable contextualizada, posee una multidimensionalidad de perspectivas a ser unificadas en su valoración, esto es, no solo cuenta el auto informe del sujeto, sino también la valoración de los agentes externos (pares, grupo, adultos, figuras de autoridad) al sujeto que se comporta, por lo tanto la sumatoria de dichas percepciones tiene como resultado su apreciación más completa (Gresham, 1986; McConnell y Odom, 1986). Esta doble perspectiva se debe, a que, a su vez, el comportamiento adaptativo conlleva dos dimensiones: Una interna y otra externa. En cuanto a la primera, se trata de respuestas que ocurren en el organismo tales como la ansiedad, la depresión y otras reacciones mientras que las externas, se refieren a agresiones, peleas u otras manifestaciones observables de individuo. Tanto unas como otras ofrecen un índice de inadecuación social.

Esta variedad de perspectiva en la apreciación de la competencia social, la circunscribe en un enfoque multivariado que implica a su vez una evaluación multimétodo-multifuentes-multicontexto (Elliot y Gresham, 1989; Gresham y Cavell, 1986; Ledingham y Younger, 1985; Merrel y Gimpel, 1998). Dentro de este modelo, el reporte a través

del auto informe que presenta el sujeto, recoge el punto de vista que tiene éste sobre su competencia social, su atribuciones, sentimientos, valores y auto concepto y muestran propiedad en su validez aunque estén afectados por la experiencia social y el grado de interiorización de la norma y los criterios sociales en el caso de los adolescentes y pre-adolescentes con respecto al niño, a la hora de valorar su conducta social (Baumesiter, Smart y Boden, 1996).

Partiendo del modelo multivariado, la evaluación de la competencia social se hace a partir de los datos otorgados por cada uno de los actores implicados en el contexto de actuación de la misma y de su surgimiento y desarrollo, pero por otra parte, sobre los componentes o factores que la conforman: impulsividad, agresividad, inhibición/retraimiento, celos, soledad y respuesta pasiva ante otros significativos (Matson, et al., 1983). Estos, se exploran en el presente estudio en uno de los actores implicados que es el propio sujeto motivo de observación en la competencia social y su auto informe acerca de ellas en su percepción de su propio desempeño.

Aunque las dimensiones de la competencia social han sido propuestas de diversas maneras y en diferentes categorizaciones, podría decirse que éstas han coincidido en unificar la competencia social bajo los componentes de sumisión, agresión, aserción (Connor, et al., 1982; Godoy, et al., 1993); otros autores la han explicado desde factores como la ansiedad social/aserción, control del mal genio, malestar social y situaciones conflictivas (Spence, 1980; Spence y Liddle, 1990; Spence y Marzillier, 1981; Furnham y Gunter, 1983), otros, como competencia social y participación social (Andrew y Francis, 1989), otros, como aserción, opinión en grupo, amistad e intimidad y dar y recibir ayuda (Connolly, 1989) y finalmente otros, como estrés ambiental, injusticia percibida y provocación de compañeros (Farell et al., 1998).

La principal dificultad en el diseño y validación de los instrumentos de auto informe sobre la competencia social ha sido la definición de sus componentes (Hops y Greenwood, 1988). En concreto, la escala Messy (Matson et al., 1983) propone, a diferencia de las anteriores una serie de dimensiones que incluyen varios factores mencionados de los instrumentos anteriores y plantea algunas más de diferentes naturalezas: Habilidades sociales, aserción inapropiada, impulsividad/obstinación, autosuficiencia, celos/retraimiento, miscelánea. La multidimensionalidad del constructo, explica la variedad de factores obtenidos, ya sea en uno u otro estudio y la existencia de items difíciles de clasificar y de agrupar como por ejemplo en el factor "miscelánea" de la MESSY (Spence y Liddle, 1990; Matson y Ollendick, 1988).

En general, podría afirmarse que la competencia social ha sido formulada mayoritariamente bajo las dimensiones de sumisión-aserción-agresividad, conducta pro social-conducta antisocial.

Con respecto al sexo, una serie de estudios plantean que la competencia social es diferente en mujeres que en hombres, informando que las primeras parecen presentar mayor dificultad interpersonal, excepto en las relaciones con bajo nivel de dificultad (familiares, amigos). Esto podría explicarse por el hecho de que se ha atribuido culturalmente a las mujeres un comportamiento basado en la reserva de sus opiniones y la inhibición de sus deseos por deferencia hacia los demás, anteponer las necesidades ajenas, ceder la iniciativa al otro sexo (La Greca y López, 1998; Inglés, Martínez, Méndez e Hidalgo, 1999; Golberg y Botvin, 1999; Furnham y Gunter, 1983).

Con respecto a la edad, la influencia que parece tener en la competencia social está relacionada con las habilidades expresivas, por ejemplo, el miedo a hablar en público parece aumentar directamente con su progreso. Diversos autores han resaltado la intensificación de los miedos y la ansiedad social durante la adolescencia (Essau, Conradt y Petermann, 1999; Scheneier, Johnson, Horning, Liebowitz y Weissman, 1992).

De manera que estudiar estos componentes, especialmente en población adolescente, permite a los psicólogos contar con argumentos sustentados para plantear discusiones alrededor de la importancia de la formación y potenciación de las competencias sociales en función de la capacidad que los individuos pueden desplegar para responder ante las exigencias del entorno social e incluso disminuir la prevalencia en problemáticas que están presentes en esta etapa de la vida.

Es indiscutible, que la adolescencia es un período sensible para el aprendizaje de habilidades interpersonales específicas (inderbitzen y Foster, 1992), tales como la pertenencia a grupos de iguales (Mayseless, Wiseman y Hai, 1998). La competencia social ha sido motivo de exploración investigativa a partir de diferentes hallazgos que la han mostrado como una categoría psicológica de alta vulnerabilidad en diferentes poblaciones, especialmente en niños y adolescentes.

Es por ello, que se considera importante la realización de estudios que aporten a las discusiones relacionadas con la competencia social en adolescentes. El estudio de estas competencias puede permitir, especialmente en el ámbito educativo, la toma de decisiones en cuanto a programas y proyectos orientados al fortalecimiento de las mismas.





Sin embargo, estudiar la competencia social y su relación con variables como edad, estrato socioeconómico y nivel educativo, contribuye a la construcción de marcos teóricos de referencia que permitan aportar a las discusiones que se dan en diversos ámbitos de la Psicología en cuanto a la capacidad de los individuos, especialmente los adolescentes, para afrontar de manera proactiva los retos y situaciones en las que se ponen en juego dichas competencias sociales.

Las variables que entran en el modelo de la competencia social, en relación con el sujeto, son internas, tales como cogniciones, creencias, sentimientos y externas, tanto como su conducta manifiesta verbal o no verbal, las cuales se han agrupado, entre otras, en dimensiones como sumisión-asesión-agresividad, conducta pro social-conducta antisocial (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000). Estas, pueden ser evaluadas mediante el auto informe, por el propio sujeto, la segunda, mediante la observación y la tercera, mediante concepto de referencia a criterio de un tercero significativo (Mc Connell y Odom, 1986), de esta manera, la evaluación de la competencia social puede darse a través de diferentes fuentes (Merrel y Gimpel, 1998) que aportan información de mayor perspectiva y complejidad en cada caso dando cuenta de la eficacia de las habilidades sociales. Dicha evaluación se hace generalmente, a partir de una colección de ítems de conductas representativas de la competencia social ante las cuales los implicados reaccionan valorándola en diferentes alternativas de ejecución en un continuo. Esta perspectiva, se enmarca en una concepción adaptativa de la competencia social en relación con las normas o valores sociales aceptados, explícitos e implícitos del contexto social.

En el caso del propio sujeto, la evaluación de la competencia social mediante la técnica de auto informe se recoge la auto percepción y autovaloración del mismo implicado en el acto de la observación de la competencia social, aunque, en efecto, dicha auto observación, se encuentra influenciada por una mayor capacidad de descentración en el adolescente que en el niño, por la experiencia social que haya tenido, con sus consecuentes interiorizaciones de normas y criterios sociales en diferentes contextos y por los diversos sesgos a la hora de valorar el comportamiento (Salmivalli et al., 1999).

La investigación sobre instrumentos de evaluación de la competencia social ha sido más productiva y fructífera en sujetos adultos, principalmente en universitarios, y en adolescentes, en muchos casos se ha recurrido a la elaboración de adaptaciones de instrumentos originalmente desarrollados para estudiantes de primaria. Desde los años 80 empezó la construcción y validación de algunos auto infor-

mes de competencia social para adolescentes que se reforzó en los años 90 con la creación de tres, entre ellos, *Teenage Inventory of Social Skills* (TISS; Inderbitzen y Foster, 1992), *la Escala de asertividad para niños y adolescentes* (EA; Godoy, Gavino, Martorell y Silva, 1993), la cual es la única medida de auto informe elaborada y validada en población española, *el Check List of Adolescent Problem Situations* (CAPS; Cavell y Kelley, 1994), y *el Interpersonal Problem Situation Inventory for Urban Adolescent* (IPSIUA; Farrell, Ampy y Mayer, 1998).

Las dimensiones en las cuales han coincidido algunos estudios han sido la sumisión, la aserción, la agresividad (Connor et al., 1982; Godoy et al., 1993), mientras otros han incorporado dimensiones diversas como la opinión y participación en grupo, la amistad e intimidad o dar y recibir ayuda (Connolly, 1989) y en ese mismo orden de ideas la capacidad de relacionarse efectivamente con hermanos, amigos, padres, compañeros de escuela, de trabajo y de mantener amigos (Cavell y Kelley, 1994) principal carencia de dichos instrumentos ha sido la composición de las dimensiones con que aborda la competencia social y los contextos en que éstas se exhiben por parte del sujeto, lo cual incide en diferentes problemas de evaluación y de fiabilidad y validez con respecto al constructo evaluado, con consecuencias para la caracterización de los componentes del constructo de la competencia social y para su intervención a través de programas psicológicos (Hops y Greenwood, 1988).

El presente estudio concibe la competencia social desde un modelo multivariado multifuente y multicontexto, como una medida sumativa del rendimiento social en las interacciones con iguales y adultos en distintas situaciones, valorado por el mismo sujeto, y otros agentes de referencia sociales significativos (Elliot, Sheridan y Greshman, 1989). Asimismo, se basa en una consideración multicomponente, tomando como base su composición pentapartita (Cinco factores) mencionada en el párrafo anterior (Spence y Liddle, 1990; Matson y Ollendick, 1988) y sobre la cual pretende arribar a nuevos hallazgos sobre las dimensiones que conforman el constructo de competencia social. Se trabaja sobre el auto informe del sujeto no como único informante, por lo tanto, sino como una de las fuentes de información, lo cual se halla en la línea de lo abordado por diferentes estudios de un solo informante (Matson y Wilkins, 2009).

La escala Messy ha sido traducida a otros idiomas a partir de su versión original en inglés y adaptada a otros países como Brasil (Teodoro, Kaepler, De Lima Rodrigues, De Freitas y Hasse, 2005), China (Chou, 1997), Australia (Spence y Liddle, 1990), España (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002; Trianes, Blanca, Muñoz, Cardelle-Elawar e Infante, 2002). Sin

embargo, los diferentes estudios llevados a cabo, han llegado a soluciones factoriales diferentes no siempre coincidentes con la versión original.

En este sentido, la investigación que se propone se basa en la pregunta acerca de ¿Cuáles son los componentes de la competencia social de niños y adolescentes evaluados a través de la escala Messy, y cuáles son sus correlaciones con la edad, el nivel educativo y el estrato socio económico en niños y adolescentes de la ciudad de Bucaramanga?, con base en este cuestionamiento y buscando dar respuesta al mismo, se planteó como objetivo general el establecer las dimensiones factoriales subyacentes a la competencia social en niños y adolescentes mediante la aplicación de la escala Messy y sus correlaciones con la edad, nivel escolar y estrato socio económico en niños y adolescentes de la ciudad de Bucaramanga.

En Colombia, no se cuenta con estudios que reporten información al respecto, sin embargo, otros países como Brasil y Argentina, sí han realizado estudios al respecto; en este último caso la elaboración de instrumentos ha sido plétórica en pre escolares, niños, preadolescentes y adolescentes a partir de la escala Messy original (Brussino, 2002; Lacunza, Castro Solano y Contini, 2009; Reyna y Brussino, 2009; Shultz, 2008).

## Objetivos

### Objetivo General

Establecer las dimensiones factoriales subyacentes a la competencia social en niños y adolescentes mediante la aplicación de la escala Messy y sus correlaciones con la edad, nivel escolar y estrato socio económico en niños y adolescentes de la ciudad de Bucaramanga.

### Objetivos Específicos

- Identificar los factores de la competencia social a partir del análisis de los ítems administrados mediante la escala Messy.
- Correlacionar la competencia social y sus dimensiones con variables como la edad, el estrato socio económico y el nivel educativo en la población objeto de estudio.

## Método

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo, corte transversal y de nivel correlacional en el cual, se aplicó de la escala MESSY (*The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters*) (Matson, Rotatori y Helsel, 1983), a 330 niños, niñas y jóvenes con edades entre 8 y 17 años, seleccionados por con-

veniencia, estudiantes de primaria y secundaria de instituciones educativas de la ciudad de Bucaramanga.

Para el análisis de los resultados se utilizó el software estadístico SPSS 20, determinando las correlaciones entre las dimensiones o factores con la edad, el nivel educativo y el estrato socio económico.

Con el ánimo de dar veracidad a la información y los datos se realizó un pilotaje previo de validación, realizando análisis de fiabilidad de consistencia interna Alfa, análisis factoriales y matrices de correlación ítem ítem. En este análisis se pudo identificar un Alfa de cronbach 0.73 lo cual demostró que la prueba en conjunto evalúa consistentemente el mismo constructo.

## Resultados

Los datos de los participantes se encontraban en edades de 8 a 17 años, estando distribuida la muestra de la siguiente manera. 8,79% de 8 años, 20,61% de 9 años, 9,39% de 10 años; 0,91% entre los 11 y 12 años; 9,09% de 13 años; 16,36% de 14 años; 18,76% de 15 años; 14,24% de 16 años y el 4,55% restante de 17 años.

El porcentaje obtenido según el género, 76,67% correspondiente al género femenino y el 23,33% al género masculino.

Los porcentajes según el nivel de escolaridad estuvo dado por: 29,09% de grado cuarto; 10,30% de grado quinto; 7,56% de grado octavo; 20% de grado noveno, 14,85% de grado decimo y el 18,18% de grado undécimo.

En el análisis de los datos, se inicia con las relaciones de los cuatro componentes de la escala Messy con las variables socioeconómicas de género, edad, nivel de escolaridad y estrato socioeconómico de la muestra seleccionada.

Tomando como variable la edad se encuentra que los resultados muestran una constante en cada factor tal como se evidencia en la Figura 1.

Esta distribución de respuestas sugieren que no se puede establecer o diferenciar la relación de la edad con cada componente; sin embargo, se puede observar que los estudiantes de 11 años puntuaron un poco más bajo en el factor 3 (baja asertividad/inhabilidad social), en comparación con los estudiantes de otras edades.

Otra variable observada fue el género, cuyos datos muestran un comportamiento similar a los datos de la edad en relación a cada uno de los factores, es decir tanto

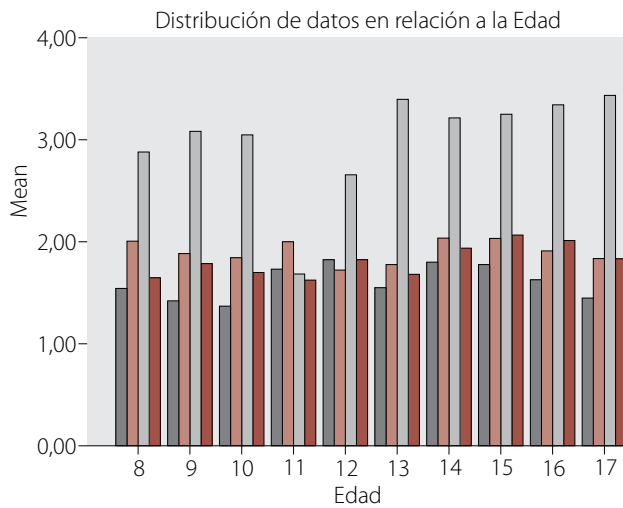


Figura 1. Distribución de datos en relación a la edad.  
Fuente: elaboración de las autoras.

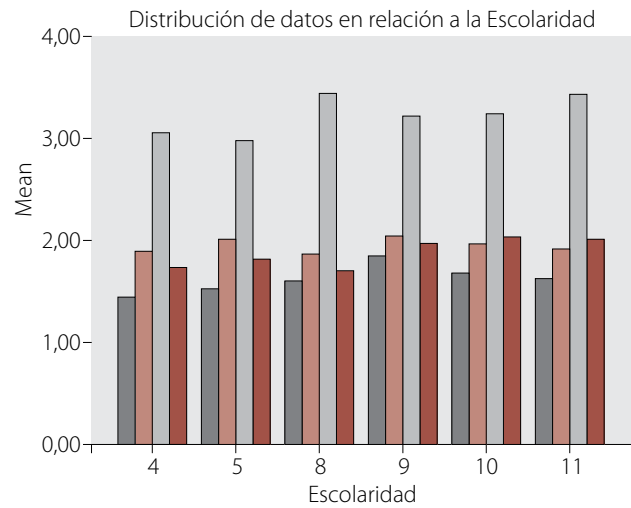


Figura 3. Distribución de datos en relación a la escolaridad.  
Fuente: elaboración de las autoras.

Factor 1    Factor 2    Factor 3    Factor 4

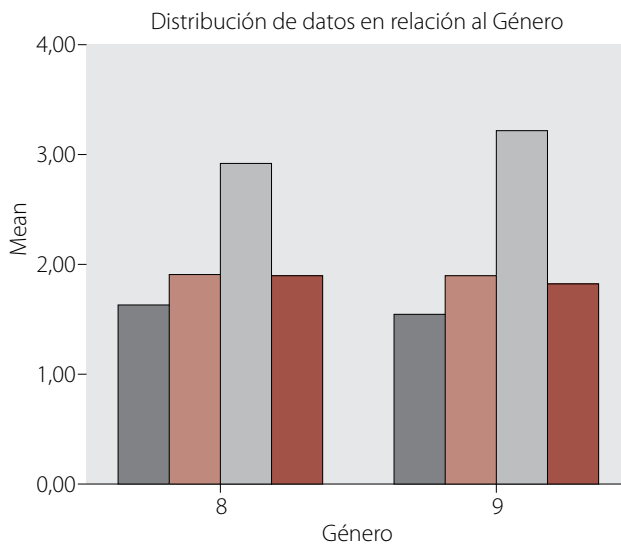


Figura 2. Distribución de datos en relación al género.  
Fuente: elaboración de las autoras.

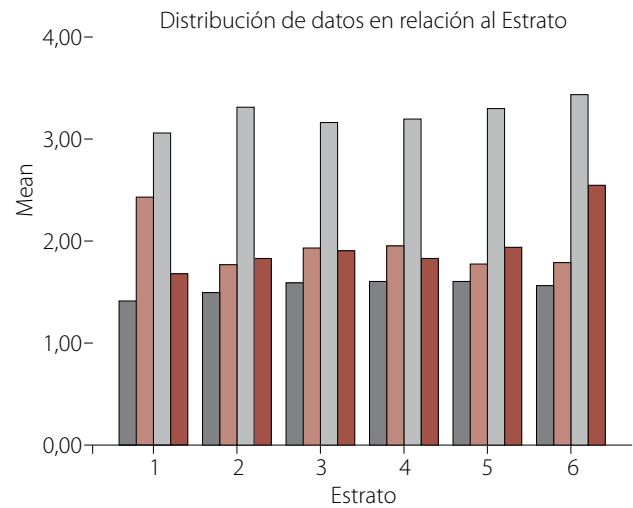


Figura 4. Distribución de datos en relación al estrato.  
Fuente: elaboración de las autoras.

Tabla 1. Medias de los resultados obtenidos por la población

	Agresividad/ Matoneo	Baja Asertividad/ inhabilidad social	Empatía/ Solidaridad	Soberbia/ Egocentrismo
Promedio Global	1,59	1,93	3,18	1,86

Fuente: autoras.

Tabla 2. Correlaciones factores de análisis y edad

	Edad	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
Pearson Correlation	1	,269**	,038	,265**	,236**
Edad	Sig. (2-tailed)	,000	,494	,000	,000
	N	330	330	330	330

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). Fuente: autoras.

Tabla 3. Correlación factores de análisis y género

	Genero	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
Pearson Correlation	1	-,094	-,008	,251**	-,071
Género	Sig. (2-tailed)	,088	,890	,000	,196
	N	330	330	330	330

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). Fuente: autoras.

el género masculino (grupo 1) como el género femenino (grupo 2) se muestran constantes para cada uno de los factores (Figura 2); es decir, no hay cambios significativos en los factores de las habilidades sociales evaluados de acuerdo al género de los participantes.

La Figura 3, muestra la distribución de datos obtenidos organizados según el grado de escolaridad de los participantes, en lo cual se obtiene que los factores de evaluados según la prueba MESSY permanecen equilibrados durante los diversos grados, cada uno de los factores mantiene su tendencia en puntuación sin cambios significativos.

En relación a los datos según el estrato, se obtiene la Figura 4.

Los participantes estrato 1 muestran valores superiores en el factor 2 (baja asertividad/ inhabilidad social) y el factor 3 (empatía/ solidaridad) muestra valores inferiores en relación a los otros estratos. Participantes de estrato 2, 3, 4 y 5 muestran respuestas con datos que mantienen constancia, adhiriéndose a esta los factores 1, 2 y 3 del estrato 6. El factor 4 (soberbia/ egocentrismo) del estrato 6 muestra aumento en sus valores en relación el grupo evaluado. (ver Tabla 1).

A nivel global la empatía y la solidaridad obtienen la mayor puntuación y la agresividad y el matoneo se quedan en el consolidado del grupo general con valores inferiores.

Se realiza correlación de la variable edad con cada uno de los factores de la prueba obteniéndose correlación de Pearson para factor 1 (agresividad/ matoneo) de 0,269; factor 2 (baja asertividad/ inhabilidad social) de 0,38; para factor 3 (empatía/ solidaridad) de 0,265; y para el factor 4 (soberbia/ egocentrismo) de 0,236. (ver Tabla 2). Estos valores de correlación muestran que existe una correlación positiva baja de los factores de las habilidades sociales con la edad, ya que siendo los datos más cercanos a cero que a uno.

La correlación de Pearson entre datos según género y los factores evaluados (ver Tabla 3) se obtuvo: para factor 1 (agresividad/ matoneo) de -0,094, correlación negativa muy baja; factor 2 (baja asertividad/ inhabilidad social) de -0,008, correlación negativa muy baja; factor 3 (empatía/ solidaridad) de 0,251 correlación positiva baja; y para el factor 4 (soberbia/ egocentrismo) de -0,071, correlación negativa muy baja.

La variable escolaridad fue correlacionada con cada factor de la prueba MESSY con los siguientes valores: factor 1 (agresividad/ matoneo) de 0,291, positiva baja; factor 2 (baja asertividad/ inhabilidad social) de 0,043, correlación positiva muy baja; factor 3 (empatía/ solidaridad) de 0,270 correlación positiva baja; y para el factor 4 (soberbia/ egocentrismo) de 0,246, correlación positiva baja. (ver Tabla 4 y 5).





Tabla 4. Correlación factores de análisis y escolaridad

		Escolaridad	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
Escolaridad	Pearson Correlation	1	,291**	,043	,270**	,246**
	Sig. (2-tailed)		,000	,438	,000	,000
	N	330	330	330	330	330

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). Fuente: autoras.

Tabla 5. Correlación factores de análisis y estrato

		Estrato	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
Estrato	Pearson Correlation	1	,027	-,048	,051	,019
	Sig. (2-tailed)		,624	,387	,357	,728
	N	330	330	330	330	330
	N	330	330	330	330	330

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). Fuente: autores.

Tabla 6. Correlación entre factores de análisis

		Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
Factor1	Pearson Correlation	1	,314**	-,325**	,516**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	330	330	330	330
Factor2	Pearson Correlation	,314**	1	-,395**	,232**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	330	330	330	330
Factor3	Pearson Correlation	-,325**	-,395**	1	-,056
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,308
	N	330	330	330	330
Factor4	Pearson Correlation	,516**	,232**	-,056	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,308	
	N	330	330	330	330

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). Fuente: autoras.

Según las correlaciones anteriores, se puede evidenciar que la muestra es constante en los resultados, por lo que no permite sacar conclusiones diferenciales entre los datos demográficos de la población. Sin embargo, se puede observar que en el factor 2 (baja asertividad/inhabilidad social) indica altos niveles de significancia, lo cual permite reevaluar la validez de la prueba en el factor 2 en el futuro ya que es muy probable que las puntuaciones continúen arrojando datos no significativos.

En la correlación entre el factor 1 (agresividad/matoneo), y el factor 3 (empatía/solidaridad) se evidencia una

relación negativa o inversamente proporcional, lo que quiere decir que a mayor nivel de empatía, se manejan menores niveles de agresividad (ver Tabla 6).

Entre el factor 1 (agresividad/matoneo) y el factor 4 (soberbia/egocentrismo), se puede observar una relación positiva o directamente proporcional, a mayor soberbia, mayor agresividad.

## Discusión

Las habilidades sociales se convierten en uno de los facto-

res determinantes en los procesos de interrelación y adaptación social de los seres humanos, esta investigación ha mostrado que los jóvenes evaluados muestran datos con índices constantes en sus resultados, no se evidencian características diferenciales significativas que indiquen que estas variables sociodemográficas influyan de manera directa en el comportamiento social de esta población. Esto determina que el grupo poblacional cuenta con rasgos particulares contextuales y culturales equivalentes, manteniendo unas formas comportamentales específicas que dinamizan sus procesos. Coheren con Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) manifiestan que es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que esta depende en parte del ambiente o del cambio del contexto, es decir, una ejecución competente está circunscrita a la cultura y otros factores, tales como la edad, el sexo, el nivel educativo, la clase social, entre otras; además, se intersectan variables tanto del nivel interno del sujeto como cogniciones, imágenes, sentimientos, motivaciones, expectativas; como variables de tipo externo, relativas a quienes evalúan la conducta a partir del comportamiento observado (evaluadores sociales relevantes) y quienes la valoran según estándares, normas y criterios del contexto.

En la correlación con estrato socioeconómico, se identificó que los estratos 3 y 4 obtuvieron puntuaciones más altas en el Factor 1 (agresividad/matoneo), mientras que el estrato 1 obtuvo puntuaciones bajas en el Factor 1 (agresividad/matoneo), F3 (empatía/solidaridad) y en el Factor 4 (soberbia/egocentrismo), y la puntuación más elevada en el Factor 3 (empatía/solidaridad). El estrato 6 mostró puntuaciones más altas en el Factor 3 (empatía/solidaridad) y Factor 4 (soberbia/egocentrismo).

En cuanto a la escolaridad, los estudiantes de noveno grado, obtuvieron las puntuaciones más elevadas en el Factor 1 (agresividad/matoneo) y Factor 2 (baja asertividad/inhabilidad social). Los estudiantes de octavo puntuaron mejor en el Factor 3 (empatía/solidaridad), sin embargo obtuvieron puntuaciones bajas en el Factores 2 (empatía/solidaridad) y Factor 4 (soberbia/egocentrismo). Los estudiantes décimo grado puntuaron mejor el Factor 4 (Soberbia/egocentrismo). Los de cuarto grado puntuaron bajo en el Factor 1 (agresividad/matoneo), y los de quinto en Factor 3 (empatía/solidaridad), resultados que denotan que los estudios realizados por Pérez Fernández y Garaigordobil Landazabal (2004) no pueden ser extrapolables a la población estudiada, puesto que acentúan la relación entre la conducta social y madurez intelectual y aquí se evidencia que los grados superiores muestran factores asociados a comportamientos sociales que presupon conductas disfuncionales de convivencia; aportando a los estudios de Prieto Ursua (2000) en los cuales se plantea la necesidad

de agentes protectores ante los agentes estresores que rodean a los adolescentes.

En edad los estudiantes de 12 años se destacaron el Factor 1 (agresividad/matoneo), y obtuvieron puntuaciones bajas en el Factor 2 (baja asertividad/inhabilidad social). Los estudiantes de 8 puntuaron mejor en el Factor 2. En el Factor 3 (empatía/solidaridad), las puntuaciones más elevadas están representadas por los estudiantes de 13 años. En el Factor 4 (soberbia/egocentrismo) puntuaron mejor los estudiantes de 15 años. Los estudiantes de 11 años tuvieron puntuaciones más bajas significativamente en los factores 3 y 4.

En cuanto al género las puntuaciones se mostraron muy estables, en el Factor 1 1 (agresividad/matoneo), puntuó mas alto el género masculino, en el Factor 2 (baja asertividad/inhabilidad social) puntuaron igual ambos géneros. En el Factor 3 (empatía/solidaridad), se destacó el género femenino y por último en el Factor 4 (soberbia/egocentrismo) el género masculino.

Posteriormente, se correlacionaron los cuatro factores que mide la escala Messy entre sí, para lo cual la correlación entre el factor 1 (agresividad/matoneo), y el factor 3 (empatía/solidaridad) se evidencia una relación negativa o inversamente proporcional, lo que quiere decir que a mayor nivel de empatía, se manejan menores niveles de agresividad.

Entre el factor 1 (agresividad/matoneo) y el factor 4 (soberbia/egocentrismo), se puede observar una relación positiva o directamente proporcional, a mayor soberbia, mayor agresividad.

Los demás factores arrojaron datos constantes, que no permiten sacar una conclusión diferencial debido a que los resultados continuaron proporcionales.

A pesar de las diferencias conceptuales, gran parte de los autores reconocen que la competencia social implica la ejecución de un repertorio de conductas socialmente adecuadas que permiten alcanzar la efectividad en las interacciones sociales, en estrecha relación con estructuras motivacionales y afectivas (Cummings, Kaminski y Merrell, 2008; Rose-Krasnor, 1997; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

No se puede definir una relación directa entre las competencias sociales que posee un individuo y los datos sociodemográficos debido a que el ser humano es cambiante, y existen factores multivariados que intervienen en el comportamiento de cada sujeto, como las reglas, las normas sociales, las pautas de crianza, las creencias, las



cogniciones, los rasgos de personalidad y la manera en que son aprehendidas estas características en la psiquis de cada individuo.

Por lo tanto, las características individuales, la cultura, las creencias y el ambiente en que se desarrolla cada persona, son factores que están directamente relacionados con su comportamiento, a partir de esto se puede deducir que las competencias sociales se desarrollan en el tiempo, no son constantes debido a que van ligadas de comportamientos asertivos que pueden presentarse ocasionalmente, son diferenciales en cada sujeto ya que van moldeadas por factores internos, externos, ambientales y culturales.

## Referencias

- Alberti y Emmos (1978). *Teoría de la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Brussino, S. A. (2002). *Análisis causal del comportamiento agresivo infantil: pautas de crianza, estilo atribucional, capacidad intelectual y habilidad social*. Tesis no publicada para optar al grado de Doctor en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Caballo, V. (1997). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, SA 224
- Cavell, T. A. & Kelley, M. L. (1994). The Checklist of Adolescent Problem Situations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 226-238.
- Cavell, T.A. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: A Tri-Component Model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 111- 122.
- Chou, K. L. (1997). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Reliability and validity of a Chinese translation. *Personality and Individual Differences*, 22, 123-125.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 258- 269.
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A. & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Finding from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45, 930-946.
- Davis, M., McKay, M. y Eshelman, E.R. (1982). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elliot, S.N., Sheridan, S.M. & Gresham, F.M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197- 222.
- Essau, C. A., Conradt, J. & Petermann, F. (1999). Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 831-843.
- Farrell, A. D., Ampy, L. A. & Meyer, A. L. (1998). Identification and assessment of problematic interpersonal situations for urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 293-305.
- Foster, S. L., Inderbitzen, H. M. & Nangle, D. W. (1993). Assessing acceptance and social skills with peers in childhood. *Behavior Modification*, 17, 255-286.
- Furnham, A. & Gunter, B. (1983). Gender and personality differences in self-reported social skills among British adolescents. *Journal of Adolescence*, 6, 57-69.
- Furnham, A. (1984). Personality, social skills, anomie and delinquency: A self-report study of a group of normal non-delinquent adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 409-420.
- Godoy, A., Gavino, A., Martorell, M. C. & Silva, F. (1993). Assertiveness Scale for Children and Adolescents En M. Forns and M. T. Anguera (Eds.), *Recent contributions to psychological assessment* (pp. 247-264). Barcelona: PPU.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Gresham, F. M., Sugai, G. & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331-344.
- Gresham, F.M. & Cavell, T.A. (1986). Assessing adolescent social skills. En R.G. Harrington (Ed.). *Testing adolescents: A reference guide for comprehensive psychological assessments* (pp.93-123). Kansas City: Test Corporation of America.
- Hops, H. & Greenwood, C. R. (1988). Social skills deficits. In E. J. Mash y L. G. Terdal (Eds.). *Behavioral assessment of childhood disorders* (pp. 263-314). New York: Guildford Press.
- Inderbitzen, H. M., Walters, K. S. & Bukowski, A L (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 338-348.
- Inderbitzen, H. & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, Reliability, and Validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459.
- La Greca, A. M. & López, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.
- Ledingham, J.E., & Younger, A.J. (1985). The influence of the evaluator on assessment of children's social skills. En B.H. Schneider, K.H. Rubin, y J.E. Ledingham (Eds.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp.111-124). New York: Springer-Verlag.
- Matson, J. L. & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 30, 249-274.

- Matson, J.L., & Ollendick, T.H. (1988). *Enhancing children's social skills*. New York: Pergamon Press.
- Matson, J.L.; Rotatori, A.F., & Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21(49), 335-340.
- Maysel, O., Wiseman, H., & Hai, I. (1998). Adolescents' relationships with father, mother, and same-gender friend. *Journal of Adolescent Research*, 13, 101-123.
- McConnell, R.S., & Odom, S.L. (1986). Sociometrics: Peer referenced measures and the assessment of social competence. En P.S. Strain, M.J. Guralnick, y H. H. Walker (Eds.), *Children's Social Behavior* (pp. 215-284). New York: Academic Press.
- Meichenbaum, D., Butler, L. & Gruson, L. (1981). Towards a conceptual model of social competence. En J.D. Wine y M.D. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 36-59). Nueva York: The Guilford Press.
- Méndez, F., Hidalgo, M. & Inglés, C. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 30-42.
- Merrell, K.W. & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Muñoz, A., Trianes, M.V., Jiménez, M., Sánchez, A., & García, B. (1996). La Escala de Observación para Profesores: Evolución y forma actual. En M. Marin y F. Medina (Comp.), *Psicología del Desarrollo y de la Educación: La intervención educativa* (pp. 565- 573). Sevilla: Eudema.
- Pereira Del Prette, Z. A. y Del Prette, A. (2002). *Psicología de las Habilidades Sociales: Terapia y Educación*. Universidad Federal de Sao Carlos, Brasil Manual Moderno.
- Pérez Fernández, J. y Garaigordobil Landazabal, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 153-169.
- Prieto Ursua, M. (2000). Variables psicológicas relevantes en el estudio de los menores con trastornos psíquicos. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, 21 al 23 de septiembre, Santiago de Compostela. [En línea] Disponible en: [http://www.fedap.es/congreso\\_santiago/trabajos/mprieto2.htm](http://www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/mprieto2.htm)
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K.M., (1999). Self- evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescent's participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.
- Sánchez, V., & Lewinsohn, P. (1980). Assertive behavior and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(1), 119-120.
- Segal, D. (2005). Relationships of assertiveness, depression, and social support among older nursing home residents. *Behavior Modification*, 29, 689-695.
- Spence, S. H. & Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of social skills for youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment*, 12, 317-336.
- Spence, S. H. (1980). *Social skills training with children and adolescents: A counsellor's manual*. Windsor: NFER Publishing.
- Spence, S.H. & Marzillier, J. S. (1981). Social skills training with adolescent male offenders-II. Short-term, long-term and generalized effects. *Behaviour Research and Therapy*, 19, 349-368.
- Spence, S.H., & Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of Social Skills for Youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment*, 12, 317-336.
- Teodoro, M. L. M., Kaeppler, K. C., de Lima Rodrigues, J., de Freitas, P. M. & Haase, V. G. (2005). The Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY) and its adaptation for Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 39, 239-246.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. y Infante, L. (2002) Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: profesores, iguales y auto informe. *Anales de psicología*, 18, 197-214.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.