

---

# REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN TORNO A LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA COMPETENCIA SOCIAL



*Reflection and construction of knowledge concerning social skills  
and social competence*

Losada, Lidia

---

Lidia Losada  
llosada@edu.uned.es  
Universidad Nacional de Educación a Distancia,  
España

**Revista Caribeña de Investigación Educativa**  
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República  
Dominicana  
ISSN: 2636-2139  
ISSN-e: 2636-2147  
Periodicidad: Semestral  
vol. 2, núm. 1, 2018  
recie@isfodosu.edu.do

Recepción: 23 Marzo 2018  
Aprobación: 27 Mayo 2018

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5303997001/>

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1.pp7-22>

**Resumen:** Este trabajo aborda el estado del conocimiento de las habilidades sociales y la competencia social. Es una síntesis del proceso de investigación desarrollado en la tesis doctoral: "Adaptación del Social Skills Improvement System-Rating Scales al contexto español en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria" (Losada, 2015). El propósito de este artículo es aportar una construcción de conocimiento teórico de los conceptos competencia social, habilidades sociales y asertividad, por sus implicaciones en el desarrollo de las habilidades sociales en la escuela y su utilidad en la evaluación y la intervención educativas. También, se presenta un recorrido histórico en cuanto al origen del estudio científico y sistemático de las habilidades sociales y revisa el significado del concepto habilidades sociales, y su relación con otros afines. Finalmente, se presentan sus implicaciones en el ámbito escolar y los beneficios de la intervención educativa en el ajuste escolar y en el éxito académico.

**Palabras clave:** ajuste escolar, asertividad, competencia social, éxito académico, habilidades sociales.

**Abstract:** This work, which addresses the state of knowledge of social skills and social competence. Is a synthesis of the research process developed in the doctoral thesis: "Adaptation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales to the Spanish context in the stages of Early Childhood Education and Primary Education" (Losada, 2015). The goal is to provide theoretical knowledge on the social competence, social skills and assertiveness conception, because of their implications for the development of social skills in schools and their usefulness in educational evaluation and intervention. It provides a historical overview of the origin of the scientific and systematic study of social skills and a review of the meaning of the concept of social skills and its relationship with related concepts. Finally, its implications in the school environment and the beneficial effects of the educational intervention on school adjustment and academic success are presented.

**Keywords:** school adjustment, assertiveness, social competence, academic success, social skills.

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades sociales, en adelante HHSS, en la infancia y la adolescencia se configura como un ámbito de interés, tanto en la investigación como en la práctica docente, por su papel en el adecuado desarrollo del individuo y en su adaptación personal y social. De este modo, se justifica la necesidad de realizar una aproximación teórica acerca de las dimensiones que deben conformar este constructo, dadas las consecuencias que puede tener en la evaluación de las HHSS, así como en la intervención educativa, tanto preventiva como terapéutica. Un diagnóstico y una evaluación sólidos sobre los que basar la intervención educativa, y a partir de los cuales evaluar los resultados de la misma, acreditan la necesidad de disponer de instrumentos adecuados para la detección de los problemas de comportamiento o las dificultades de aprendizaje social.

La primera parte de este trabajo presenta un recorrido histórico en cuanto al origen del estudio científico y sistemático de las HHSS. Históricamente, no ha existido consenso entre los investigadores al precisar la definición de HHSS, asertividad y competencia social, debido a la diversidad de enfoques de partida, niveles de análisis, criterios de clasificación o de selección de los componentes del constructo. Posteriormente, se revisa el significado de los términos HHSS, asertividad y competencia social. Finalmente, se presentan las implicaciones educativas en el ámbito escolar y los beneficiosos efectos de la intervención educativa en el ajuste escolar y en el éxito académico.

Con este trabajo pretendemos aportar al docente una construcción de conocimiento teórico en torno a los conceptos de competencia social, HHSS y asertividad por sus implicaciones en el desarrollo de las HHSS en la escuela, y su utilidad en la evaluación e intervención educativas.

## 2. PERSPECTIVA HISTÓRICA

Los orígenes de la investigación sobre las HHSS se sitúan en la década de los años 30 (Caballo, 1993), cuando comienza a surgir el interés por estudiar la conducta social en la infancia, principalmente desde la psicología social y la psicología clínica, considerando las aportaciones de la psicología evolutiva. Las variables ambientales quedaban en segundo plano, mientras que las variables internas daban cuenta de la explicación sobre la conducta social en la infancia.

Siguiendo a Caballo (1993), el estudio científico y sistemático de las HHSS tiene su origen en tres fuentes; las dos primeras situadas en los Estados Unidos (Wolpe, 1958; Lazarus, 1966) y la tercera en Inglaterra (Argyle, 1967). Aunque el origen ha sido diferente, hubo convergencia en los temas, métodos y conclusiones entre ambos países (Caballo, 1993). Según Furnham (1985) en los estudios norteamericanos se constata un mayor enfoque clínico, mientras que los europeos, influidos por la psicología social de Argyle (1967), partieron de un enfoque psicosocial y con aplicaciones en el ámbito laboral y organizacional. Los norteamericanos pusieron el énfasis en el estudio de la asertividad y consideraron el déficit en conducta asertiva como un índice de inadaptación social, mientras que los europeos consideraron tal déficit como dificultades para el desarrollo de las relaciones de amistad (Trower, Bryant & Argyle, 1978) y ampliaron el entrenamiento a una amplia gama de HHSS, con énfasis en las conductas no verbales, más que en las verbales, considerando el contexto situacional, social y cultural. El individuo era contemplado como un reactivo a los eventos externos en la investigación norteamericana, bajo el paradigma del condicionamiento; la europea, centrada en el cognitivismo, tomaba en consideración la motivación, las metas y las necesidades del individuo.

En el contexto español, en la década de los 90 destacan las investigaciones de Pelechano (1996) y Verdugo (1997) sobre el entrenamiento de las HHSS en deficientes mentales; Polaino-Lorente (1987) sobre la mejora de las HHSS en el contexto clínico, y de Caballo (1993), Vallés y Vallés (1996), Trianes (1996) y Monjas (1993) en el ámbito educativo. El reconocimiento curricular de la dimensión social de la persona vino de la mano de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990, que incluía entre

los fines de la educación el desarrollo personal e integral de la persona, en los planos intelectual, motor, de equilibrio personal y afectivo, de relación interpersonal y de actuación e inserción laboral (Vallés & Vallés, 1996).

En cuanto a la sucesión en la aparición de los términos más frecuentemente utilizados en este ámbito, la búsqueda bibliográfica a través de la base de datos “PsycINFO”, ofrece los resultados sobre las primeras publicaciones que en su título mencionan los términos que nos ocupan. La primera referencia data de 1927, en el caso del término social competence (Doll & Longwell, 1927) mientras que el comportamiento asertivo se menciona en un artículo de Chittenden (1942). Finalmente, la referencia más antigua del término social skills se halla en el libro de Strode y Strode (1942) y en un artículo de Mann y Lippitt (1952).

### 3. HABILIDADES SOCIALES, ASERTIVIDAD Y COMPETENCIA SOCIAL

Las aproximaciones hacia el contenido objeto de estudio incluyen diversidad de expresiones, tales como inteligencia social, comportamiento adaptativo, habilidades interpersonales, HHSS, o competencia social. Los términos utilizados han ido variando en función de los avances de la investigación. Las expresiones competencia social, HHSS y asertividad han sido las más utilizadas en el ámbito educativo (Vallés & Vallés, 1996). En los inicios del estudio de la conducta social, se utilizaron las expresiones conducta asertiva y HHSS indistintamente, incluso como sinónimos de competencia social. Sin embargo, el enfoque conductual que subyace en estos términos, junto con otros como entrenamiento asertivo y entrenamiento en HHSS, propició la diferenciación con la expresión competencia social, que incluye además, los aspectos cognitivos y afectivos.

#### 3.1. Habilidades sociales

Los problemas para alcanzar un consenso en la definición de HHSS se deben, en parte, a la confusión generada por el empleo de términos diversos para referirse a un mismo concepto (Caballo, 2002). Por otra parte, las HHSS varían en función del contexto social y se han de considerar en un marco cultural determinado y en dependencia de variables como la clase social, la educación, la edad, el género, etc.; así como las diferencias individuales en capacidades cognitivas, actitudes y valores. Es decir, un comportamiento puede ser adecuado para una situación, y resultar ser inadecuado para otra. Se añade la diversidad de objetivos, metas o expectativas de las personas implicadas en una determinada situación de interacción social.

Actualmente, al definir las HHSS, se consideran tanto “el contenido” de la conducta, como las consecuencias de la misma, pero el hecho de que los investigadores enfatizaran uno u otro aspecto, ha contribuido a dificultar su definición. Las definiciones que subrayan el contenido se refieren a expresar opiniones, sentimientos, derechos, deseos, elogios, etc.; mientras que las que conceden más importancia a las consecuencias se refieren a lograr relaciones efectivas, obtener reforzamiento social, obtener beneficios, evitar problemas, etc. (cuadro 1). El hecho de utilizar las consecuencias como criterio presenta dificultades (Gismero, 2000); si la efectividad se incluye en la definición, el criterio va a depender de la persona que juzgará su idoneidad (sus objetivos, sus valores, su punto de vista, etc.); si se enfatiza el reforzamiento, obtenerlo dependerá de que otra persona lo otorgue o no.

## CUADRO 1

### Definiciones de HHSS con énfasis en el contenido o en las consecuencias de la conducta

#### Definiciones relativas al contenido de las habilidades sociales

El contenido está formado por la expresión de sentimientos, opiniones personales, emociones, etc.

Blanco (1983): "la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás"

#### Definiciones relativas a las consecuencias de las habilidades sociales para la persona que la ejecuta

Énfasis en la efectividad, adecuación o satisfacción que produce la conducta ante una situación. Las consecuencias aluden a la posibilidad de obtener refuerzo social: creando fuentes de refuerzo social: creando fuentes de refuerzo, evitando la pérdida de las existentes o evitando la posibilidad de castigo o de extinción.

Kelly (1982): "conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos, en las situaciones interpersonales, para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente"

Rich y Schroeder (1976): "la habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo"

García Saiz y Gil (1992): "comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientados a la obtención de distintos objetivos, para lo cual han de adecuarse a las exigencias situacionales".

Fuente: elaboración propia.

Así, entendemos que la definición de HHSS debe incluir el contenido de la conducta y sus consecuencias. La propuesta de Caballo (1993) incluye la expresión de la conducta, el reforzamiento, el respeto a los demás y la efectividad; aunando proceso y resultado de la acción:

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas a los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (Caballo, 1993, p. 6).

Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) presentaron una definición operacional de las HHSS: a) se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (mediante observación, imitación, ensayo e información); b) incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos; c) incrementan el reforzamiento social; d) suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas; e) son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada; f) su práctica está influida por las características del medio (especificidad situacional); g) los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

La delimitación conceptual de las HHSS incluye la alusión a sus elementos o contenido, a su carácter molar y molecular, a los sistemas de respuesta de la conducta social, a los tipos de reforzamiento, así como al carácter cultural y la especificidad situacional de la conducta social.

Para la clasificación de los elementos de las HHSS han sido utilizados diversos criterios. Algunos autores toman como referencia el sistema de respuesta (motor o conductual, cognitivo y fisiológico), de manera que los contenidos de las HHSS se integran en alguno de ellos; la exhibición de una determinada habilidad social exige la combinación acertada de estos tres componentes (cuadro 2).

CUADRO 2  
Componentes de los sistemas de respuesta de las habilidades sociales

Sistema conductual	Sistema Cognitivo	Sistema fisiológico
Conductas referidas a acciones concretas; a elementos verbales, paralingüísticos y no verbales.	Configurado por la percepción, el autoconcepto, los pensamientos, la atribución o la interpretación del significado de las situaciones de interacción social	Elementos afectivos, emotivos (emociones, sentimientos) y sus correlatos psicofisiológicos (tasa cardíaca, respuesta psicogalvánica).

Fuente: elaboración propia.

Otras clasificaciones se basan en las habilidades necesarias para las interacciones sociales (Vallés, 1994). En la aplicación de programas de HHSS, Monjas (1993) incluye los contenidos siguientes:

- Habilidades básicas de interacción social: sonreír, saludar, presentarse, hacer favores, ser cortés y amable.
- Habilidades para hacer amigos: reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayudar, cooperar y compartir.
- Habilidades conversacionales: iniciar, mantener y terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros, conversar en grupo.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones: autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos y las propias opiniones.
- Habilidades de solución de problemas interpersonales: identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución, probar una solución.
- Habilidades para relacionarse con los adultos: cortesía, refuerzo, peticiones y solución de problemas.

Por otra parte, los tipos de habilidad general, como las habilidades de comunicación, representan el carácter molar de las HHSS; mientras que el carácter molecular hace referencia a las conductas concretas o discretas, como las habilidades verbales y no verbales.

Con respecto al aprendizaje de la conducta social y la posibilidad de obtener reforzamiento social, Gil (1993) se manifiesta del siguiente modo:

Las habilidades sociales son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; las conductas son aprendidas, y por tanto pueden ser enseñadas. Estas conductas se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetos materiales o refuerzos sociales) como autoreforzos. (Gil, 1993).

Para conseguir el refuerzo, las conductas han de ajustarse a las normas sociales y los criterios de moralidad del contexto sociocultural de que se trate, por lo que se excluye el comportamiento ilegal, aunque hábil, exhibido por los delincuentes, así como la violencia, la coacción, el chantaje, etc. Gil (1993, p. 270) describe el reforzamiento ambiental y el autoreforzo de la manera siguiente:

- Reforzamiento ambiental: implica la consecución de objetivos de carácter material como conseguir un objeto, un favor, etc., y de carácter social, como obtener reconocimiento o un elogio.
- Autoreforzo: proporciona gratificación personal y contribuye al aumento de la autoestima, por sentirse capaz de desarrollar eficazmente unas habilidades en situaciones de interacción.

El carácter cultural de las HHSS se fundamenta en las normas sociales y legales que regulan la convivencia humana (Gil, 1993) y en las exigencias y criterios morales del contexto sociocultural en el que se ponen de manifiesto. Así, al igual que los valores y actitudes, una conducta (habilidad social) puede ser considerada apropiada en una situación e inapropiada en otra, de manera que no hay una forma universal de comportarse correctamente. Incluso dentro de una misma cultura, se observa una variabilidad en función de factores como la edad, el sexo, la clase social y la educación.

Finalmente, la conducta socialmente habilidosa es situacionalmente específica (Bellack & Morrison, 1982). El individuo tiene que ser capaz de percibir y analizar las señales que definen la situación, y poseer un repertorio de respuestas adecuadas.

“Toda habilidad social es un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que está” (Trianes, Muñoz & Jiménez, 2007, p. 20).

Como determinantes situacionales del comportamiento social se pueden mencionar los contextos sociales en los que habitualmente se desenvuelve el sujeto (relación familiar, laboral, escolar, amistades) y las personas con las que se establece la interacción, sus características (sexo, edad), la relación de autoridad, el número de personas, etc. Además, la propia persona llega a la situación con sus propias características personales, actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción producto de su historia de desarrollo social.

### 3.2. Asertividad

La palabra “asertivo” proviene del latín *asertus* e implica la acción de afirmar; la persona asertiva es aquella cuyo estilo de relación no es pasivo ni agresivo. Wolpe y Lazarus (1966) trataron el entrenamiento asertivo como una técnica más de la terapia de conducta, y Alberti y Emmons (1970) plantean un entrenamiento del comportamiento asertivo para personas que presentaban algún tipo de problema de relación social.

Durante las décadas de los años 70 y 80, la asertividad interesa desde un enfoque terapéutico, para la mejora de las relaciones sociales, sin necesidad de contar con una definición universal, ni con una teoría general sobre este concepto. A partir de los años 90, aparecen diferentes definiciones en función de los enfoques conductual, humanista y cognitivo.

En Estados Unidos, el término se ha considerado sinónimo de estilo directo, claro y respetuoso con los demás; aspectos que se han de desarrollar al trabajar cada habilidad social. En Europa se viene concibiendo como un tipo de habilidad social específica: de autoafirmación, de defensa de los propios derechos, sin negar los de los demás. Estos dos puntos de partida han dado lugar a dos tipos de intervenciones: unas focalizan el objeto de intervención en la asertividad en sí misma, como defensa de los derechos, opiniones y sentimientos propios, y como respeto a los demás; otras consideran que la asertividad está inmersa en todas las HHSS a desarrollar y su aprendizaje se orientan a la manifestación de conductas asertivas, y evitar conductas agresivas e inhibidas en situaciones diversas (una conversación, una solicitud de un favor, etc.).

La asertividad no se considera una característica de las personas (como rasgo de personalidad, unitario y estable), sino de su conducta; de ahí que se hable de conducta asertiva y no de persona asertiva. Así, un individuo puede mostrar una conducta asertiva en una situación y enfrentarse a otras, o a similares situaciones, ofreciendo respuestas no asertivas, dependiendo del contexto y de las diversas variables situacionales.

De acuerdo con Monjas y González (2000), la asertividad es la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros. Es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás (Monjas, 2007). Un comportamiento asertivo también se relaciona con la capacidad de pedir consejo o ayuda en momentos de necesidad (Garaigordobil Landazabal, 2000).

La relación entre dos personas puede dar lugar a tres tipos de estilos: asertivo, agresivo e inhibido. El estilo inhibido se caracteriza por la falta de expresión de los propios sentimientos, un comportamiento sumiso, y falta de confianza en sí mismo. El estilo asertivo es propio de las personas que expresan sus sentimientos, poseen autoconfianza y respetan a los demás. En el estilo agresivo la persona hace valer sus derechos de forma autoritaria y dominante y por encima de los derechos de los demás. Los tres estilos están presentes en todas las personas, utilizándose uno u otro en función de la situación, si bien, en cada persona predomina uno de ellos. Caballo (2002) caracteriza estos tres estilos de relación interpersonal en lo referente a conducta no-verbal, conducta verbal, y en cuanto a los efectos y consecuencias que produce (ver cuadro 3).

En definitiva, a pesar de la diversidad de perspectivas, la mayoría de los autores han resuelto la confusión conceptual y terminológica al considerar la asertividad como una habilidad que se integra en el concepto más amplio de HHSS (Caballo, 1993; Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2002; Monjas, 1993; Paula, 2000). La conducta asertiva sería un aspecto muy importante de esta, ya que es el “estilo” con el que interactuamos.

No asertivo	Asertivo	Agresivo
Demasiado poco, demasiado tarde Demasiado poco, nunca.	Lo suficiente de las conductas apropiadas en el momento correcto	Demasiado, demasiado pronto. Demasiado, demasiado tarde
Conducta no verbal	Conducta no verbal	Conducta no verbal
Ojos que miran hacia abajo, voz baja, vacilaciones, gestos desvalidos, negando importancia a la situación, postura hundida, puede evitar totalmente la situación, se retuerce las manos, tono vacilante o de queja, risitas falsas	Contacto ocular directo, nivel de voz conversacional, habla fluida, gestos firmes, postura erecta, honesto/a, respuestas directas a la situación, manos sueltas	Mirada fija, voz alta, habla fluida/rápida, enfrentamiento, gestos de amenaza, postura intimidatoria, deshonesto/a
Conducta verbal	Conducta verbal	Conducta verbal
“Quizás”, “Supongo”, “Me pregunto si podríamos”, “Te importaría mucho”, “Solamente”, “No crees que”, “Ehh”, “Bueno”, “Realmente no es importante”, “No te molestes”	“Pienso”, “Siento”, “Quiero”, “Hagamos”, “¿Cómo podemos resolver esto?”, “¿Qué piensas?”, “¿Qué te parece?” Mensajes en primera persona; verbalización es positivas	“Haría mejor en”, “Haz”, “Ten cuidado”, “Debes estar bromeando”, “Si no lo haces”, “No sabes”, “Deberías”, “Mal” Mensajes impersonales
Efectos	Efectos	Efectos
Conflictos interpersonales. Depresión. Desamparo. Imagen pobre de uno mismo. Se hace daño a sí mismo. Pierde oportunidades. Tensión. Se siente sin control Soledad. No se gusta a sí mismo ni gusta a los demás. Se siente enfadado.	Resuelve los problemas. Se siente a gusto con los demás. Se siente satisfecho. Se siente a gusto consigo mismo. Relajado. Se siente con control. Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades. Se gusta a sí mismo y a los demás. Es bueno para sí y para los demás.	Conflictos interpersonales. Culpa. Frustración. Imagen pobre de sí mismo. Hace daño a los demás. Pierde oportunidades. Tensión. Se siente sin control. Soledad. No le gustan los demás. Se siente enfadado.

FIGURA 3  
Estilos de relación interpersonal  
Fuente: Caballo, (2002, p. 227)

### 3.3. La competencia social

El término competencia hace referencia al dominio de un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional y de sus funciones correspondientes, con cierta calidad y eficacia (Repetto, 2003). Se integran en el concepto de competencia las dimensiones del saber, del saber hacer y del saber ser. Bisquerra (2004) define la competencia como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.

Existen posturas diferenciadas sobre el significado del término competencia social; estrechamente ligado al concepto de habilidad social, hasta el punto de existir una corriente que los consideró términos equivalentes (Michelson et al., 1987). Así, la expresión HHSS sería la más difundida en los años ochenta, y fue sustituida

por competencia social en la década de los noventa (Segura, Expósito & Arcas, 1999). Por otra parte, para una minoría de autores, la competencia social no incluye de forma explícita las HHSS (Wentzel, 1991): la competencia social está conformada por la conducta socialmente responsable, la calidad de las relaciones entre compañeros y los procesos de autorregulación.

El constructo competencia social está constituido, siguiendo a Gresham (1988) por dos componentes: la conducta adaptativa, que incluye habilidades de funcionamiento independiente, desarrollo físico, desarrollo del lenguaje y competencias académicas; y conductas interpersonales (aceptación de la autoridad, habilidades de conversación, conductas cooperativas y conductas de juego). Esta, también incluye conductas referidas a sí mismo (expresar sentimientos, conducta ética y actitud positiva hacia uno mismo); y conductas referidas a la tarea (conducta de atención, completar tareas, seguir indicaciones y trabajo independiente).

En efecto, las habilidades son definidas en términos de conducta:

“son conductas aprendidas, socialmente aceptables, que le permiten a una persona interactuar de una forma eficaz con los otros y evitar las respuestas socialmente inaceptables” (Gresham y Elliott, 1990, p. 1).

Una contribución conceptual de gran relevancia se debe a McFall (1982), que realizó una diferenciación entre las HHSS y la competencia social. Las HHSS son conductas específicas que manifiesta el individuo en situaciones específicas, con el fin de realizar de manera competente las tareas sociales. La competencia social incorpora un aspecto evaluativo, basado en el juicio de que una persona ha actuado de manera competente en una tarea social. Estos juicios pueden estar basados en las opiniones de otras personas significativas, las comparaciones con criterios explícitos, o las comparaciones con una muestra normativa. Por lo tanto, las HHSS son las conductas específicas y la competencia social representa juicios o evaluaciones de esas conductas.

La competencia social, desde este enfoque, se define como los juicios sobre la actuación interpersonal emitidos por agentes sociales significativos del ambiente (Gresham, 1986; McFall, 1982). Según Caballo (2002), la competencia social supone un término evaluativo general referido a la calidad o adecuación de la ejecución total de una persona en una tarea determinada y, por su parte, las HHSS constituyen capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea. Efectivamente, el término competencia social tiene un significado netamente evaluativo, dado que dicha eficiencia o calidad con la que se califica a una determinada actuación social de un individuo, es el resultado del juicio o de la evaluación que, en este sentido, realizan los demás en relación a dicha actuación (Anaya, 2002). Asimismo, tiene el concepto de competencia social un carácter relativo y contextual: la eficacia con la que es calificada una actuación, no se basa en cánones absolutos, es dependiente de los calificadores y del contexto (Anaya, 2002).

Desde este enfoque centrado en el proceso, adquieren relevancia, además de los componentes de las habilidades observables, la capacidad para producir y poner en marcha conductas socialmente hábiles en la mayoría de las situaciones (Gumpel, 1994). Las HHSS constituyen un conjunto de conductas observables (moleculares) y la competencia social implica otros componentes complejos y globales (molares), no directamente observables; los cognitivos y los afectivos. Es decir, poseer un repertorio de HHSS es una condición necesaria, pero para ser competente socialmente es preciso saber cómo, cuándo y en qué situación específica es precisa su aplicación. No es más hábil el que más conductas tenga, sino el que es más capaz de percibir y discriminar las señales del contexto y elegir la combinación adecuada de conductas para esa situación determinada (Monjas, Verdugo & Arias, 1995).

No es más hábil el que más conductas tenga, sino el que es más capaz de percibir y discriminar las señales del contexto y elegir la combinación adecuada de conductas para esa situación determinada (Monjas, Verdugo & Arias, 1995).

La mayoría de los autores coinciden en definir la competencia social como un término inclusivo, multidimensional y evaluativo referido a la pericia para relacionarse e integrarse socialmente, que no puede

ser comprendido desde perspectivas unilaterales (López de Dicastillo, Iriarte & González Torres, 2006). Así, la competencia social:

Es un concepto multidimensional que incluye el dominio de un conjunto de habilidades sociales conductuales, así como de procesos sociocognitivos (conocimiento social, atribuciones, autoconcepto, expectativas, toma de perspectiva) y de procesos afectivos (expresión, comprensión, regulación de emociones y empatía), dirigidos hacia el logro de una mayor madurez personal y al desarrollo de las cualidades que hacen a las personas y a las sociedades mejores (López de Dicastillo, Iriarte, y González Torres, 2008, p. 23).

Las autoras ofrecen una visión completa, en la que se integra pensamiento, sentimiento y conducta; en lugar de la visión reduccionista que supondría pensar en términos de HHSS específicas. La competencia social se asimila a una estrategia; un plan de acción intencional dirigido hacia el logro de unos objetivos o metas orientadas a la consecución del éxito en tareas sociales (Trianes, De la Morena & Muñoz, 1999). Las HHSS son uno de los componentes de la competencia social, entendida como estructura cognitiva y de comportamiento, que engloba habilidades y estrategias concretas y que está conectada con otras estructuras motivacionales y afectivas dentro del funcionamiento psicológico personal (Trianes, Muñoz & Jiménez, 1997). El concepto de HHSS englobaría el de asertividad y, a su vez, el de competencia social englobaría al de HHSS (López de Dicastillo, et al., 2008) (figura 1).

Por otra parte, en la competencia social se pueden diferenciar unos elementos internos y otros externos, en cuanto a factores que intervienen en el éxito de las relaciones interpersonales (López de Dicastillo, et al., 2008). Así, los elementos conductuales, cognitivos y afectivos que conforman la competencia social, junto con otros factores personales como el temperamento y el atractivo físico, constituyen la dimensión personal, o componentes internos. Los componentes externos de la competencia social o dimensión contextual, se refieren a los principales agentes de socialización, como son los padres, los profesores y el grupo de iguales, así como otros agentes como la cultura, los medios de comunicación, el vecindario, etc.



**FIGURA 1**  
Representación de los conceptos de asertividad, HHSS y competencia social

Fuente: López de Dicastillo et al., 2008, p. 19.

#### 4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La promoción de la competencia académica ha sido históricamente la prioridad de la escuela. Sin embargo, en las últimas décadas ha ido creciendo el interés por la salud social y emocional de los alumnos y la promoción de su adaptación social, a medida que los resultados de la investigación han ido demostrando que

la conducta social juega un papel importante en la capacidad de los alumnos, para prosperar en ambientes escolares (Cappadocia & Weiss, 2011). La competencia social está relacionada con el ajuste a las demandas de la situación escolar, las relaciones interpersonales, la salud emocional y la aceptación por parte de los compañeros (Losada, Cejudo, Benito-Moreno & Pérez-González, 2017). Las investigaciones muestran que las HHSS se encuentran relacionadas con el éxito académico. Así, un déficit en HHSS puede derivar en problemas de conducta y disciplina en el aula, lo cual puede hacer más difícil la enseñanza y el aprendizaje (Gresham, 2010).

El fracaso o el abandono escolar, la delincuencia y el rechazo social están relacionados con la escasez o falta de competencia social (Walker & Severson, 2002). Los niños sin dificultades en el ámbito social y académico, tienden a ser socialmente asertivos, comunicativos, cooperativos y empáticos. Por el contrario, existe una relación positiva entre la carencia de competencia social y los problemas de comportamiento que se convierten en resultados negativos en el futuro, tales como bajo rendimiento académico y delincuencia.

Las HHSS pueden servir como facilitadores académicos (Gresham, Cook, Crews, & Kern, 2004). DiPerna y Elliott (2002) describieron los facilitadores académicos como

“actitudes y conductas que permiten a un estudiante implicarse y, en última instancia, beneficiarse de la instrucción académica en clase” (p. 294).

Los autores proponen que los facilitadores académicos incluirían la motivación, las habilidades interpersonales, el compromiso y las habilidades para el estudio; dimensiones que tienen influencia en el rendimiento académico, lo que habitualmente se considera como el principal indicador de los resultados de la educación. También, se preguntan si no sería más consistente la intervención sobre estos facilitadores, en lugar de focalizar la atención principalmente en las asignaturas como la lectura o las matemáticas.

Por otra parte, la evaluación de las HHSS aporta una información valiosa para la toma de decisiones en el acceso a los servicios y a la adecuada intervención y, por otra, tiene un valor predictivo sobre los resultados académicos a largo plazo (Malecki & Elliott, 2002). Al iniciar la escolaridad, se espera que los estudiantes posean ciertas habilidades que les permitan manejarse en las situaciones sociales que demanda el contexto escolar, tales como las habilidades comunicativas, a partir de las cuales podrán seguir las instrucciones de los profesores, y cumplir con sus requerimientos, así como habilidades interpersonales y de solución de problemas. Los estudiantes que carecen de estas habilidades, al ser menos efectivos en las relaciones con sus compañeros y con sus profesores, tienden a presentar un mayor riesgo de obtener peores resultados académicos (Walker & Severson, 2002). Al contrario, cuando los estudiantes poseen este tipo de habilidades, que actúan como facilitadores de las relaciones sociales positivas con sus compañeros y profesores, es más probable que sus resultados académicos sean positivos. En general, los profesores valoran todo aquello que fomente la armonía en el aula (Gresham, Elliott, Cook, Vance, & Kettler, 2010). Los profesores identificaron las siguientes habilidades como vitales para el éxito en sus aulas: seguir las instrucciones; prestar atención a las instrucciones; mantener el autocontrol con sus iguales; mantener el autocontrol con los adultos; llevarse bien con las personas que son diferentes; responder de manera adecuada ante una pelea; y usar el tiempo libre de manera adecuada.

Así pues, por sus implicaciones en el éxito escolar, las HHSS deben ser objeto de enseñanza y de aprendizaje. El proceso de aprendizaje ocurre en la vida cotidiana de las personas, pero puede planificarse de forma ordenada y sistemática en el contexto escolar, a través de experiencias adecuadas (García & Gil, 1992). La enseñanza de las HHSS se configura, habitualmente, a través de programas específicos. La necesidad de la intervención en HHSS se justifica por su relación con el fracaso escolar y en un sentido de prevención, bien sea con un carácter universal, dirigida a todos, o bien sea dirigida a personas o grupos que se consideran que están en riesgo de desarrollar problemas de comportamiento. Se añade la intervención destinada a los niños que muestran problemas o deficiencias en esta área. Elliott, Kratochwill y Roach (2003) sugieren que para asegurar una intervención de calidad es preciso el consenso entre los equipos docentes, el compromiso

y la colaboración de especialistas, así como la evaluación continua del proceso de la intervención y de sus resultados.

## 5. CONCLUSIONES

Se han presentado las propuestas de diferentes autores sobre las HHSS, incluyendo asertividad y la competencia social, con la finalidad de ofrecer una aproximación teórica que facilite la toma de decisiones acerca de su evaluación, así como en la intervención educativa. La descripción del origen y la evolución de la investigación en esta área, así como la evolución en el uso de la terminología ha sido el método seguido para contribuir a su clarificación conceptual.

La revisión de los estudios de investigación ha permitido comprobar cómo los autores tomaron como homólogos los términos HHSS y competencia social, y otras expresiones, tales como habilidades de interacción social (Monjas, 1993), habilidades para la interacción, habilidades de relación interpersonal y habilidades interpersonales (Paula, 2000). Tal circunstancia ha dado como resultado el empleo de términos diversos para designar procesos que pudieran ser similares o, que se incurra en la utilización del mismo término para procesos distintos. Los teóricos sí están de acuerdo en caracterizar a estos constructos “sociales” como multidimensionales y complejos, en coherencia con la complejidad de las situaciones sociales.

Actualmente, parece existir unanimidad acerca de la relación entre los tres conceptos, de manera que la competencia social engloba a las HHSS, siendo la asertividad una de ellas. La competencia social, incluye unos aspectos cognitivos y afectivos; es decir, se integra el pensamiento, el sentimiento y la conducta. Las HHSS, componente conductual de la competencia social, se dirigen a la consecución de unos objetivos, esto es, el resultado final de sus consecuencias. Los objetivos que se pretenden conseguir se pueden referir a que nos valoren, a disfrutar de las relaciones con los demás, dar a conocer nuestros sentimientos, deseos, etc., conseguir algo determinado, solucionar un problema, dar una buena imagen de nosotros mismos, convencer a los demás, pasar desapercibido o hacer notoria nuestra presencia.

Por nuestra parte, estamos de acuerdo en la inclusión de las HHSS dentro del concepto de competencia social, al igual que en la inclusión de los procesos cognitivos y afectivos en dicho concepto. Asimismo, se incorpora la dimensión contextual y la dimensión evaluativa. La dimensión contextual, por la relevancia de las características de la situación y del contexto. La dimensión evaluativa, tanto por los efectos educativos que poseen los juicios realizados por otras personas, como por los que provienen de la autovaloración.

### Agradecimientos

Con este trabajo, la autora quiere expresar su agradecimiento, a título póstumo, al profesor Dr. Daniel Anaya Nieto, por la amabilidad de trato y la profesionalidad mostrada durante el proceso de dirección de su tesis doctoral.

## REFERENCIAS

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1970). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. California: Impact.
- Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Argyle, M. (1967). *The psychology of interpersonal behavior*. London: Penguin.
- Bellack, A. S. & Morrison, R. L. (1982). Interpersonal dysfunction. En A.S. Bellack, M. Hersen & A.E. Kazdin (Eds.), *International handbook of behavior modification and therapy* (pp. 717- 748). Nueva York: Plenum Press.
- Bisquerra, R. (Noviembre, 2004). Competencias emocionales y educación emocional. *IV Jornadas Técnicas de Orientación Profesional*. Consejo Aragonés de Formación Profesional, Zaragoza.
- Caballo V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo xxi.
- Caballo V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo xxi.

- Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5a ed.). Madrid: Siglo xxi.
- Cappadocia, M. C. & Weiss, J. A. (2011). Review of social skills training groups for youth with asperger syndrome and high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.001>
- Chittenden, G. E. (1942). An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 7(1), 1-87.
- Da Dalt de Mangione, E. & Difabio de Anglat, H. (2002). Asertividad. Su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140.
- DiPerna, J. & Elliott, S.N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3), 293-297.
- Doll, E. A. & Longwell, S. G. (1937). Social competence of the feebleminded under extra-institutional care. *Psychiatric Quarterly*, 11(3), 450-464.
- Elliott, S.N., Kratochwill, T.R. & Roach, A.T. (2003). Commentary: Implementing social-emotional and academic innovations. Reflections, reactions, and research. *School Psychology Review*, 32(3), 320-326.
- Furnham, A. (1985). Social skills training: A european perspective. En L. L'Abate & M. A. Milan (Eds.). *Handbook of social skills training and research* (pp. 555-580). Nueva York: Wiley.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- García Saiz, M. & Gil, F. (1992). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. En F. Gil, J. Ma. León & L. Jarana (Eds.), *Habilidades sociales y salud* (pp. 47-58). Madrid: Eudema.
- Gil, F. (1993). Entrenamiento en habilidades sociales. En M.A. Vallejo & M. Ruiz. (Eds.). *Manual práctico de modificación de conducta*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Gismero, E. (2000). *EHS: Escala de habilidades sociales: Manual*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- 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 (Eds.), *Children's Social Behavior. Development, assessment and modification*. (pp. 143-179). Orlando, FL: Academic Press.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. En Witt, J. C., Elliott, S. N. & Gresham, F.M. (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. (pp. 523-546). Nueva York: Plenum Press.
- Gresham, F. M. (2010). Evidence-based social skills interventions: Empirical foundations for instructional approaches. En Shinn, M.R., & Walker, H. M. (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems in a three tier model, including RTI* (pp. 337-362). Washington D. C.: National Association of School Psychologists.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990): *Social Skills Rating System*. Circle Pine, MN, American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Cook, C.R., Crews, S. D., & Kern, L. (2004). *Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions*. *Behavioral Disorders*, 30(1), 32-46.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(1), 157-166. <https://doi.org/10.1037/a0018124>
- Gumpel, T. (1994). Social competence and social skills training for persons with mental retardation: An expansion of a behavioral paradigm. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(3), 194-201.
- Lazarus, A. A. (1966). Behavior rehearsal vs. Nondirective therapy vs. Advice in effecting behavior change. *Behavior Research and Therapy*, 4(3), 209-212. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(66\)90068-4](https://doi.org/10.1016/0005-7967(66)90068-4)
- López de Dicastillo, N., Iriarte C. y González Torres, M. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre Educación*, 1(11), 127-147.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. & González Torres, M. C. (2008). *Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

- Losada, L. (2015). *Adaptación del "Social Skills Improvement System-Rating Scales" al contexto español en la Etapa de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.
- Losada, L., Cejudo, J., Benito-Moreno, S. & Pérez-González, J. C. (2017). El cuestionario sociométrico Guess Who 4 como screening de la competencia social en educación primaria. *Universitas Psychologica*, 16(4) 1-19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.cscs>
- Malecki, C.K. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral assessment*, 4, 1-33.
- Mann, F., & Lippitt, R. (1952). Social relations skills in field research; summary and bibliography. *Journal of Social Issues*, 8(3), 51-57.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar* (PEHIS). Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales* (PAHS). Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I., & González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid: MEC.
- Monjas, I., Verdugo, M. A. & Arias, B. (1995). Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social al alumnado con necesidades educativas especiales en educación primaria e infantil. *Siglo Cero*, 26(6), 15-27.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales*. Valencia: Promolibro.
- Polaino-Lorente, A. (1987). *Educación para la salud*. Barcelona: Herder.
- Repetto, E. (2003). La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo. En Repetto, E. (Dir.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Vol. II, 454-482. Madrid: UNED.
- Segura, M., Expósito, J.R. & Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Strode, J. & Strode, P. R. (1942). *Social skill in case work*. Oxford England: Harper.
- Trianes, M. V. (1996). Educación y competencia social. *Un programa en el aula*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Trianes, M.V., De la Morena, L. & Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Trower, P., Bryant, B., & Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen.
- Vallés, A. & Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales. Programas Conductuales Alternativos para la educación de los deficientes mentales*. Salamanca: Amarù.
- Walker, H. M., y Severson, H. H. (2002). Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. En K.L. Lane, F.M. Gresham y T.E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 177-194). Boston: Allyn y Bacon.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence, *Child Development*, 62(5), 1066-1078.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. California: Stanford University press.

Wolpe, J. & Lazarus, A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neurosis*. Nueva York: Pergamon Press.