

EVIDENCIAS PSICOMÉTRICAS PRELIMINARES DEL INSTRUMENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DE MÉXICO

PRELIMINARY PSYCHOMETRIC EVIDENCE OF THE SOCIAL SKILLS INSTRUMENT IN YOUNG UNIVERSITY STUDENTS IN MEXICO

Recibido: 11 de febrero de 2022 | Aceptado: 13 de febrero de 2023

DOI: <https://doi.org/10.55611/reprs.3401.04>

Norma Cristina **Arzate Morales**¹, Alejandra **Moysén Chimal**¹, Gloria Margarita **Gurrola Peña**¹,
Ximena **Zacarías Salinas**²

¹ Universidad Autónoma del Estado de México, Estado de México, México

² Universidad de Colima, Estado de Colima, México

RESUMEN

El estudio de las habilidades sociales a través de escalas de autoinforme se ha constituido como tema de interés en los ámbitos académicos por su potencial para favorecer las interacciones. En este artículo analizamos las evidencias preliminares de validez y confiabilidad de la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein, en una muestra de jóvenes universitarios de México. Su importancia radica en que es una escala creada para su aplicación principalmente en contextos escolares, no encontrando estudios previos sobre su validez y confiabilidad para la población universitaria en dicho país. El procedimiento que utilizamos fue un análisis factorial exploratorio (AFE) de máxima verosimilitud con rotación oblicua Promax con 6 factores denominados; Planificación, Iniciativa en las Interacciones, Asertividad, Interacción con el grupo, Regulación de emociones y Manejo del Conflicto. La varianza total explicada es de 44.96%. Respecto a la consistencia interna, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .95 y un coeficiente omega de Mc Donald de .95. Concluimos que el instrumento requiere adecuaciones para medir las habilidades sociales de estudiantes en contexto universitario; sin embargo, es necesario continuar realizando estudios psicométricos para las evidencias del instrumento.

PALABRAS CLAVE: Validez, Confiabilidad, Habilidades Sociales, Jóvenes Universitarios.

ABSTRACT

The study of social skills through self-report scales has become a topic of interest in academic fields due to its potential to favor interactions. In this article, we analyze the preliminary evidence of validity and reliability of the Goldstein Social Skills Scale, in a sample of young university students from Mexico. Its importance lies in the fact that it is a scale created for its application mainly in school contexts, not finding previous studies on its validity and reliability for the university population in that country. The procedure used was a maximum likelihood exploratory factor analysis (EFA) with Promax oblique rotation with 6 named factors; Planning, Initiative in Interactions, Assertiveness, Interaction with the group, Emotional Regulation and Conflict Management. The total explained variance is 44.96%. Regarding internal consistency, a Cronbach's alpha coefficient of .95 and a McDonald's omega coefficient of .95 were obtained. We concluded that the instrument requires adaptations to measure the social skills of university students; however, it is necessary to continue conducting psychometric studies for the evidence of the instrument.

KEYWORDS: Validity, Reliability, Social Skills, Young University Students.

Los estudios sobre habilidades sociales (HHSS) tienen sus antecedentes en la teoría de inteligencia social de Thorndike quien se refirió a ella como “un grupo de habilidades orientadas hacia la comprensión de otras personas, que guían las acciones para actuar y comportarse en relaciones interpersonales” (Rendón Uribe & Cuadros Jiménez, 2015, p. 1). Por otra parte, Mardones Luco (2016) explica que una vertiente de estudio de las HHSS proviene, de la escuela de Oxford en donde se desarrolló el modelo de competencia social, priorizando el reconocimiento de las señales no verbales y motoras dentro de la ejecución de la conducta social. Por otra parte, Caballo (2018) aclara que simultáneamente en Norteamérica se desarrollaron estudios de HHSS que constan en los trabajos de Salter (1949) y posteriormente por Wolpe y Lazarus (1966) sobre el entrenamiento asertivo. A partir de esta línea de trabajo surgen otros teóricos como Goldstein et al. (1983), quienes desarrollaron programas orientados al desarrollo de estas habilidades.

El despliegue progresivo y divergente de las líneas de investigación mencionadas, ha derivado en dificultades para obtener una definición unívoca de habilidades sociales (Caballo 2018). Sin embargo, es posible delimitar esta variable a partir de sus características. Primero, las habilidades sociales son conductas adquiridas a través del aprendizaje y se expresan entre las personas, sean niños o adultos (Rosales Jiménez et al., 2013) y son consideradas como el repertorio de comportamientos que favorecen relaciones interpersonales productivas (García Terán et al., 2014). Segundo, las habilidades sociales se expresan en contextos definidos. Así lo confirman Goldstein et al. (1983), quienes establecieron que estas habilidades pueden delimitarse como un grupo de comportamientos que favorecen la adaptación y respuesta de jóvenes a su entorno, disminuyendo la posibilidad de respuestas agresivas.

Tercero, las habilidades sociales son susceptibles a desarrollarse a lo largo de toda

la vida y cumplen funciones adaptativas de acuerdo con la edad (Longe, 2016). Continuando con la idea de Goldstein et al. (1983) estas habilidades, alcanzan diferentes grados de competencia, es decir que existen niveles de dominio. El déficit en el desarrollo de estas habilidades puede deberse a falta de adquisición, desarrollo (puesta en práctica) o fluidez (Hupp, 2009). En resumen, en este estudio las habilidades sociales son entendidas como comportamientos observables, que se adquieren por aprendizaje, evolucionan a lo largo del ciclo vital y se orientan a resolver adaptativamente las exigencias de interacción entre las personas en contextos definidos.

Dada la naturaleza contextual de las habilidades sociales, es necesario distinguir las funciones que cumplen en jóvenes estudiantes en contextos universitarios. Holst et al. (2017) afirman que las habilidades sociales son básicas para la actuación profesional, aseverando que es importante conocer cómo se presentan estas en dicha población. Por otro lado, Riggio (2009) explica que, en las personas en la adultez, la importancia de las habilidades sociales radica en que permiten la iniciación, formación y mantenimiento en las relaciones interpersonales adultas a diferencia de en la niñez, que se centran más en el autocontrol.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) refiere que escuelas y universidades deben constituirse en sí mismas como entornos de experiencias de aprendizaje para el desarrollo sostenible. Entre los objetivos de la educación para el desarrollo sostenible (ODS), se contempla el ODS #4, el cual establece que la educación de calidad debe favorecer en estudiantes el desarrollo de aptitudes que sirvan a la promoción de la paz, el reconocimiento de sus propias habilidades para mejorar su vida y trabajo. Además, el ODS #16 especifica como aspectos a integrarse en la educación; la resolución de conflictos, el entendimiento mutuo y la sostenibilidad. Por lo anterior, la

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, propone que la educación hacia personas jóvenes debe guardar relación con sus necesidades e intereses, e incorporar aprendizajes significativos y que posibiliten su adecuada inclusión en los mercados de trabajo y el logro de sus proyectos de vida (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

Se ha encontrado que en Latinoamérica se han realizado estudios sobre habilidades sociales con personas universitarias, como el de Javier Napa et al. (2019), quienes se han orientado a operar programas para complementar el perfil profesional. Así como a indagar si existen diferencias de género (García Terán et al., 2014). Cabe hacer mención que estos estudios no refieren evidencias de validez y confiabilidad en los instrumentos. Norton et al. (2010) refieren la existencia de distintas formas de evaluación. Sin embargo, enfatizan que existe preocupación respecto a la validez de estos instrumentos. Por otra parte, Pérez Escoda et al. (2010) afirman que entre los diversos procedimientos de evaluación de las habilidades sociales, las medidas de autoinforme figuran como principal recurso y hacen alusión a que los primeros cuestionarios fueron elaborados en los años setenta y en la década de los ochenta.

La evaluación de las habilidades sociales es relevante porque identificarlas con precisión permite conocer cuáles de ellas podrían presentar dificultades en la adquisición, el rendimiento o la fluidez para ejecutarlas, y en cualquiera de los casos son susceptibles de intervención mediante programas que propicien el aprendizaje directo (Hupp et al., 2009). Existen diversos instrumentos contruidos y validados para la medición de las habilidades sociales en personas adultas en contextos latinoamericanos, por ejemplo; la Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Motora [EMES-M], la Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Cognitiva [EMES-C] (citados en Eceiza et al., 2008). También se encuentra la Escala de Habilidades Sociales (EHS) elaborada por Gismero (2000)

y validada en México con estudiantes en contexto universitario. Sin embargo, es una escala protegida por derechos de autoría, lo que limita su empleo para investigaciones de ciencia abierta.

El presente estudio se centra en la revisión de evidencias psicométricas preliminares de la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein. La diferencia con otras escalas de habilidades es que fue desarrollada para el contexto escolar. McGinnins et al. (2012) refieren que dicha escala se estructuró a partir de la revisión de diversos estudios psicológicos y educativos realizados con adolescentes, de la observación directa en escenarios como la escuela, con sus pares y en casa. Las autorías explican que consta de 50 reactivos organizados en seis factores: el grupo I Primeras Habilidades Sociales: se relaciona con las pautas para iniciar y sostener una conversación, así como permitir las relaciones interpersonales adecuadas. II Habilidades Sociales Avanzadas: permiten el desenvolvimiento en situaciones sociales y facilitando el trabajo en equipo. III Habilidades Sociales Relacionadas con los Sentimientos: orientadas a reconocer y manejar de manera empática los sentimientos, así como la autorrecompensa. IV Habilidades Alternativas a la Agresión: facilitan encontrar opciones para mantener el autocontrol y evitar conductas violentas o conflictos. V Habilidades para Hacer Frente al Estrés: permiten manejar y afrontar situaciones en las que requiere defender sus derechos, aclarar información, manifestar y defender su punto de vista y reconocer sus errores. Finalmente, VI Habilidades de Planificación, éstas permiten tomar decisiones para resolver problemas de manera estratégica.

Existe evidencia de que las propiedades psicométricas de este instrumento fueron revisadas en 1995, sin embargo, no se encontraron estudios actualizados con población mexicana. La "American Educational Research Association" (AERA, 2014) sugiere que las pruebas deben ser revisadas periódicamente para constatar que siguen

siendo apropiadas para medir determinado constructo ante los cambios graduales o contextuales que afecten a la población, los materiales empleados y los propósitos de la evaluación. En consecuencia, planteamos como propósito hacer un estudio preliminar de las evidencias de validez de la estructura interna y confiabilidad de la escala de Habilidades Sociales de Goldstein en estudiantes en contexto universitario en México.

MÉTODO

Diseño

El presente estudio fue no experimental, transversal, de tipo instrumental (Ato et al., 2013).

Participantes

En una primera fase hicimos un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). La participación fue voluntaria. Contamos con las respuestas de 816 estudiantes de nivel licenciatura, en un rango de edad de 18 a 23 años.

Posteriormente, llevamos a cabo un procedimiento de filtrado de datos extremos con la intención de obtener una distribución homogénea. Para fines de análisis de datos, la muestra quedó conformada por 551 estudiantes de nivel licenciatura en una universidad pública en el Estado de México, matriculados durante los periodos febrero-julio 2021 y agosto 2021- enero 2022. Respecto al sexo, 65.9% se identificaron como mujeres y 34.1% hombres. El rango de edad estuvo entre 18 a 24 años, con una media de edad de 20.24 años y una desviación típica de 1.69. Toda la muestra, con nivel licenciatura, con una distribución en las siguientes facultades; 56.3 % Derecho, 22.3 %, Ingeniería, 13.8%, Ciencias de la Conducta y 7.6% Otras. Con respecto a su trayectoria escolar por año el 36.5 % cursaban el primero, 23.9% el segundo, 13.8 % tercero, 16% cuarto, 7.6% de 5 año.

Instrumento

El instrumento aplicado fue, la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein et al. (1983), originalmente integrado 50 reactivos, distribuidos en 6 áreas. Los reactivos se presentan en forma de preguntas en las que la persona participante valora la situación basándose en su conducta frente a las situaciones planteadas, las respuestas se presentan en una escala tipo Likert de 1 a 5 que puntúa: nunca, muy pocas veces, alguna vez, a menudo, siempre. El tiempo de aplicación es de aproximadamente 15 minutos y se responde de manera individual o colectiva, es para personas de 12 años en adelante. El objetivo del instrumento es medir la suficiencia o deficiencia que presenta una persona en diferentes áreas de las habilidades sociales. Tomas Rojas (1995) realizó la adaptación del instrumento para población de estudiantes universitarios en Perú, este autor refiere que para cada una de las escalas componentes obtuvo una correlación positiva y significativa ($r = 0.63$; $p < .001$) con la puntuación total de habilidades sociales. El Coeficiente Alpha de Cronbach de consistencia interna reportado fue de .92. De acuerdo con el mismo autor estos valores muestran concordancia entre puntuaciones de los ítems de la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein en los estudiantes de licenciatura.

Procedimiento

Administramos una versión electrónica en formulario de la escala de Habilidades Sociales (versión de 50 reactivos). Primeramente, solicitamos autorización a la dirección de cada institución, posteriormente, presentamos el objetivo a las personas responsables de las áreas de coordinación y tutoría para la difusión con la muestra de estudiantes. el formulario aplicado en donde solicitamos aprobación para su inclusión en la investigación. Una vez contestado el instrumento, se recuperó la base de datos a la que se aplicó el filtrado de los datos extremos para obtener una muestra cuyos datos cumplieran con el supuesto de normalidad de la distribución

(Aron & Aron, 2001), utilizando el paquete estadístico Jamovi 2.0. El análisis factorial exploratorio (AFE) se trabajó en el paquete estadístico SPSS versión 25. Para el análisis de los datos omega de Mc. Donald utilizamos también el paquete estadístico Jamovi 2.0.

Aprobación de la Junta Institucional para la Protección de Seres Humanos en la Investigación

Este estudio forma parte de una investigación más amplia que fue aprobada por un comité de expertos de la Universidad Autónoma del Estado de México con el registro DOPSIC-0121.

El consentimiento informado de las personas participantes se obtuvo mediante la carta correspondiente al inicio del formulario electrónico quedando a su libre voluntad proseguir respondiendo el instrumento. Se protegió a las personas participantes mediante el anonimato, evitando que proporcionaran su nombre y número de cuenta, la única condición fue responder desde el correo institucional lo que garantizó su pertenencia a la institución.

Análisis de los datos

Para esta fase consideramos los siguientes elementos, que serán retomados en el análisis de resultados. Respecto al tamaño de la muestra, consideramos el criterio de Lloret-Segura et al. (2014) de por lo menos 200 participantes como aceptable y 500 muy buena. Con la intención de contar con una base de datos que cumpliera con el supuesto de normalidad aplicamos la fórmula $-1.5 < Z < 1.5$ lo que permitió eliminar los casos extremos en la distribución (Castillo Gutiérrez & Lozano Aguilera, 2017).

Para verificar la adecuación de la muestra, se retomaron los criterios de Campo Arias et al. (2012) y Ferrando y Anguiano Carrasco (2010) quienes determinan calcular el índice de esfericidad de Bartlett el cual debe tener un nivel de significación menor a 0.05 lo que hace referencia a que es posible realizar un análisis factorial con estos datos, respecto a

el valor del coeficiente Kaiser - Meyer y Olkin (KMO) el cual da cuenta de la adecuación de la muestra a partir de la magnitud de correlación parcial entre las variables. Los valores esperados pueden encontrarse entre 0 y 1, entre más alto sea el valor da cuenta de mejor adecuación.

Posteriormente, se procedió a obtener las evidencias preliminares de validez de estructura interna del instrumento por considerarse una condición deseable en las revisiones psicométricas cuando se pretende utilizar la prueba en un contexto en el que se tiene poca evidencia de validación (AERA, 2012).

Realizamos el AFE que, de acuerdo con el criterio de Lloret-Segura et al. (2014), es recomendable aplicar en un primer momento y posteriormente el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), con el propósito de verificar la estructura. Sin embargo, para fines de este estudio, presentamos únicamente los resultados del AFE. Por otra parte, Campo Arias et al. (2012) refieren que el AFE permite representar las relaciones entre reactivos de manera sencilla, al igual que Méndez Martínez y Rondón Sepúlveda (2012) quienes explican que este análisis se emplea para reducir la complejidad de un gran número de variables. Optamos por aplicar la rotación oblicua Promax, porque de acuerdo con Costello y Osborne (2005), las rotaciones oblicuas son recomendables en los casos en que existe una asociación conceptual entre las variables. Fabrigar et al. (1999) explican que la rotación oblicua revelará y permitirá al investigador profundizar sobre la naturaleza conceptual de los factores obtenidos.

En el procedimiento consideramos los 6 factores planteados desde la teoría de Goldstein et al. (1983) y aceptados en el estudio antecedente de Tomas Rojas (1995), en el que se mantuvo el mismo número de factores. Para lograr una mejor interpretación de los factores, utilizamos la rotación oblicua. Lloret-Segura et al. (2014) recomiendan la aplicación de este método cuando los reactivos tienen hasta 5 opciones de respuesta y se cumple el supuesto de normalidad.

Los criterios para considerar a un factor como relevante fueron: cada factor tuviera por lo menos entre tres y cinco reactivos, por considerarse que debajo de esta cantidad, el factor posee escasa solidez teórica y una baja reproductibilidad (Campo Arias et al., 2012; Lloret-Segura et al., 2014). En relación con los valores de los coeficientes de consistencia interna para establecer la confiabilidad, obtuvimos el Alfa de Cronbach que indica la magnitud de covarianza en los ítems, al respecto Campo Arias et al. (2012) y Frías Navarro (2021) sugieren que factores con valores superiores a .71 son excelentes, .63 muy buenos, .55 buenos, .45 aceptables e inferiores a .32 son pobres.

Respecto a la relevancia de los reactivos incluidos en cada factor establecimos como mínimo .40 de carga factorial, de acuerdo con lo recomendado por Lloret Segura et al. (2014) y Macía Sepúlveda (2010), que refiere que si bien se puede exigir un mínimo de .30 también existen casos en los que se exige .50, quedando a criterio de la persona investigadora. Aunado a esto, la autoría menciona que el análisis factorial busca la parsimonia científica, reduciendo y buscando una mayor simplicidad en las medidas que miden lo mismo.

También calculamos el índice omega de Mc Donald que trabaja con las cargas factoriales brindando mayor estabilidad a los cálculos; para considerar un valor como aceptable debe encontrarse entre .70 y .90 (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Calculamos los coeficientes mencionados para cada uno de los factores obtenidos y el total del instrumento.

RESULTADOS

Como condiciones previas para la realización del AFE, corroboramos el grado de adecuación muestral mediante el cálculo del coeficiente KMO que fue de .95, considerada excelente. Asimismo, aplicamos la prueba de esfericidad de Bartlett, obteniendo nivel de significancia .001, lo que demostró alta correlación entre los reactivos.

Realizamos el AFE mediante la extracción de factores por el método de con rotación oblicua en 6 componentes. Los resultados a partir de este análisis fueron; varianza acumulada de 44.96, coeficiente alfa de Cronbach total de .95 y coeficiente omega de Mc Donald de .95. Se calcularon también la varianza y coeficientes para cada uno de los factores (ver tabla 1).

TABLA 1.

Propiedades psicométricas de la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein en jóvenes universitarios de una universidad pública.

Propiedad Factor	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Valor Propio	12.853	10.636	13.105	8.492	9.185	9.604
% de varianza	32.377	4.229	2.675	2.167	2.091	1.421
Varianza acumulada	32.377	36.606	39.282	41.448	43.539	44.960
Alfa de Cronbach	.900	.828	.870	.747	.808	.793
Omega de McDonald	.903	.829	.872	.760	.819	.794

Obtuvimos el peso factorial de cada uno de los reactivos, así como la comunalidad. Los reactivos 2, 20, 21, 23, 27, 23 y 25

presentaron pesos factoriales menores a .40 (ver tabla 2).

TABLA 2.
Resultados del análisis factorial exploratorio de la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein.

Reactivo	Carga Factorial						Comunalidades	Grupo Escala Original
	1	2	3	4	5	6		
46	.830	.025	-.027	.014	-	-.088	.599	VI
45	.804	-	-.099	-.069	.050	.079	.614	VI
47	.795	.040	-	-.019	.024	-.126	.561	VI
48	.754	.020	-.123	-.055	.072	.052	.536	VI
50	.669	.071	-.058	-.011	-.041	.020	.432	VI
49	.657	-	.072	-.095	.093	-.024	.497	VI
41	.462	.011	.015	.024	-	.264	.490	VI
44	.440	-.176	.356	.040	.033	.027	.486	VI
43	.436	-.106	.087	.204	.022	-	.335	VI
38	.435	.014	.338	-.035	-.028	.017	.493	V
42	.400	-.080	.338	.089	-.184	-.054	.320	VI
1	.075	.646	-.175	-.044	.023	.046	.369	I
4	.086	.614	-.091	.101	-.044	.046	.442	I
3	-.154	.612	.019	.186	-.057	-.034	.368	I
5	-.036	.607	.020	-.067	.048	-.036	.338	I
12	.259	.474	-.120	.051	.011	.112	.465	II
11	.120	.424	-.084	.253	.076	.032	.468	II
22	.034	.407	.250	-.130	-	.185	.454	IV
8	-.061	.405	.057	.340	.116	-.083	.475	I
21	.111	.218	.096	.109	-.064	.158	.377	III
36	-	-.018	.723	.029	-	-.113	.439	V
37	-.056	.041	.677	-.039	.016	.078	.496	V
33	-.100	.161	.631	-.116	.150	-.035	.467	V
40	-.011	-.139	.549	.193	.032	.117	.471	V
39	.221	-.128	.516	.139	-.080	.070	.503	V
32	.159	.122	.514	-.221	.103	.104	.567	V
34	-.016	-.102	.488	.282	-.024	.018	.379	V
35	-.035	-.186	.475	.159	.037	.204	.384	V
31	.191	.074	.458	.073	-.128	.063	.461	V
23	-.132	.330	.370	.066	.124	-.024	.526	IV
25	.080	.329	.347	.031	-.019	-.020	.519	IV
27	.284	.272	.299	.074	-.127	-.046	.511	IV
20	-.017	-.098	.242	.196	.157	.175	.347	IV
6	-.049	.254	.069	.643	-.162	-.074	.507	I
7	-.093	.181	-.043	.612	.062	-.019	.455	I
16	.044	-.258	.020	.512	.327	-.093	.359	III
14	.017	-.010	.117	.465	-.159	-.078	.208	III
10	.115	.191	-.118	.448	.107	.132	.498	II
9	-	.076	-.015	.428	.178	.069	.377	II
2	-.074	.208	.043	.258	-	.067	.256	I
17	.063	.066	-.016	-.099	.815	.012	.712	III
18	-.080	-.012	-.088	.040	.809	.167	.661	III
19	.017	.178	.183	.092	.503	-.274	.488	III
13	.025	.068	.079	-.043	.452	.085	.348	III
15	.173	-.099	.012	.262	.417	-	.416	III
24	.109	.267	.270	-.113	.286	-.139	.474	IV
29	-.026	.081	.063	-.120	.033	.676	.512	IV
26	.072	-.050	-.043	-	.017	.673	.460	IV
30	-.025	.066	.153	-.129	.106	.642	.602	IV
28	.126	-.012	.113	.126	-.110	.511	.481	IV

Nota. N=551. Método de extracción máxima verosimilitud con rotación oblicua (Promax con Kaiser). Las cargas factoriales arriba de .40 aparecen en negritas. Las casillas marcadas con guión (-) indican que el reactivo no arrojó carga factorial.

Los factores son; 1 Planificación, 2 Iniciativa en las interacciones, 3 Asertividad, 4 Interacción con el grupo, 5 Regulación de emociones, 6 Manejo del conflicto.

Posteriormente, a partir del análisis de las cargas factoriales identificamos la reorganización de los reactivos correspondientes con cada factor. En la tabla 3 se presenta la nueva configuración de los reactivos. La tendencia de las habilidades fue agruparse de la misma forma que en la escala original. Sin embargo, sí existen cambios de agrupación que se detallan a continuación.

El primer factor explica 32.37 % de la varianza. Diez de los once reactivos de este factor se ubicaban en el Grupo VI Planificación en el instrumento original, únicamente el reactivo 38 proviene del Grupo V Habilidades para hacer frente al estrés. Con respecto a la consistencia interna de este factor los valores de alfa de Cronbach de .90 y omega de Mc Donald de .90.

El segundo factor explica el 4.22 % de la varianza, agrupa a los reactivos (3, 4, 5, 8, 12), en la escala original pertenecen al grupo I Habilidades básicas o de iniciación también se integran el reactivo 11 perteneciente al grupo II. La consistencia interna reporta valores de alfa de Cronbach .82 y omega de Mc Donald .82.

El tercer factor que en la escala original es el grupo V llamado Habilidades para hacer frente al estrés, está compuesto por siete reactivos que provienen del mismo grupo (33, 40, 39, 32, 34, 35, 31) este factor posee 2.67 % de varianza, la consistencia interna de este

factor muestra valores alfa de Cronbach .87 y omega de Mc Donald .87.

El cuarto factor está construido por reactivos asociados en su origen con el grupo I Habilidades básicas (6 y 7), II Habilidades avanzadas (9 y 10) y III relacionadas con los sentimientos (14 y 16). Contiene al 2.16 % de la varianza. Su consistencia interna es alfa de Cronbach .74 y omega de Mc Donald .76.

En el quinto factor, los cinco reactivos que lo componen (17, 18, 19, 13, 15) pertenecían originalmente al grupo III Habilidades relacionadas con los sentimientos. Tuvo un 2.09 % de varianza. Este grupo obtuvo buena consistencia interna con alfa .80 y omega .81. El sexto factor, factor explica el 1.42 % de la varianza y alfa .79 y omega .79 que son considerados aceptables. Consta de cuatro reactivos (26, 28, 29 30) de manera original se encontraban en el grupo IV Habilidades alternativas a la agresión.

Finalmente, en la misma tabla se aprecian los reactivos que fueron eliminados; el 2 perteneciente al grupo I Habilidades Sociales Básicas, el 21 de Habilidades Sociales relacionadas con los sentimientos, y 23, 27, 25 20, 24 de Habilidades alternativas a la agresión.

A partir de la nueva configuración se renombraron a los factores de acuerdo con los aspectos que evalúan los reactivos que se agrupan.

TABLA 3.
Organización de la estructura definitiva de la escala definitiva de Habilidades Sociales.

Reactivo/Factor	Carga Factorial	Grupo Escala original
Factor 1 Planificación		
46. ¿Eres realista cuando debes dilucidar cómo puedes desenvolverte en una determinada tarea	.830	VI
45. ¿Tomas decisiones realistas sobre lo que eres capaz de realizar antes de comenzar una tarea?	.804	VI
47. ¿Resuelves qué necesitas saber y cómo conseguir la información?	.795	VI
48. ¿Determinas de forma realista, ¿cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que deberías solucionar primero?	.754	VI
50. ¿Te organizas y te preparas para facilitar la ejecución de tu trabajo?	.669	VI
49. ¿Consideras las posibilidades y eliges la que te hará sentir mejor?	.657	VI
41. ¿Planificas la mejor forma para exponer tu punto de vista antes de una conversación problemática?	.462	VI
44. ¿Reconoces si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo tu control?	.440	VI

Reactivo/Factor	Carga Factorial	Grupo Escala original
43. ¿Resuelves la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante?	.436	VI
38. ¿Comprendes la razón por la cual has fracasado en una determinada situación y qué puedes hacer para tener más éxito en el futuro?	.435	V
42. ¿Decides lo que quieres hacer cuando los demás quieren que hagas otra cosa distinta?	.400	VI
Factor 2 Iniciativa en las interacciones.		
1. ¿Prestas atención a la persona que te habla y haces un esfuerzo para comprender lo que te está diciendo?	.646	I
4. ¿Clarificas la información que necesitas y se la pides a la persona adecuada?	.614	I
3. ¿Hablas con otras personas sobre cosas que les interesan a ambos?	.612	I
5. ¿Permites que los demás sepan que les agradeces los favores?	.607	I
12. ¿Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevas adelante las instrucciones correctamente?	.474	I
11. ¿Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica?	.424	II
22. ¿Reconoces cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pides a la persona indicada?	.407	IV
8. ¿Dices que te gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza?	.405	I
Factor 3 Asertividad		
36. ¿Manifiestas a los demás que han tratado injustamente a un amigo?	.723	V
37. ¿Consideras con cuidado la posición de la otra persona, comparándola con la propia, antes de decidir lo que hacer?	.677	V
33. ¿Expresas un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado?	.631	V
40. ¿Comprendes lo que significa una acusación y por qué te la han hecho y, luego piensas en la mejor forma de relacionarte con la persona que te ha hecho la acusación?	.549	V
39. ¿Reconoces y resuelves la confusión que se produce cuando los demás te explican una cosa, pero dicen o hacen otras que se contradicen?	.516	V
32. ¿Intentas llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien?	.514	V
34. ¿Haces algo que te ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido?	.488	V
35. ¿Eres consciente cuando te has dejado de lado en alguna actividad y, luego, haces algo para sentirte mejor en ese momento?	.475	V
31. ¿Dices a los demás, cuando han sido los responsables de originar un determinado problema e intentas encontrar una solución?	.458	V
Factor 4 Interacción con el grupo		
6. ¿Te das a conocer a los demás por propia iniciativa?	.643	I
7. ¿Ayudas a que los demás se conozcan entre sí?	.612	I
16. ¿Permites que los demás conozcan lo que sientes?	.512	III
14. ¿Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona?	.465	III
10. ¿Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad?	.448	II
9. ¿Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad?	.428	II
Factor 5. Regulación de emociones		
17. ¿Intentas comprender lo que sienten los demás?	.815	III
18. ¿Intentas comprender el enfado de la otra persona?	.809	III
19. ¿Permites que los demás sepan que te interesas o preocupas por ellos?	.503	III
13. ¿Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal?	.452	III
15. ¿Intentas reconocer las emociones que experimentas?	.417	III
Factor 6. Manejo del conflicto		
29. ¿Te mantienes al margen de situaciones que te pueden ocasionar problemas?	.676	IV
26. ¿Controlas tu carácter de modo que no se te "escapan las cosas de la mano"?	.673	IV
30. ¿Encuentras otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearte?	.642	IV
28. ¿Te las arreglas sin perder el control cuando los demás te hacen bromas?	.511	IV
Eliminados		
21. ¿Te dices a ti mismo, o haces cosas agradables cuando mereces una recompensa?	.218	III
23. ¿Te ofreces para compartir algo que es apreciado por los demás?	.323	IV
25. ¿Llegas a establecer un sistema de negociación que te satisface a ti tanto como a quienes sostienen posturas diferentes?	.347	IV
27. ¿Defiendes tus derechos dando a conocer a los demás cuál es tu postura?	.299	IV
20. ¿Piensas por qué estás asustado y haces algo para disminuir tu miedo?	.242	IV
2. ¿Hablas con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes?	.208	I
24. ¿Ayudas a quien lo necesita?	.281	IV

Nota. Las dimensiones originales del instrumento I Primeras Habilidades Sociales, II Habilidades sociales avanzadas, III Habilidades relacionadas con los sentimientos, IV Habilidades alternativas a la agresión, Grupo V Habilidades para hacer frente al estrés, VI Habilidades de planificación.

Calculamos las correlaciones entre los factores, donde se observa que las correla-

ciones son significativas y mayores a .37 (ver tabla 4).

TABLA 4.
Matriz de correlación entre los factores del instrumento de Habilidades Sociales.

Factor	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
1	(.900)	-	-	-	-	-
2	.582	(.828)	-	-	-	-
3	.714	.616	(.870)	-	-	-
4	.489	.503	.570	(.747)	-	-
5	.535	.597	.561	.471	(.808)	-
6	.674	.470	.653	.378	.454	(.793)

Nota. Factor 1 Planificación, Factor 2 Iniciativa en las interacciones, Factor 3 Asertividad, Factor 4 Interacción con el grupo, Factor 5 Regulación de emociones, Factor 6 Manejo del conflicto.
Los valores que se muestran entre paréntesis hacen referencia a los valores de consistencia interna de cada factor.

Obtuvimos los datos descriptivos, valor mínimo y valor máximo, media, mediana y desviación estándar por cada uno de los

factores que conforman el instrumento de Habilidades Sociales (ver tabla 5).

TABLA 5.
Descriptivos de las Habilidades Sociales de Jóvenes universitarios de México.

	Planificación	Iniciativa en las interacciones	Asertividad	Interacción con el grupo	Regulación de emociones	Manejo de conflicto
Media	3.91	4.06	3.72	3.38	3.96	3.78
Mediana	3.91	4.13	3.67	3.33	4.00	3.75
Desviación Estándar	0.637	0.614	0.674	0.736	0.739	0.733
Mínimo	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5

Nota. Los puntajes se traducen en escala tipo Likert que va de 1 a 5.

DISCUSIÓN

Mediante el AFE se corroboraron las evidencias de validez de estructura interna y confiabilidad del instrumento para la población de estudiantes universitarios mexicanos. Estos procedimientos son necesarios para redefinir o mejorar una escala y la hacen aplicable a una población específica (Campo Arias et al., 2012).

Para concretar el objetivo, optamos por el método de máxima verosimilitud, con rotación oblicua Promax. A partir de este análisis tomamos en cuenta los reactivos que presentan pesos factoriales de .40 o más, tomando en cuenta lo sugerido por Lloret-

Segura et al. (2014) y Macía Sepúlveda (2010). Además de revisar el contenido del reactivo y su congruencia teórica con el factor y los demás reactivos que lo conforman; por otra parte, tomamos en cuenta que el AFE es una técnica de análisis que permite representar de manera sencilla la relación entre determinado número de reactivos (Campo Arias, 2012). En el caso particular de los reactivos 44, 42 y 16 se retuvieron en el factor donde sus cargas factoriales son mayores a .40, tomando en cuenta la congruencia teórica con todo el factor y las inferencias de la medición del instrumento en su totalidad.

La varianza total explicada es de 44.960% y se considera aceptable para medir el constructo. Respecto a la consistencia interna, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .950 y un coeficiente omega de Mc Donald de .953. En ambos casos es excelente.

El primer factor posee la mayor cantidad de varianza explicada, en consecuencia, es el que recoge la característica esencial del constructo de estudio (Campo Arias et al., 2012). En la escala original estas habilidades aparecen como las más complejas pues se ubicaban en el Grupo VI. En este caso se observa que los reactivos correspondientes a este factor hacen referencia hacia la valoración del contexto y establecimiento de pautas de acción o metas personales con el fin de colocarse en situaciones que les resulten reforzantes. La planificación es una habilidad que soporta la toma de decisiones. Por otra parte, Torres Rivera y Florencio da Silva (2019) explican que una característica de la educación universitaria es que vincula a estudiantes con los saberes disciplinarios y además con la realidad social, política y económica, lo que propicia aprendizajes significativos sustentados en una visión crítica amplia y les permite valorar los contextos en los que se desenvuelven, por lo que quizá este factor resultó más representativo en jóvenes en contextos universitarios.

En el segundo factor, se agrupan reactivos que, en la propuesta original pertenecían a habilidades básicas, uno de avanzadas y uno de alternativas a la agresión, lo que denotan que, en esta muestra de estudiantes, las habilidades básicas están orientadas a conseguir, aclarar o corroborar la información y comunicar aprobación hacia la otra persona, por lo que se le nombró Iniciativa en las interacciones. Para esta muestra de estudiantes, las acciones básicas como; saludar o iniciar una conversación se encuentran en el mismo grupo que; expresar su opinión o hacer alguna observación al comportamiento hacia la otra persona. Al respecto, Bierman et al. (2010) afirman que la

complejidad de las relaciones interpersonales cambia con la edad y la habilidad para manejarlas cambia con el tiempo. Riggio (2009) refiere que las habilidades sociales en personas adultas permiten el mantenimiento de las relaciones interpersonales a diferencia de en la niñez que se centran más en el autocontrol. Los resultados de este factor podrían explicarse porque jóvenes universitarios se encuentran en una etapa de desarrollo y escolaridad en la que todas estas habilidades pueden encontrarse disponibles e identificables en el mismo repertorio de respuestas en las relaciones con las otras personas.

El tercer factor conjunta preguntas relativas a expresión de la opinión o intervenir verbalmente sobre las acciones de los demás, manifestando acuerdo o desacuerdo, analizando la situación e identificando una posición propia que le permita llegar a una solución equilibrada, en las que el estado emocional no le provoque malestar. Si bien Goldstein lo denomina alternativas a la agresión, aquí se agruparon estrategias de comunicación, lo que remite a la asociación de la asertividad con las habilidades sociales que ha sido defendida desde sus orígenes en la teoría de Wolpe y Lazarus (como se citó en Del Prette et al., 1999) y posteriormente por diversos teóricos como Caballo (2018), Lacunza (2012), Rosales Jiménez et al. (2013), quienes incluyen a la asertividad como uno de los comportamientos más representativos e incluso definitorios de las habilidades sociales.

En el cuarto componente, la integración de reactivos que pertenecían en la escala original a habilidades básicas, avanzadas y relacionadas con los sentimientos se configuran en la nueva agrupación para profundizar en el conocimiento entre las personas, la integración, persuasión de la persona hacia el grupo y el reconocimiento de la necesidad de ayuda. Se ha encontrado que dichas habilidades permiten la construcción de redes de amistades y personas conocidas que apoyan a las personas a lo largo de su

vida, previniendo el aislamiento social y sus consecuentes efectos en la salud emocional (Koenigsberg et al., 2019). Por ello se renombró Interacción con el grupo. La fusión de estos grupos de habilidades podría comprenderse si se considera la influencia actual de la tecnología en la modificación de las relaciones interpersonales entre adolescentes y jóvenes, debido a que actualmente existe la posibilidad de establecer comunicación vertical y horizontal (Méndez Sánchez et al., 2021). Estas condiciones contextuales hacen que para personas jóvenes presentarse ante un grupo, integrarse, dar su opinión y apoyar la integración de otras personas sea un proceso integrado, espontáneo y más rápido que en décadas anteriores.

El quinto factor, agrupa reactivos que denotan reconocimiento, comprensión y comunicación de emociones propias y de los demás, originalmente estos reactivos se encontraban en Habilidades relacionadas con los sentimientos. Sin embargo, es notorio que se refieren al reconocimiento emocional como estímulo. En este aspecto se retoma la propuesta de Chóliz (2005) acerca de que las funciones de las emociones para las habilidades sociales son adaptativas, sociales y motivacionales. Otras personas autoras como Monjas et. al (1995) y López de Dicastillo et. al. (2006., citados en Losada, 2008), proponen modelos de habilidades sociales considerando el aspecto emocional. Además, Pérez Escoda et al. (2010) refieren una serie de estudios con estudiantes en contextos universitarios en los que se muestra que el conocimiento de la relación entre las emociones, cogniciones y los comportamientos están relacionados con las habilidades para establecer interacciones positivas sin recurrir a la agresión.

El último factor se denominó manejo del conflicto, pues acopia reactivos que en la escala original aparecen en el grupo IV alternativas a la agresión en los que la persona opta por comportamientos que le permiten mantener el control de las situaciones sin recurrir a la agresión. Goldstein et al. (1982)

afirmaron que “Cuando existen deficiencias en las habilidades sociales es más probable que se manifiesten problemas de agresividad, evasión, inmadurez y dificultades para superar los obstáculos propios del desarrollo” (p. 162). Respecto a esta habilidad en estudiantes en contextos universitarios, Arega y Mulugeta (2017) afirman que la resolución de conflictos se refiere generalmente a estrategias que permiten a estudiantes manejar conflictos pacíficos y cooperativos fuera de los procedimientos disciplinarios tradicionales. Lo anterior les permite transitar por el conflicto de manera eficiente (Heyman & Smith Slep, 2007).

Los reactivos 21, 23, 25, 27, 20, 24 fueron eliminados, debido a que se observa que sus pesos factoriales son inferiores a .40; es decir, no saturan considerando el criterio establecido por Lloret Segura et al. (2014) y Macía Sepúlveda (2010), que como se mencionó anteriormente fue la toma de decisión para incluir el reactivo en el factor. Por otra parte, analizamos que cada uno de los factores contuviera por lo menos tres reactivos por factor y un valor de alfa de Cronbach superior a .70, lo que permite la consistencia del constructo que miden. Por lo que, la no retención de estos reactivos, no afecta al instrumento en su totalidad. De esta forma, se cuenta con una escala más breve que es capaz de medir las habilidades sociales en la población mencionada.

En conclusión, los análisis preliminares de validez y confiabilidad muestran que el instrumento original es susceptible de adecuaciones para medir las habilidades sociales de manera consistente en la población de estudiantes en contextos universitarios elegidas. Lo anterior da respuesta a la necesidad de revisar la pertinencia en la aplicación de un instrumento psicométrico con poblaciones específicas. Aspectos como la edad y etapa de desarrollo, el acceso y uso de la tecnología, las estrategias didácticas empleadas en las instituciones universitarias son aspectos que diferencian el contexto actual de las

interacciones de estudiantes con respecto a la población y momento en el que la escala de Goldstein fue generada y esto podría estar explicando las diferencias.

Finalmente, algunas limitantes del presente estudio hacen referencia a que esta versión del instrumento ha prescindido de algunos reactivos mencionados en el análisis y es aplicable únicamente para la población elegida. Es importante considerar que el contexto de aplicación del instrumento fue durante la pandemia de COVID-19 y los resultados que se presentan corresponden a un estudio preliminar empleando AFE. Por lo anterior es necesario continuar aplicando este instrumento con otras muestras y contextos para continuar con los análisis que permitan confirmar el modelo u obtener otro modelo plausible, de tal forma que se pueda decidir la sobre la eficacia del que mejor se ajuste.

Estándares Éticos de Investigación

Financiamiento: El trabajo no fue financiado.

Conflicto de intereses: Las personas autoras expresan que no hubo conflictos de intereses al redactar el manuscrito.

Aprobación de la Junta Institucional Para la Protección de Seres Humanos en la Investigación: El procedimiento de esta investigación se sustentó en los criterios éticos establecidos por la American Psychological Association (2010) y la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 1964).

Consentimiento informado: La autorización para la realización de este estudio se obtuvo por medio de una carta y formulario aplicado vía internet.

REFERENCIAS

American Educational Research Association. (2014). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. American Educational Research Association. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr43hg2>

Arega, B., & Mulugeta, N. (2017).

Interpersonal conflicts and styles of managing conflicts among students at Bahir Dar University, Ethiopia. *Journal of Student Affairs in Africa*, 5(1), 27-39. <https://doi.org/10.14426/jsaa.v5i1.2480>

Aron, A. & Aron, E. (2001). *Estadística para psicología*. Pearson Education.

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>

Bierman K. L., Torres M. M., & Schofield HL.T. (2010). Developmental factors related to the assessment of social skills. In D. Nangle, D. Hansen, C. Erdley, & P. Norton (Eds.), *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills. ABCT Clinical Assessment Series* (pp.119-134). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0_8

Caballo, V. E. (2018). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (2nda. ed.). Siglo XXI.

Campo Arias, A., Herazo, E., & Oviedo, H. C. (2012). Análisis de factores: Fundamentos para la evaluación de instrumentos de medición en salud mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 659-671. [https://doi.org/10.1016/s0034-7450\(14\)60036-6](https://doi.org/10.1016/s0034-7450(14)60036-6)

Castillo Gutiérrez, S., & Lozano Aguilera, E. D. (2007). Q-Q Plot Normal. Los puntos de posición gráfica. *Iniciación a la Investigación*, 2(9), 1-20. <https://documat.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5405247>

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/=cholz/Proceso%20emocional.pdf>

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical*

- Assessment, Research and Evaluation*, 10(7). <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Mendes Barreto, M. C. (1999). Habilidades sociales en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica de la Salud*, 7(1), 27–47.
- Eceiza, M., Arrieta, M., Goñi A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=17513102>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Frías Navarro, D. (2021). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- García Terán, M., Cabanillas, G. A., Morán, V. E., & Olaz, F. O. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Disertaciones*, 7(2), 114–135. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/4622>
- Gismero, E. (2000). *EHS. Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, J., & Klein, P. (1983). Structured Learning: A Psychoeducational Approach for Teaching Social Competencies. *Behavioral Disorders*, 8(3), 161–170. <https://doi.org/10.1177/019874298300800307>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill.
- Heyman, R. E., & Smith Slep, A. M. (2007). Therapeutic treatment approaches to violent behavior. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, & I. D. Wladman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* (pp. 602-617). Cambridge University Press.
- Holst, M. I. G., Galicia, B. Y., Gómez, V. G., & Degante, G. A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Vertientes*, 20(2), 22–29. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/67164>
- Hupp, S. D. A., Leblanc, M., Jewell, J. D., & Warnes, E. (2009). History and overview. In J. L. Matson (Ed.), *Social Behavior and Skills in Children* (pp. 1–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-4_1
- Javier Napa, A. J., Santa María Relaiza, H. R., Norabuena Figueroa, R. P., & Jara Jara, N. (2019). Acción tutorial para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 185-200. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.261>
- Koenigsberg, J., Cataldo, J. L., & Wienclaw, J. A. (2019). Social skills training. In B. Narins (Ed.), *The Gale Encyclopedia of Mental Health*. Gale / Cengage Learning.
- Lacunza, A. B. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: Revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate*, 12, 63. <https://doi.org/10.18682/pd.v12i0.367>
- Lloret-Segura, S., Ferrer-Traver, A., Hernández Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Longe, J. L. (2016). *Social Competence*. *The Gale Encyclopedia of Psychology* (3rd ed.). p. 1105–1112. Gale.
- Losada, L. (2018). Reflexión y construcción

- del conocimiento en torno a las habilidades sociales y la competencia social. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(1), 7–22. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1.pp7-22>
- Macía Sepúlveda, F. (2010). Validez de los tests y el análisis factorial: Nociones generales. *Ciencia y Trabajo*, 12(35), 276–280. <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=72030>
- Mardones Luco, C. (2016). *Tipologías modales multivariadas en habilidades sociales en el marco de la personalidad eficaz en contextos educativos de educación secundaria chilenos y españoles* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/40551/>
- McGinnins, E., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (2012). *Skillstreaming the adolescent: Guide for teaching social skills*. Research Press.
- Méndez Martínez, C., & Rondón Sepúlveda, M. A. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60077-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60077-9)
- Méndez Sánchez, M. P., Peñaloza Gómez, R., & García Méndez, M. (2021). Relaciones interpersonales en medios virtuales, personalidad y ansiedad estado-rasgo en adolescentes. *Salud y Drogas*, 21(2), 29-43. <https://ojs.haaj.org/?journal=haaj&page=article&op=view&path%5B%5D=537>
- 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.
- Norton, P. J., Grills-Taquechel, A. E., & Raouf, M. (2010). Assessing adults. In D., Nangle, D. Hansen, C. Erdley, & P. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. ABCT Clinical Assessment Series. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0_6
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales*. Publicaciones de las Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>
- Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G., & Soldevila Benet, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34), 46. <http://reme.uji.es/articulos/numero34/articulo1/texto.html>
- Rendón Uribe, M. A., & Cuadros Jiménez, O. E. (2015). La inteligencia social y la inteligencia emocional como teorías antecedentes para comprender el concepto de inteligencia socioemocional. En M A., Rendón Uribe, O. E. Cuadros Jiménez, B. E. Hernández Álvarez, D. C. Monterrosa Chávez, A. Holguín Higueta, L. M. Cano Vásquez, J. P. Álvarez Pulgarín, & A. M. Ortiz Rodas (Eds.), *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Universidad de Antioquía.
- Riggio, R. E. (2009). Social Skills, Adults. In H. T. Reis, & S. Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of Human Relationships* (pp. 1559-1562). SAGE Publications.
- Rosales Jiménez, J. J., Caparrós Robles, B. M., Molina Rubio, I., & Alonso Delgado Salvador, S. H. (2013). *Habilidades Sociales*. McGraw Hill.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.

- Tomas Rojas, A. (1995). *Manual de calificación y diagnóstico de la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein*.
- Torres Rivera, A. D., & Florencio da Silva, R. (2019). Aprender a convivir en educación superior desde la práctica docente, para una sociedad democrática. *Formación Universitaria*, 12(2), 51-62.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200051>
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>
- Wolpe, J. & Lazarus, A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neurosis*. Nueva York: Pergamon Pres.