

TESIS DOCTORAL

2015



**ADAPTACIÓN DEL "SOCIAL SKILLS IMPROVEMENT SYSTEM-
RATING SCALES" AL CONTEXTO ESPAÑOL EN LA ETAPA DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora:

M^a LIDIA LOSADA VICENTE

Licenciada en Ciencias de la Educación

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II
(Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica)
Facultad de Educación**

Director:

DR. DANIEL ANAYA NIETO

Codirector:

DR. JUAN CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ



**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II
(Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica)**

Facultad de Educación

**ADAPTACIÓN DEL "SOCIAL SKILLS IMPROVEMENT SYSTEM-
RATING SCALES" AL CONTEXTO ESPAÑOL EN LA ETAPA DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora:

M^a LIDIA LOSADA VICENTE

Licenciada en Ciencias de la Educación

Director:

DR. DANIEL ANAYA NIETO

Codirector:

DR. JUAN CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ

AGRADECIMIENTOS

A las instituciones educativas participantes, a sus directores, orientadores, profesores, padres y alumnos. Al director y al codirector de esta tesis doctoral, por su estímulo, orientación, dedicación y apoyo. A mis compañeros, por su aliento y por las muestras de aprecio. A mi familia y a mis amigas, por su comprensión y respeto a mis reiteradas ausencias y por su paciencia y apoyo durante todo el largo proceso.

A todas las personas a las que robé tiempo de dedicación y a quienes tuvieron la generosidad de brindarme el suyo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
--------------------	----

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I:

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS HABILIDADES SOCIALES

1.1. Perspectiva histórica	20
1.2. Habilidades sociales y competencia social.....	24
1.2.1. Habilidades sociales	26
1.2.2. La competencia social	48
1.3. Habilidades sociales en el ámbito escolar.....	55
1.3.1. Consideraciones acerca de la intervención en la escuela	61

CAPÍTULO II:

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA

2.1. Relevancia y propósito de la evaluación.....	68
2.2. Procedimientos y fuentes de la evaluación	71
2.2.1. La evaluación procedente del autoinforme	72
2.2.2. La evaluación procedente de los iguales	73
2.2.3. La evaluación procedente de los adultos	76
2.3. Principales instrumentos de evaluación estandarizados.....	80
2.3.1. Características relevantes de estos instrumentos.....	80
2.3.2. El <i>Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS)</i> como instrumento de evaluación	94

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO III:

OBJETIVO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo de la investigación.....	103
3.2. Método.....	103
3.2.1. Directrices seguidas.....	104
3.2.2. Procedimiento.....	111
3.2.3. Muestras utilizadas en los estudios de validación del SEHS	116
3.2.4. Variables e Instrumentos	124
3.2.5. Plan de análisis de datos.....	137

CAPÍTULO IV:

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Respecto al objetivo específico 1: traducir y elaborar una versión del SSIS-RS acomodada a las características del contexto sociocultural español: el SEHS-A	140
4.2. Respecto al objetivo específico 2: estudiar las cualidades métricas del SEHS-A ...	156
4.2.1. Estadísticos descriptivos correspondientes al SEHS-A y otros instrumentos utilizados	161
4.2.2. Evidencias relativas a la fiabilidad del SEHS-A y de otros instrumentos utilizados	163
4.2.3. Evidencias relativas a las diferencias en función del sexo y del centro educativo correspondientes al SEHS-A	170
4.2.4. Evidencias relativas a la estructura factorial	174
4.2.5. Evidencias relativas a la validez convergente respecto a las pruebas SEHS-Profesor y SEHS-Padres	182

4.2.6. Evidencias relativas a la validez convergente respecto a la prueba Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil-SPECI (Garaigordobil y Maganto, 2012)	188
4.2.7. Evidencias relativas a la validez convergente respecto al Cuestionario de Competencia Emocional para niños, forma breve (Mavroveli y Petrides, 2007).....	191
4.2.8. Evidencias relativas a la validez de criterio respecto al Cuestionario Sociométrico <i>Guess Who</i> (Mavroveli, Petrides, Sangareau, y Furnham, 2009).....	192
4.2.9. Evidencias relativas a la validez de criterio respecto al rendimiento académico....	199
4.2.10. Evidencias relativas a la validez de criterio respecto a la competencia académica	205
4.2.11. Evidencias relativas a la validez incremental del SEHS-A sobre el SPECI, en la predicción de la Competencia Social (CS).....	209

CAPÍTULO V:

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

5.1. Conclusiones	212
5.1.1. Con respecto al primer objetivo específico: traducir y elaborar una versión del SSIS-RS acomodada a las características del contexto sociocultural español, en las formas para alumnos, profesor y padres.....	212
5.1.2. Con respecto al segundo objetivo específico: estudiar las cualidades métricas de la versión adaptada del SSIS-RS <i>Student</i> (8-12).....	213
5.1.3. Conclusiones generales.	219
5.2. Implicaciones	220
5.3. Limitaciones y sugerencias	222
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	225
ANEXOS.....	254

ANEXO 1. Carta de solicitud de participación a los centros educativos

ANEXO 2. Carta de solicitud de participación en el estudio piloto dirigida a la Jefatura del Departamento de Orientación del Colegio 1

ANEXO 3. Plan de recogida de datos del Colegio 1

ANEXO 4. Carta de solicitud de colaboración a los padres de los alumnos del grupo piloto

ANEXO 5. Carta de solicitud de colaboración a los profesores de los alumnos del grupo piloto

ANEXO 6. Carta de solicitud de colaboración a los padres enviada por el centro educativo

ANEXO 7. Carta de solicitud de colaboración a los profesores enviada por el centro educativo

ANEXO 8. Formulario informatizado de la forma definitiva del SEHS-Alumno (8-12 años)

ANEXO 9. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, SEHS-Alumno

ANEXO 10. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, SEHS-Profesor

ANEXO 11. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, SEHS-Padres

ANEXO 12. Codificación de los datos

ANEXO 13. Matriz resultado del Análisis Factorial Exploratorio

LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

AFE	Análisis Factorial Exploratorio
ANOVA	Análisis de Varianza
CE	Competencia Emocional
CS	Competencia Social
<i>d</i>	<i>d</i> de Cohen (indicador del tamaño del efecto)
DAS	Dificultades de Aprendizaje Social
DAS-G	Dificultades de Aprendizaje Social Global
DT	Desviación típica
e.g.	<i>exempli gratia</i> (por ejemplo)
et al.	<i>et alii</i> (y otros)
HHHS	Habilidades Sociales
HHSS-G	Habilidades Sociales Global
ITC	<i>International Test Commission</i> (Comisión Internacional de Tests)
M	Media
N	Tamaño muestral
SEHS	Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales
SSIS-RS	<i>Social Skills Improvement System-Rating Scales</i>
SSRS	<i>Social Skills Rating System</i>
<i>t</i>	<i>t</i> de Student
α	Alfa de Cronbach

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Orígenes de la investigación sobre habilidades sociales.....	22
Figura 1.2. Representación de los conceptos de asertividad, habilidades sociales y competencia social. Tomado de López de Dicastillo et al., 2008, p. 19.	26
Figura 1.3. Definiciones de habilidades sociales con énfasis en el contenido de la conducta o en las consecuencias de la conducta.....	27
Figura 1.4. Modelo bidimensional de la Asertividad (Del Greco, 1983). Tomado de Caballo, 1993, p. 226.....	33
Figura 1.5. Estilos de relación interpersonal. Tomado de Caballo, 2002, p. 227.....	34
Figura 1.6. Estilos de comportamiento social de acuerdo con los niveles de auto y heteroasertividad de los sujetos (García Pérez y Magaz, 2000).....	35
Figura 1.7. Principios teóricos subyacentes al estudio de las habilidades sociales.....	38
Figura 1.8. . Modelo psicosocial básico de las habilidades sociales (Argyle y Kendon, 1967).....	39
Figura 1.9. Modelo basado en Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1987)..	40
Figura 1.10. Modelos Interactivos o interaccionistas de las habilidades sociales: Modelo de McFall (1982).	41
Figura 1.11. Modelos Interactivos o interaccionistas de las habilidades sociales: Modelo de Trower (1982).	42
Figura 1.12. Componentes de los sistemas de respuesta de las habilidades sociales.....	44
Figura 1.13. Modelo de competencia social y emocional (Denham, 2005).....	52
Figura 1.14. Componentes internos y componentes externos o condicionantes de la competencia social.	54
Figura 1.15. Habilidades implicadas en las actuaciones competentes en el ámbito de la interacción con los profesores y de la interacción con los compañeros (Anaya, 2002).....	58
Figura 1.16. "Top 10" de las habilidades sociales para la escuela (Elliott y Gresham, 2007).	60
Figura 1.17. Elementos a considerar en el entrenamiento en habilidades sociales.	62
Figura 1.18. Tipos de aprendizaje implicados en el entrenamiento en habilidades sociales.....	63
Figura 1.19. Variables moderadoras de la efectividad de las intervenciones.....	64
Figura 2.1. Definición de los objetivos de la evaluación de la competencia social (Hops y Greenwood, 1988).....	70

Figura 2.2. Características que debe presentar una evaluación global (Arias y Fuertes, 1999).	79
Figura 2.3. Fuentes de información necesarias para realizar una evaluación completa de la competencia social (Walker et al., 1992).	79
Figura 2.4. <i>Social Skills Improvement System (SSIS)</i> . Herramientas de Evaluación y de Intervención, generales y específicas.	96
Figura 2.5. Relación entre habilidades sociales, problemas de conducta y competencia académica.	98
Figura 2.6. Aplicaciones del <i>Social Skills Improvement System- Rating Scales</i> .	99
Figura 2.7. Relaciones entre informantes y escalas entre las tres formas del <i>Social Skills Improvement System- Rating Scales</i> .	101
Figura 3.1. Aplicación del SEHS-Alumno en el aula de Informática.	113
Figura 3.2. Estructura del sistema educativo español (LOMCE, 2013).	116
Figura 3.3. Organización de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid en Áreas Territoriales: Madrid-Capital, Norte, Sur, Este, y Oeste.	118
Figura 3.4. Formas del <i>Social Skills Improvement System-Rating Scales</i> (Gresham y Elliott, 2008a).	127
Figura 4.1. Muestras de ítems de las versiones para padres y alumnos del SSIS-RS, adaptado a la población hispana residente en Norteamérica. <i>Social Skills Improvement System-Rating Scales</i> (p. 2), F.M., Gresham y S.N. Elliott, 2008, Minneapolis, MN: Pearson Assessments. Copyright [2008] NCS Pearson.	141
Figura 4.2. Modificaciones en los ítems de la prueba SEHS-Profesor.	142
Figura 4.3. Modificaciones en los ítems de la prueba SEHS-Padres.	142
Figura 4.4. Enunciado y escala de respuesta del ítem 84.	143
Figura 4.5. Muestra de la estructura de la evaluación de la importancia concedida a las habilidades sociales en la prueba original (<i>SSIS-RS Teacher</i>). <i>Social Skills Improvement System-Rating Scales</i> (p. 2), F.M., Gresham y S.N. Elliott, 2008, Minneapolis, MN: Pearson Assessments. Copyright [2008] NCS Pearson.	144
Figura 4.6. Estructura de la evaluación de la importancia concedida a las habilidades sociales en la prueba SEHS-Profesor.	146
Figura 4.7. Estructura de la evaluación de la importancia concedida a las habilidades sociales en la prueba SEHS-Padres.	147

Figura 4.8. Instrucciones de la primera versión del SEHS-Alumno, previa a la aplicación en el grupo piloto.	149
Figura 4.9. Instrucciones de la versión adaptada del SEHS-Alumno, tras la aplicación en el grupo piloto.	150
Figura 4.10. Subescala Competencia Académica correspondiente a la Parte III del SEHS-Profesor.	154
Figura 4.11. Muestra de la forma definitiva del SEHS-Alumno 8-12 años.	157
Figura 4.12. Estructura factorial del SSIS-RS para niños de Educación Primaria (<i>Elementary Form, 8-12 Age</i>).	179
Figura 4.13. Gráfico de sedimentación.	180

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Características de los doce instrumentos. Tomado de Humphrey et al. (2011).	84
Tabla 2.2. Propiedades métricas de los doce instrumentos. Tomado de Humphrey et al. (2011).	87
Tabla 2.3. Principales instrumentos de evaluación de la competencia social. Adaptado de López de Dicastillo et al. (2008).	91
Tabla 3.1. Directrices para la traducción y adaptación de tests de la Comisión Internacional de Tests (Hambleton, 2001). Tomado de Anaya (2002).	104
Tabla 3.2. Directrices de la Comisión Internacional de Tests para la traducción/adaptación de tests (Hambleton, 2009). Tomado de Muñiz, Elosua, y Hambleton (2013).	107
Tabla 3.3. Listado para el control de calidad de la traducción-adaptación de los ítems (Hambleton y Zenisky, 2011). Tomado de Muñiz, Elosua, y Hambleton (2013).	109
Tabla 3.4. Distribución de las muestras de los alumnos, profesores y padres participantes en el estudio.	117
Tabla 3.5. Características de los centros educativos participantes.	119
Tabla 3.6. Distribución de la totalidad de la muestra de alumnos, profesores y padres en función de la prueba SEHS utilizada.	120
Tabla 3.7. Distribución de la muestra en función de los instrumentos de evaluación utilizados y variables examinadas.	120
Tabla 3.8. Representación de las muestras por nivel educativo en el Colegio 1.	121
Tabla 3.9. Representación de las muestras por nivel educativo en el Colegio 2.	121
Tabla 3.10. Representación de la totalidad de las muestras por nivel educativo, en función de los instrumentos de evaluación utilizados y variables examinadas.	122
Tabla 3.11. Distribución de la muestra de maestros según su sexo y el intervalo de experiencia profesional.	123
Tabla 3.12. Distribución de la muestra de padres según su sexo, edad, relación de parentesco y nivel de estudios.	123
Tabla 3.13. Relación de instrumentos de evaluación utilizados en la recogida de datos: número de ítems, escala de respuesta y tiempo estimado de aplicación.	125
Tabla 3.14. Distribución de los ítems en el SSIS-RS <i>Student</i> , forma para alumnos de 8 a 12 años. Tomado de Gresham y Elliott (2008a).	128

Tabla 3.15. Distribución de los ítems en el SSIS-RS <i>Teacher</i> , forma para profesores. Tomado de Gresham y Elliott (2008a).....	128
Tabla 3.16. Distribución de los ítems en el SSIS-RS <i>Parents</i> , forma para padres. Tomado de Gresham y Elliott (2008a).....	129
Tabla 3.17. Descriptores y elementos del Cuestionario <i>Guess Who</i> adaptado.....	132
Tabla 3.18. Descripción de los problemas emocionales y de conducta del SPECI. Tomado de Garaigordobil, y Maganto (2014).	134
Tabla 3.19. Muestra de ítem y escala de puntuación del Cuestionario de Competencia Emocional para niños, en su forma breve. S.C., Benito-Moreno. y J.C. Pérez-González, 2011.....	137
Tabla 4.1. Relación de ítems modificados tras la aplicación del SEHS-Alumno al grupo piloto.	151
Tabla 4.2. Distribución del número de ítems en las tres formas del SEHS.....	152
Tabla 4.3. Contenido sociodemográfico de las pruebas.....	155
Tabla 4.4. Comparativa de la muestra del SSIS-RS y del SEHS en la etapa de Educación Primaria.....	159
Tabla 4.5. Estadísticos descriptivos e índices de consistencia interna correspondientes a las escalas y subescalas del SEHS-A y otros instrumentos de evaluación utilizados.....	162
Tabla 4.6. Relación de ítems modificados que obtuvieron un bajo índice de fiabilidad.....	165
Tabla 4.7. Índices de fiabilidad como consistencia interna del SEHS-A y el SSIS-RS- <i>Student</i>	167
Tabla 4.8. Resultados de fiabilidad como consistencia interna en SEHS-A, SEHS-Profesores y SEHS-Padres.....	168
Tabla 4.9. Estadísticos descriptivos correspondientes al SEHS-A, en función del sexo, prueba <i>t</i> de diferencia de medias y tamaño del efecto mediante <i>d</i> de Cohen.....	171
Tabla 4.10. Estadísticos descriptivos correspondientes al SEHS-A, en función del <i>centro</i> educativo, prueba <i>t</i> de diferencia de medias y tamaño del efecto mediante <i>d</i> de Cohen.	173
Tabla 4.11. Matriz de correlaciones entre escalas y subescalas del SEHS-A (8-12 años).....	177
Tabla 4.12. Matriz de correlaciones del SEHS-Alumno (8-12 años) vs. SEHS-Profesor.....	183
Tabla 4.13. Matriz de correlaciones del SEHS-Alumno (8-12 años) vs. SEHS-Padres	184

Tabla 4.14. Estadísticos descriptivos correspondientes al SEHS-A, SEHS-Profesor y SEHS-Padres, prueba t de diferencia de medias y tamaño del efecto mediante d de Cohen.	186
Tabla 4.15. Matriz de correlaciones del SEHS-A (8-12 años), sus escalas y subescalas y otros instrumentos de evaluación.	190
Tabla 4.16. Estudio de validez de criterio. Regresiones lineales del SEHS-A, subescalas HHSS-G y DAS-G (vv. predictoras), muestra total y submuestras según sexo, sobre CS (vv. criterio).	194
Tabla 4.17. Análisis de regresión lineal múltiple, por pasos sucesivos, para la variable criterio CS (muestra global), tomando como variables predictoras todas las subescalas del SEHS-A.	196
Tabla 4.18. Análisis de regresión lineal múltiple, por pasos sucesivos, para la variable criterio CS (submuestra chicos), tomando como variables predictoras todas las subescalas del SEHS-A.	197
Tabla 4.19. Análisis de regresión lineal múltiple, por pasos sucesivos, para la variable criterio CS (submuestra chicas), tomando como variables predictoras todas las subescalas del SEHS-A.	198
Tabla 4.20. Matriz de correlaciones correspondiente al SEHS-A y las calificaciones de los alumnos en Lengua, Matemáticas e Inglés.	200
Tabla 4.21. Estudio de validez de criterio. Regresiones lineales del SEHS-A, subescalas HHSS-G y DAS-G (vv. predictoras), sobre el rendimiento académico (vv. criterio) en el colegio 1.	202
Tabla 4.22. Matriz de correlaciones correspondiente al SEHS-A y las calificaciones de los alumnos en Lengua y Matemáticas.	203
Tabla 4.23. Estudio de validez de criterio. Regresiones lineales del SEHS-A, subescalas HHSS-G y DAS-G (vv. predictoras), sobre el rendimiento académico (vv. criterio) en el colegio 2.	204
Tabla 4.24. Matriz de correlaciones correspondiente a la subescala Competencia Académica, el ítem 84 (Apoyo de los padres), y las calificaciones de los alumnos en Lengua, Matemáticas e Inglés.	206
Tabla 4.25. Matriz de correlaciones del SEHS-A con la subescala Competencia Académica del SEHS-Profesor.	208
Tabla 4.26. Estudio de validez incremental. Regresiones lineales jerárquicas del SEHS-A y el SPECI (vv. predictoras), sobre la competencia social (vv. criterio) en el colegio 2.	210

RESUMEN

Objetivos: el objetivo de la investigación consiste en adaptar al contexto español las formas para Educación Primaria del *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (SSIS-RS) creado por Gresham y Elliott (2008b). El logro de este objetivo general supone el desarrollo de dos objetivos específicos. En primer lugar, traducir y elaborar una versión del SSIS-RS acomodada a las características del contexto sociocultural español, en las formas destinadas al alumno, al profesor y a los padres. En segundo lugar, estudiar las cualidades métricas de la versión adaptada obtenida a partir del SSIS-RS *Student* (8-12 años).

Enfoque: el proceso de adaptación se ha desarrollado tomando como referencia las directrices técnicas de la Comisión Internacional de Tests (Hambleton, 2009) para la adaptación de instrumentos elaborados para el diagnóstico de poblaciones distintas a las que se pretenden aplicar. De este modo, procurando garantizar la equivalencia lingüística, se han obtenido las tres formas del Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales (SEHS) denominadas: SEHS-Alumno (8-12 años), SEHS-Profesor y SEHS-Padres. Se han estudiado las cualidades métricas de la prueba de autoinforme SEHS-Alumno (SEHS-A) a partir de una muestra de 751 alumnos (48,5% chicos y 51,5% chicas), siguiendo un enfoque descriptivo-correlacional y de exploración de evidencias de validez, mediante el análisis de las relaciones del SEHS-A con otras variables que se suponían relacionadas: competencia social (*Guess Who*), competencia emocional (TEIQue), problemas emocionales y de conducta (SPECI), habilidades sociales y dificultades de aprendizaje social informadas por el profesor (SEHS-Profesor) y por los padres (SEHS-Padres), competencia académica estimada por el profesor y rendimiento académico del alumno, a partir de sus calificaciones en las asignaturas instrumentales.

Resultados: la adaptación del SEHS-A ha mostrado una consistencia interna y una validez apropiadas. La estructura factorial teórica del SSIS-RS *Student* no se ha conseguido replicar. Los datos avalan validez convergente con respecto al SEHS-Profesor, la competencia emocional y la competencia académica. La validez de criterio se ha obtenido con respecto a la competencia social y el rendimiento académico. Asimismo, se han obtenido resultados de validez incremental del SEHS-A, por encima de la capacidad predictiva del SPECI, sobre la variable criterio competencia social.

Implicaciones prácticas: SEHS-A se constituye como un instrumento de evaluación de las habilidades sociales al servicio de la investigación en Diagnóstico en Educación. Puede afirmarse la disponibilidad de un instrumento nuevo en el contexto español (SEHS-A) con aplicabilidad en la etapa de Educación Primaria y destinado a la identificación de déficits y fortalezas en el área de las habilidades sociales.

Implicaciones de la investigación: Asimismo, se propone la exploración en el futuro de una versión de autoinforme breve. Finalmente, se ponen a disposición de la comunidad científica las tres pruebas SSIS-RS construidas y traducidas al español por primera vez: SEHS-A, SEHS-Profesor y SEHS-Padres.

Originalidad/valor: el SSIS-RS es una versión mejorada del *Social Skills Rating Scales* (SSRS) (Gresham y Elliott, 1990), un instrumento de evaluación de las habilidades sociales consolidado a nivel internacional. En la actualidad, el SSIS-RS no está disponible para su aplicación al contexto español, siendo considerado un instrumento de evaluación de las habilidades sociales con características y cualidades métricas satisfactorias, formando parte de la relación de los doce instrumentos firmemente establecidos en la literatura académica de este campo (Humphrey et al., 2011) y que destaca por su aplicabilidad en el ámbito educativo, especialmente por su sensibilidad a los cambios en el comportamiento de los estudiantes tras la intervención educativa (Cordier et al., 2015). Por otra parte, la oportunidad de poder contar con las estimaciones del profesor y de los padres, además de con el autoinforme, sirve a los propósitos del principio de complementariedad metodológica.

Palabras clave: habilidades sociales, competencia social, competencia emocional, estatus social, aprendizaje social y emocional, problemas de conducta, evaluación, diagnóstico, infancia, educación primaria.

Carácter de la investigación: Empírica.

INTRODUCCIÓN

Motivación y finalidad del trabajo

El desarrollo de las habilidades sociales en la infancia se configura como un ámbito de interés en la investigación, por su papel en el adecuado desarrollo del individuo y en su adaptación personal y social. Como consecuencia de ello, aumenta el interés sobre la evaluación de las habilidades sociales, las dimensiones que deben conformar este constructo y la necesidad de disponer de instrumentos adecuados para la detección de los problemas de comportamiento o las dificultades de aprendizaje social, así como para el diagnóstico y evaluación sólidos sobre los que basar la intervención educativa temprana y a partir de los cuales evaluar sus resultados.

En el ámbito educativo se utilizan con frecuencia escalas de estimación para la evaluación de las habilidades sociales de la población infantil, no siempre con las características técnicas apropiadas, por lo que se hace necesaria la creación o la adaptación de instrumentos sólidos, con suficientes propiedades métricas para la evaluación de las habilidades sociales en la infancia.

El propósito de tesis doctoral es adaptar al contexto sociocultural español el *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (SSIS-RS) (Gresham y Elliott, 2008b) con garantías de validez y fiabilidad para su utilización en el ámbito educativo, al servicio del diagnóstico, la intervención y la investigación evaluativa.

La adaptación del SSIS-RS se revela como una aportación relevante, siendo una versión revisada de una de las pruebas más consolidadas en el contexto académico internacional para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de

comportamiento en los niños y en los adolescentes: el *Social Skills Rating Scales* (SSRS) (Gresham y Elliott, 1990). SSIS-RS se caracteriza por su carácter comprehensivo en la evaluación de las habilidades sociales, a diferencia de otros instrumentos conocidos en el ámbito clínico. Permite la aproximación multifuente a partir de la perspectiva del alumno (SSIS-RS *Student*), del profesor (SSIS-RS *Teacher*) y de los padres (SSIS-RS *Parents*), en aras de una evaluación integral y siguiendo el principio de complementariedad metodológica.

Actualmente el SSIS-RS no está disponible para su aplicación al contexto español y se ha considerado como un instrumento de evaluación de las habilidades sociales muy apropiado para su adaptación por formar parte de las más actuales clasificaciones de instrumentos de evaluación en este campo (Humphrey et al., 2011; Cordier et al., 2015), por su diferenciación de otros instrumentos de evaluación de las habilidades sociales de orientación clínica, así como por su gran potencial para su utilización en la intervención educativa, tanto como para el establecimiento de la línea base, como para la evaluación del progreso tras la intervención (Cordier et al., 2015).

SSIS-RS, en su versión adaptada toma el nombre de Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales (SEHS). Tras el proceso de traducción y elaboración de las tres formas SEHS-Alumno (8-12 años), SEHS-Padres y SEHS-Profesor, se ha procedido al estudio de las propiedades métricas en una muestra de alumnos de Educación Primaria, focalizando la atención en el SEHS-Alumno. Los resultados muestran que SEHS-Alumno es un instrumento con una fiabilidad y una validez apropiadas para su uso en la investigación en Diagnóstico en Educación y, en menor medida, para su uso como instrumento de evaluación de las habilidades sociales.

Organización y estructura del trabajo

La primera parte de este trabajo de investigación se compone de dos capítulos. En el capítulo I, se hace un recorrido histórico en cuanto al origen del estudio científico y sistemático de las habilidades sociales, se describe el marco teórico en el que se fundamenta el estudio de las habilidades sociales, y se revisa el significado del concepto habilidades sociales y otros conceptos relacionados, como asertividad y competencia social. El final de este primer capítulo está dedicado a la relevancia de las habilidades sociales en el ámbito escolar, en los beneficiosos efectos de la intervención educativa en el ajuste escolar y en el éxito académico. En el capítulo II se describe la relevancia y el propósito de la evaluación y se hace un recorrido por los diversos procedimientos de evaluación, y por los instrumentos de ámbito internacional y nacional que han demostrado sus cualidades para la evaluación de las habilidades sociales, con especial atención al SSIS-RS, objeto de esta investigación. Todo ello configura la fundamentación teórica de este trabajo, tras la cual se presenta el estudio empírico de esta tesis doctoral, que consta de dos capítulos. En el capítulo III, se definen los objetivos y el método, se describe el procedimiento seguido, las muestras utilizadas en los estudios de validación y las características de los instrumentos que forman parte del estudio empírico. En el capítulo IV, se presentan y discuten los resultados. En primer lugar en cuanto al proceso y resultado de adaptación de las formas SSIS-RS (Gresham y Elliott, 2008b): *SSIS-RS Student* (8-12 años), *SSIS-RS Teacher* y *SSIS-RS Parents*. En segundo lugar, se presentan los resultados fruto del estudio de las propiedades métricas de la forma definitiva adaptada -SEHS-Alumno-, con respecto a su estructura interna, así como en cuanto a los hallazgos de fiabilidad como consistencia interna y de evidencias de validez convergente, criterial e incremental.

Finalmente, en el último capítulo se presentan las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos y las implicaciones en el ámbito educativo, así como las limitaciones de la investigación y las propuestas o futuras directrices de investigación.

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS HABILIDADES SOCIALES

1.1. Perspectiva histórica

Históricamente, no ha existido consenso entre los investigadores al precisar la definición de habilidades sociales 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. Tal circunstancia ha dado como resultado el empleo de términos diversos para designar procesos que pudieran ser similares y viceversa; o bien, la utilización del mismo término para procesos parecidos, pero no idénticos. Los teóricos sí que se han puesto de acuerdo al caracterizar a estos constructos "sociales" como multidimensionales y complejos, en coherencia con la complejidad de las situaciones sociales. La descripción del origen y la evolución de la investigación en este área, así como la evolución en el uso de la terminología, puede contribuir a su clarificación conceptual.

En el Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales de Vicente Caballo (1993), se sitúan los orígenes de la investigación sobre las habilidades sociales en los trabajos sobre la conducta social en la infancia de autores como Jack (1934), Murphy, Murphy y Newcomb (1937), Page (1936), Thompson (1952) y Williams (1935). En los años 30, comienza a surgir el interés por estudiar la conducta social de los niños, principalmente desde la psicología social y la psicología clínica, considerando las aportaciones de la psicología evolutiva. Los investigadores de esta década, como Williams (1935), estudiaban el desarrollo social en la infancia en cuanto a las conductas de aprobación, responsabilidad, simpatía, etc. Caballo (1993) afirma que otra línea de investigación se centraba en explicar la conducta social en la infancia en

función de variables internas (Jack, 1934; Page, 1936), dejando en segundo plano a las variables ambientales.

Siguiendo a Caballo (1993) el estudio científico y sistemático de las habilidades sociales tiene su origen en tres fuentes; las dos primeras situadas en los Estados Unidos y la tercera en Inglaterra. La primera de ellas tiene como representantes a Salter (1949), Wolpe (1958), Lazarus (1966) y a los autores de la obra "*Your perfect right: a guide to assertive behavior*", dedicada exclusivamente al comportamiento asertivo (Alberti y Emmons, 1970). En esta década de los 70, aparecen numerosos estudios sobre los programas de entrenamiento efectivos para reducir los déficits de asertividad y de otras habilidades sociales. La segunda fuente que menciona Caballo (1993) se constituye por los trabajos de Phillips y Ziegler, dedicados a la competencia social de los adultos institucionalizados (Phillips y Ziegler, 1961, 1964; Ziegler y Phillips, 1960, 1962), donde se demostró que cuanto mayor era la competencia social previa a la hospitalización de los pacientes, menor era la duración de su estancia y más baja su tasa de recaídas. En Inglaterra se sitúa la tercera de las fuentes históricas del estudio de las habilidades sociales, al trasladar el concepto de habilidad aplicado a la interacción hombre-máquina, a los sistemas hombre-hombre, lo que daría lugar a los trabajos de Argyle y Kendon (1967).

López de Dicastillo, Iriarte y González Torres (2008) han realizado una revisión de los orígenes de este campo de investigación a través de los estudios recogidos por Caballo (1993), Merrell y Gimpel (1998), Paula (2000) y Vallés y Vallés (1996), cuya síntesis se presenta a continuación (ver Figura 1.1).

Década	Cuestiones de interés
Años 30	<ul style="list-style-type: none"> • La conducta social en la infancia y su evaluación a través de la sociometría; Moreno (1934) y Piaget (1932/1974).
Años 40 y 50	<ul style="list-style-type: none"> • Continuidad de los estudios, sin avances ni grandes cambios. • Salter (1949) publica "<i>Conditioned reflex therapy</i>"; fundamentada en el conductismo, define diferentes técnicas de interacción social para aumentar la expresividad de las personas. • En 1958, Joseph Wolpe publica "<i>Psychoteraphy by reciprocal inhibition</i>", obra en la que se emplea el término "conducta asertiva"; desde un punto de vista clínico.
Años 60	<ul style="list-style-type: none"> • Impulso de la investigación desde un enfoque clínico y terapéutico. • Estudio sobre las habilidades sociales en países como Inglaterra (Argyle y Kendon, 1967). • Trabajos sobre la competencia social de autores como Zigler y Phillips (1962).
Años 70	<ul style="list-style-type: none"> • Primeros programas de entrenamiento para reducir déficits en habilidades sociales. • Aprendizaje estructurado de Goldstein (1973).
Años 80 y 90	<ul style="list-style-type: none"> • Publicaciones en torno al comportamiento y desarrollo social en la infancia. • Interés por la evaluación y la intervención, cada vez menos clínica y más educativa. • Se dirige a todos los alumnos y considera imprescindible al profesor como agente para aplicar los programas. • Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987).

Figura 1.1. Orígenes de la investigación sobre habilidades sociales.

Aunque el origen histórico de la investigación sobre habilidades sociales ha sido diferente en los Estados Unidos y en Inglaterra, y el énfasis ha sido también distinto, ha habido una gran convergencia en los temas, métodos y conclusiones entre ambos países (Caballo, 1993). Una panorámica de las dos perspectivas fue descrita por Furnham (1985). Se constata un mayor enfoque clínico (problemas de esquizofrenia, delincuencia, alcoholismo, etc.) en los estudios norteamericanos. Los europeos, influidos por la psicología social de Argyle, parten de un enfoque psicosocial y con aplicaciones en el ámbito laboral y organizacional, tanto en la industria y como en la educación. Los norteamericanos ponen el énfasis en el estudio de la asertividad y consideran el déficit en conducta asertiva como un índice de inadaptación social. Los europeos consideran este déficit como dificultades para el desarrollo de relaciones de amistad (Trower, Bryant y Argyle, 1978) y amplían el entrenamiento en habilidades sociales al desarrollo de una amplia gama de las mismas, con interés en las conductas no verbales de la interacción social, más que en las verbales, y considerando el contexto situacional, social y cultural. El individuo es contemplado como reactivo a los eventos externos en la investigación norteamericana, basándose en el paradigma del condicionamiento; la europea, basada en el cognitivismo, toma en consideración la motivación, las metas, las necesidades del individuo.

En lo que se refiere al contexto español, en la década de los 90 destacan las investigaciones de Pelechano (1996, 1999) y Verdugo (1997) sobre el entrenamiento de las habilidades sociales en deficientes mentales; Polaino-Lorente (1987), sobre la mejora de las habilidades sociales en el contexto clínico, y de Caballo (1993), Vallés (1994, 1996), Trianes (1996) y Monjas (1993) en el ámbito específicamente educativo. La promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, 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, lo que supuso un hito en el reconocimiento curricular de la dimensión social de la persona (Vallés y Vallés, 1996).

En cuanto a la sucesión en la aparición de los términos más frecuentemente utilizados en este área, 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*: "*Social competence of the feebleminded under extra-institutional care*" (Doll, y Longwell, 1927) y trata de cómo la competencia social de los deficientes mentales mejora con el tratamiento, a través de programas extra-institucionales. El artículo titulado "*An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children*" (Chittenden, 1942) es el primero en el que se menciona el comportamiento asertivo. Finalmente, los resultados tras la búsqueda del término *social skills* ofrecen como referencia más antigua el libro de Strode y Strode (1942) titulado "*Social skill in case work*" y el artículo "*Social relations skills in field research; summary and bibliography*" (Mann y Lippitt, 1952).

1.2. Habilidades sociales y competencia social

A las diferentes aproximaciones hacia el contenido objeto de estudio se suma la diversidad de expresiones con las que se ha ido abordando, tales como inteligencia

social, comportamiento adaptativo, habilidades o relaciones interpersonales, habilidades sociales, competencia social, etc.

Los términos utilizados han ido variando a lo largo del tiempo, en función de los resultados de los estudios y la elaboración de presupuestos teóricos basados en los avances de la investigación. Las expresiones competencia social, habilidades sociales y asertividad han sido las más utilizadas en el ámbito educativo (Vallés y Vallés, 1996). En los inicios del estudio de la conducta social, se utilizaron las expresiones conducta asertiva y habilidades sociales indistintamente, incluso como sinónimos de competencia social. Sin embargo, el enfoque conductual que subyacía a estos términos, junto con otros como entrenamiento asertivo y entrenamiento en habilidades sociales, propició la diferenciación con la expresión competencia social, en la que se incluían además, los aspectos cognitivos y afectivos.

Actualmente, parece existir unanimidad acerca de la relación entre los tres conceptos, de manera que el concepto de habilidades sociales englobaría al de asertividad y, a su vez, el de competencia social englobaría al de habilidades sociales (López de Dicastillo et al., 2008). A continuación se expone una propuesta de diferenciación conceptual y terminológica en torno a las habilidades sociales, la asertividad y la competencia social (ver Figura 1.2).



Figura 1.2. Representación de los conceptos de asertividad, habilidades sociales y competencia social. Tomado de López de Dicastillo et al., 2008, p. 19.

1.2.1. Habilidades sociales

Caballo (2002) ha considerado que los problemas para alcanzar un consenso en la definición de habilidades sociales se deben, en parte, a la confusión que se genera por el hecho de existir numerosas investigaciones y publicaciones sobre el tema, en las que se emplean términos diversos para referirse a un mismo concepto. Por otra parte, las habilidades sociales 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 muy inadecuado para otra. A lo que se suma la diversidad de objetivos, metas o expectativas de las personas implicadas en una determinada situación de interacción social.

Finalmente, aunque en la actualidad se consideran al definir las habilidades sociales tanto el contenido como las consecuencias de las mismas, el hecho de que los investigadores pusieran el énfasis en uno u otro aspecto, ha contribuido a la dificultad en su definición. A continuación, se presentan algunos ejemplos de definiciones de habilidades sociales, diferenciando entre las que enfatizan el contenido de la conducta y las que lo hacen en las consecuencias de la conducta (ver Figura 1.3).

Definiciones relativas al contenido de las habilidades sociales	
<i>El contenido está formado por la expresión de sentimientos, opiniones personales, emociones, etc.</i>	Blanco (1983): <i>“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”.</i>
Definiciones relativas a las consecuencias de las habilidades sociales para la persona que las ejecuta	
<i>Énfasis en la efectividad, adecuación o satisfacción que produce la conducta ante una situación.</i>	Kelly (1982): <i>“conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos, en las situaciones interpersonales, para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente”.</i>
<i>Las consecuencias aluden a la posibilidad de obtener refuerzo social: creando fuentes de refuerzo, evitando la pérdida de las existentes o evitando la posibilidad de castigo o de extinción.</i>	<u>Rich</u> y Schroeder (1976): <i>“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”.</i>
	García <u>Sáiz</u> y Gil (1992): <i>“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”.</i>

Figura 1.3. Definiciones de habilidades sociales con énfasis en el contenido de la conducta o en las consecuencias de la conducta.

Gismero (2000) considera que el hecho de haber utilizado las consecuencias como criterio ha presentado dificultades. Por ejemplo, si la efectividad se incluye en la definición, el criterio va a depender de la persona que juzgará su idoneidad (en función de sus objetivos, sus valores, su punto de vista, etc.). Si, por el contrario, se pone el énfasis en el refuerzo, obtenerlo va a depender de que otra persona lo otorgue o no, y además, en ocasiones, se pueden reforzar indebidamente conductas que no son socialmente habilidosas, como golpear a alguien o decir una impertinencia.

Así pues, parece que las definiciones más adecuadas sobre habilidades sociales deben contemplar ambos aspectos, el contenido de la conducta y sus consecuencias. Caballo (1993) propone una definición que incluye la expresión de la conducta, el reforzamiento, el respeto a los demás y la efectividad, aunando tanto el proceso como el 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, pp. 6).

Al igual que Caballo (1993), diversos autores han revisado la literatura sobre habilidades sociales. Vallés Arándiga y Vallés Tortosa (1996) hicieron lo propio y analizaron los rasgos diferenciadores de las diversas definiciones encontradas; casi tantas como investigadores. Paula (2000) realizó una recopilación de las definiciones de

habilidades sociales elaboradas por los autores más significativos, que incluía la clarificación sobre los aspectos del concepto que priorizan. La característica común de las definiciones es su contenido conductual y la obtención de reforzamiento social (o consecuencias). Algunas de las definiciones hacen más hincapié en el contenido: expresar opiniones, sentimientos, derechos, deseos, elogios, hacer cumplidos, etc. Otras, conceden más importancia a las consecuencias: lograr relaciones efectivas, obtener reforzamiento social, obtener beneficios, evitación de problemas, etc.

Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) presentaron una definición operacional, en la que se consideran los siguientes aspectos:

- Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (mediante observación, imitación, ensayo e información).
- Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
- Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social.
- Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
- Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.
- La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio (especificidad situacional).
- Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

Asertividad.

La palabra "asertivo" proviene del latín *asertus* e implica la acción de afirmar; se considera que la persona asertiva es aquella cuyo estilo de relación no es pasivo ni agresivo. Anteriormente se ha mencionado la obra de Joseph Wolpe, publicada en 1958, "*Psychotherapy by reciprocal inhibition*". En ella se empleaba el término conducta asertiva para referirse a las conductas de autoafirmación y a la expresión de los sentimientos distintos a la ansiedad. Posteriormente, Joseph Wolpe y Arnold Lazarus, publicaron en 1966 "*Behavior Therapy Techniques*", donde tratan el entrenamiento asertivo como una técnica más de la terapia de conducta. En 1970, Robert Alberti y Michael Emmons publican "*Your perfect right: a guide to assertive behavior*", desde el que se plantea un tratamiento que pretende entrenar el comportamiento asertivo a aquellas personas que presentan algún tipo de problema de relación social.

Durante los años 70 y 80 interesa la asertividad desde el enfoque terapéutico, que promueva la mejora de las relaciones sociales, sin la necesidad de contar con una definición universal, ni con una teoría general sobre el concepto en cuestión. A partir de los años 90, se intenta definir la asertividad desde los enfoques conductual, humanista y cognitivo, apareciendo diferentes definiciones en función de los planteamientos.

El término también se ha venido utilizando para referirse a distintos aspectos, en función de las diferencias entre la línea de trabajo de Europa y la de Norteamérica. En Estados Unidos se ha considerado como sinónimo de estilo directo, claro y respetuoso con los demás, aspectos que se han de desarrollar al trabajar cada habilidad social; mientras que 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: las que 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 de los demás, y las que consideran que la asertividad está inmersa en todas las habilidades sociales a desarrollar. En este último caso, el aprendizaje se orienta a la manifestación de conductas asertivas y la evitación de conductas agresivas e inhibidas, en situaciones diversas (una conversación, solicitud de un favor, etc.), en las que se ponen en práctica las habilidades sociales.

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

En este sentido, la asertividad se define como "el conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal, que expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esa persona de forma directa, firme, no violenta y sincera, a la vez que se respeta plenamente a los interlocutores" (Carrillo, 1991, p. 131).

Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que nos ayudan a alcanzar nuestros objetivos personales de forma socialmente aceptable. Permite expresar los puntos de vista respetando el de los demás, defender los derechos de cada uno sin agredir, ni ser agredido. También se relaciona con

la capacidad de pedir consejo o ayuda en momentos de necesidad. (Garaigordobil Landazabal, 2000). 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). Es una situación de igualdad entre los que participan; un estilo de relación que aplica el diálogo, la expresión de emociones y la solución de conflictos de forma pacífica. Como señala la misma autora, 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, falta de confianza en sí mismo. El estilo asertivo es propio de las personas que expresan sus sentimientos, autoconfianza, respeto a los demás. En el estilo agresivo la persona hace valer sus derechos por encima de los derechos de los demás, de forma autoritaria y dominante. Los programas de intervención se dirigen a promover la asertividad y a corregir y prevenir las conductas pasivas y agresivas.

Los tres estilos están presentes en todas las personas, utilizándose uno u otro en función de la situación. Sin embargo, en cada persona predomina uno de ellos; un perfil característico de persona sumisa, agresiva o asertiva, respecto a su comportamiento externo, patrones de pensamiento, emociones y sentimientos, y consecuencias de la vida (Castanyer, 1996). Estos tres estilos de relación podrían representarse en un *continuum* dominación-sumisión en el que la asertividad se situaría en el centro, en un extremo la agresividad y en el otro la pasividad y el comportamiento inhibido.

El esquema anterior se corresponde con un modelo lineal de sumisión, asertividad y agresividad o bien de agresión, asertividad y sumisión. Sin embargo, resultaría más completo hablar de un modelo bidimensional de la asertividad, donde una

dimensión se corresponde con el tipo de expresión (manifiesta o encubierta) y la otra dimensión se corresponde con el estilo de conducta (coercitiva o no coercitiva) (ver Figura 1.4). La conducta que se expresa de forma manifiesta y sin ejercer coacción sobre la otra persona concuerda con la conducta asertiva, mientras que la conducta agresiva se expresaría de forma manifiesta, pero de modo coercitivo sobre la otra persona. En el caso de la situación de “no aserción”, existe una falta de expresión de la conducta o bien se expresa de forma indirecta, pero sin intimidar a otra persona. Según este modelo, la “agresión pasiva” se correspondería con la expresión indirecta, pero ejerciendo coacción sobre otra persona; es decir, se intenta controlar de manera indirecta o sutil la conducta de otra persona (por ejemplo, mediante una mirada amenazadora).

Expresión manifiesta (directa)	
ASERCIÓN	AGRESIÓN
No coercitiva	Coercitiva
NO ASERCIÓN	AGRESIÓN PASIVA
Expresión encubierta (indirecta)	

Figura 1.4. Modelo bidimensional de la Asertividad (Del Greco, 1983). Tomado de Caballo, 1993, p. 226.

Caballo (2002) plantea tres maneras de actuar en las relaciones interpersonales: pasiva, agresiva y asertiva y 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 Figura 1.5).

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
<i>Conducta no verbal</i>	<i>Conducta no verbal</i>	<i>Conducta no verbal</i>
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.
<i>Conducta verbal</i>	<i>Conducta verbal</i>	<i>Conducta verbal</i>
“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; verbalizaciones positivas	“Haría mejor en”, “Haz”, “Ten cuidado”, “Debes estar bromeando”, “Si no lo haces”, “No sabes”, “Deberías”, “Mal” Mensajes impersonales
<i>Efectos</i>	<i>Efectos</i>	<i>Efectos</i>
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 1.5. Estilos de relación interpersonal. Tomado de Caballo, 2002, p. 227.

Otros autores como García Pérez y Magaz (1992), basándose en el planteamiento de Alberti y Emmons en el año 1970, establecen dos niveles: la autoasertividad, referida al respeto de los derechos y valores propios y la heteroasertividad, referida al respeto de los derechos y valores de los demás. La persona ha de conjugar auto y heteroasertividad; buscar el equilibrio para evitar los inconvenientes de tener en cuenta solamente uno de ellos en sus relaciones interpersonales. Estos autores caracterizan cuatro estilos de comportamiento social en función de los dos niveles: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo (ver Figura 1.6).

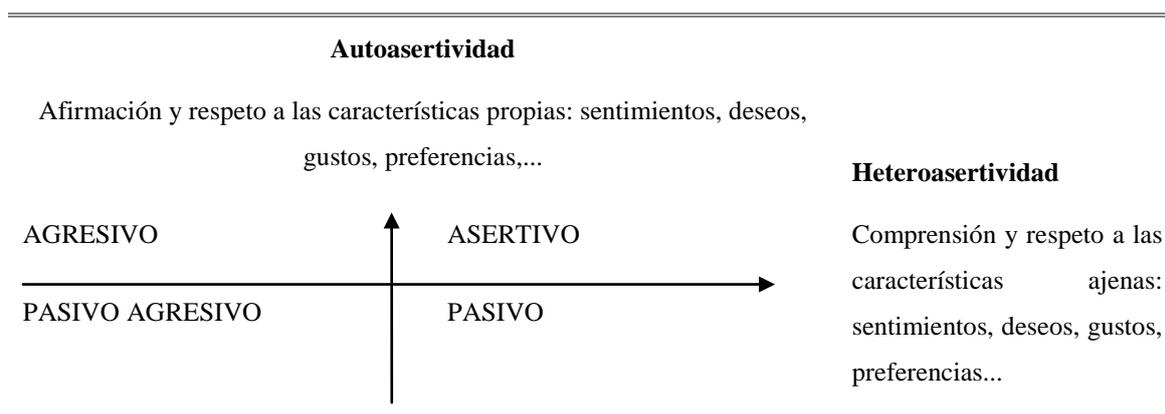


Figura 1.6. Estilos de comportamiento social de acuerdo con los niveles de auto y heteroasertividad de los sujetos (García Pérez y Magaz, 2000).

A partir del marco teórico sobre la educación de las emociones y la inteligencia emocional, Bisquerra (2000) considera la asertividad dentro de la estructura de las competencias emocionales y como parte de la inteligencia interpersonal, como capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Implica mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; lo que supone la

capacidad para decir “no” claramente y mantener la negativa, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar la actuación en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado.

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 habilidades sociales (Caballo, 1993; Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat, 2002; Monjas, 1993; Paula Pérez, 2000). La conducta asertiva sería un aspecto muy importante de las habilidades sociales, ya que es el "estilo" con el que interactuamos.

Modelos teóricos explicativos de las habilidades sociales.

El estudio de las habilidades sociales se ha fundamentado en una serie de principios, basados en los siguientes marcos teóricos: la Teoría del Aprendizaje Social, la Psicología Social y la Terapia de Conducta (ver Figura 1.7).

Asimismo, conviene mencionar los modelos teóricos explicativos de las habilidades sociales que han sido descritos en la literatura sobre este tema, como son los llamados modelos clásicos, por ejemplo el modelo de Argyle y Kendon (1967) o el modelo de Bandura (1987), y los denominados modelos interactivos o interaccionistas, tales como el modelo de McFall (1982) o el modelo de Trower (1982) (ver Figura 1.8, Figura 1.9, Figura 1.10 y Figura 1.11).

Los modelos interactivos son consecuencia de un desarrollo más completo, al contemplar los aspectos cognitivos y los afectivo-emocionales en la explicación del comportamiento social y considerar la interacción entre factores personales y ambientales, entre la persona y la situación. Se considera al individuo como un agente activo, es decir, que busca y procesa la información, genera observaciones y controla sus acciones con el fin de lograr sus objetivos.

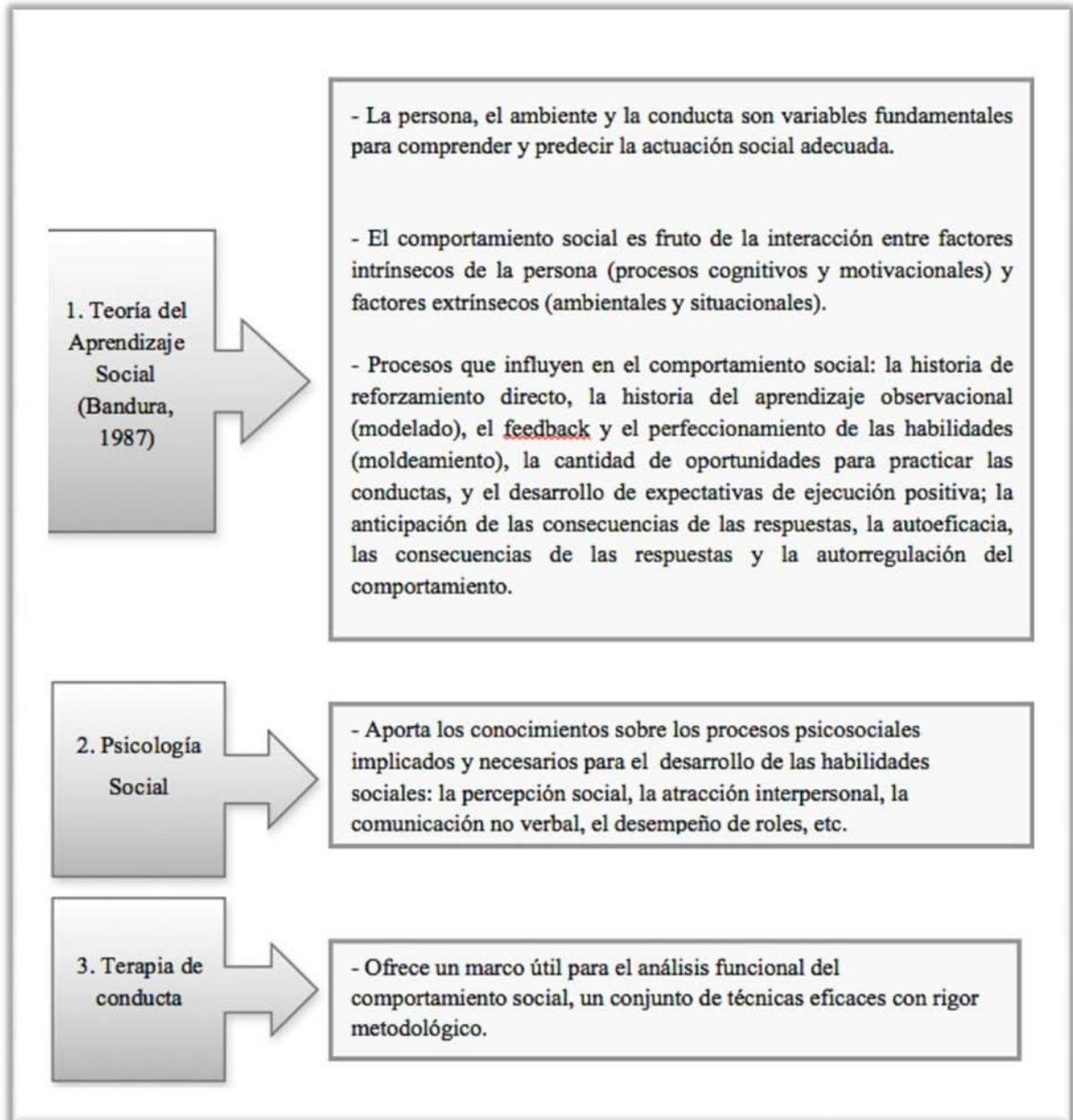


Figura 1.7. Principios teóricos subyacentes al estudio de las habilidades sociales.

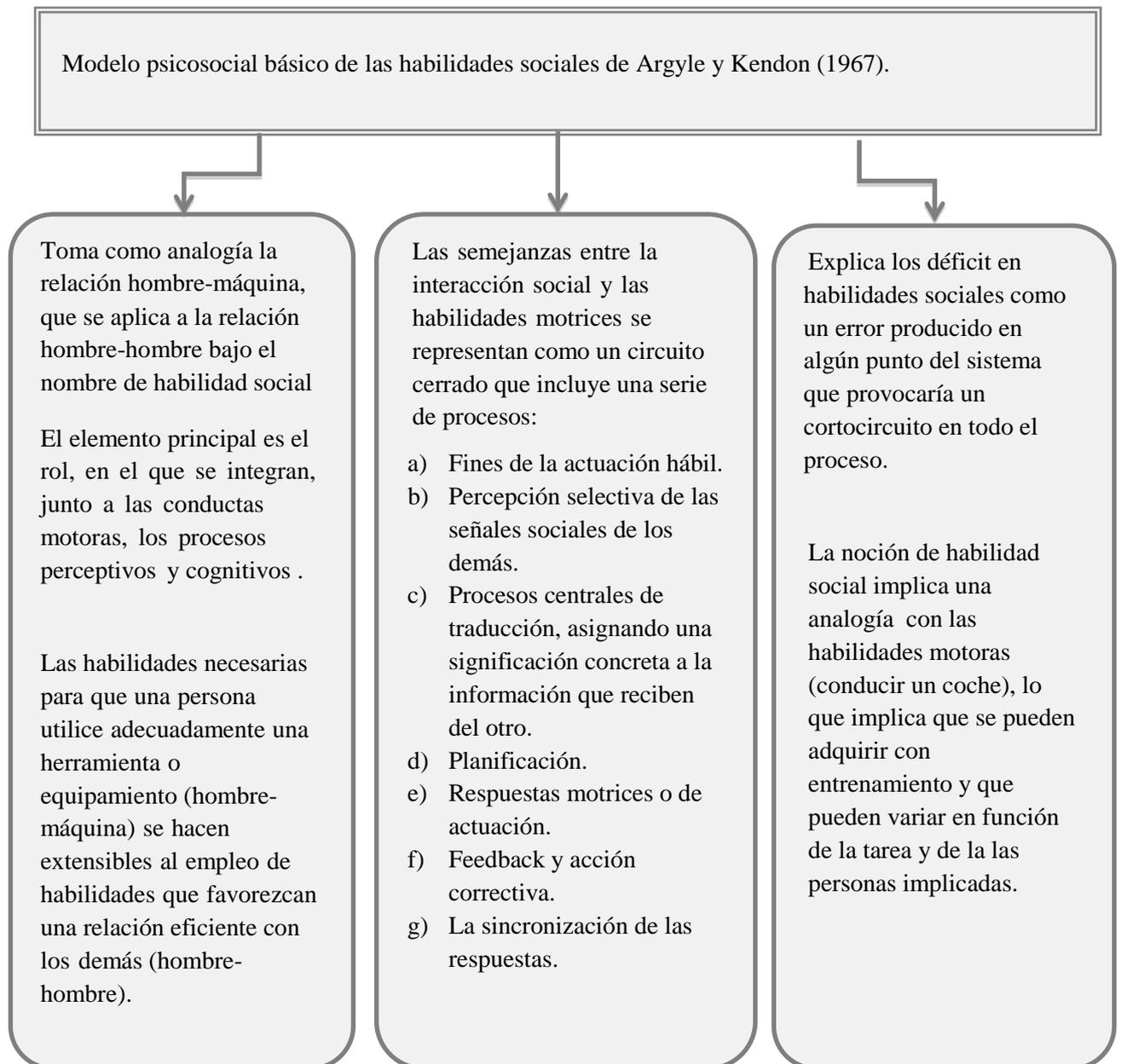


Figura 1.8. Modelo psicosocial básico de las habilidades sociales (Argyle y Kendon, 1967).

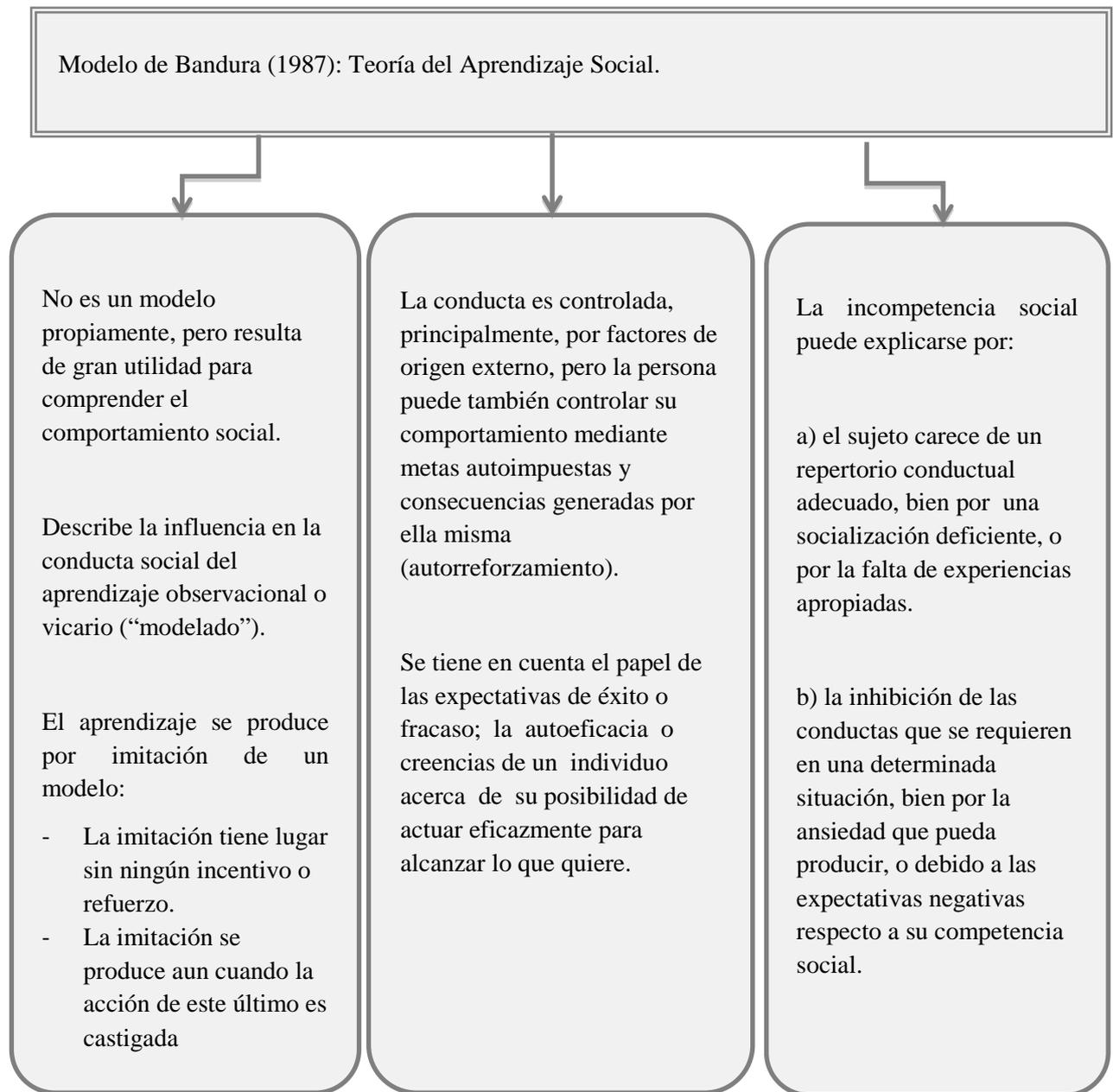


Figura 1.9. Modelo basado en la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1987).

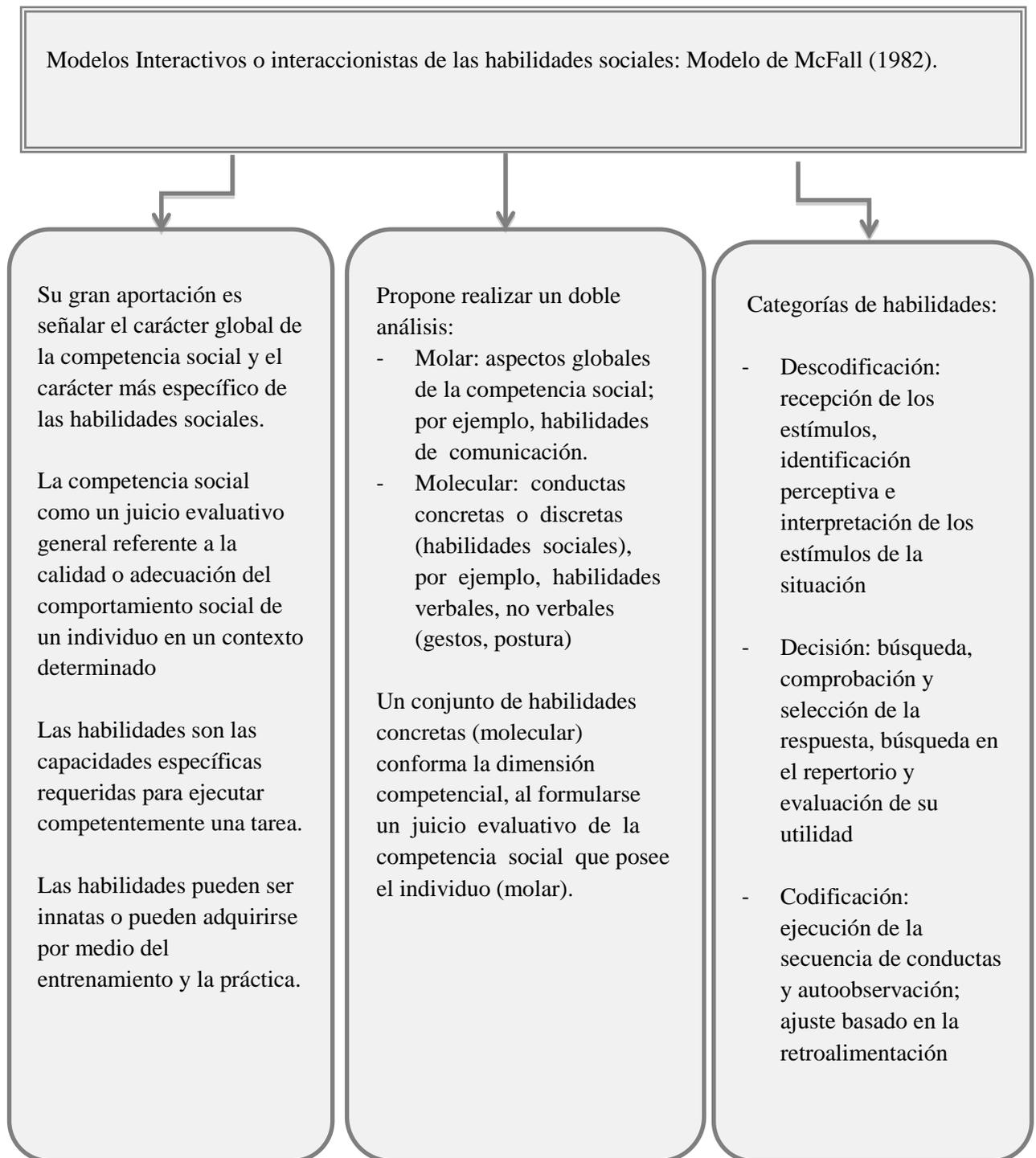


Figura 1.10. Modelos Interactivos o interaccionistas de las habilidades sociales: Modelo de McFall (1982).

Modelos Interactivos o interaccionistas de las habilidades sociales: Modelo de Trower (1982).

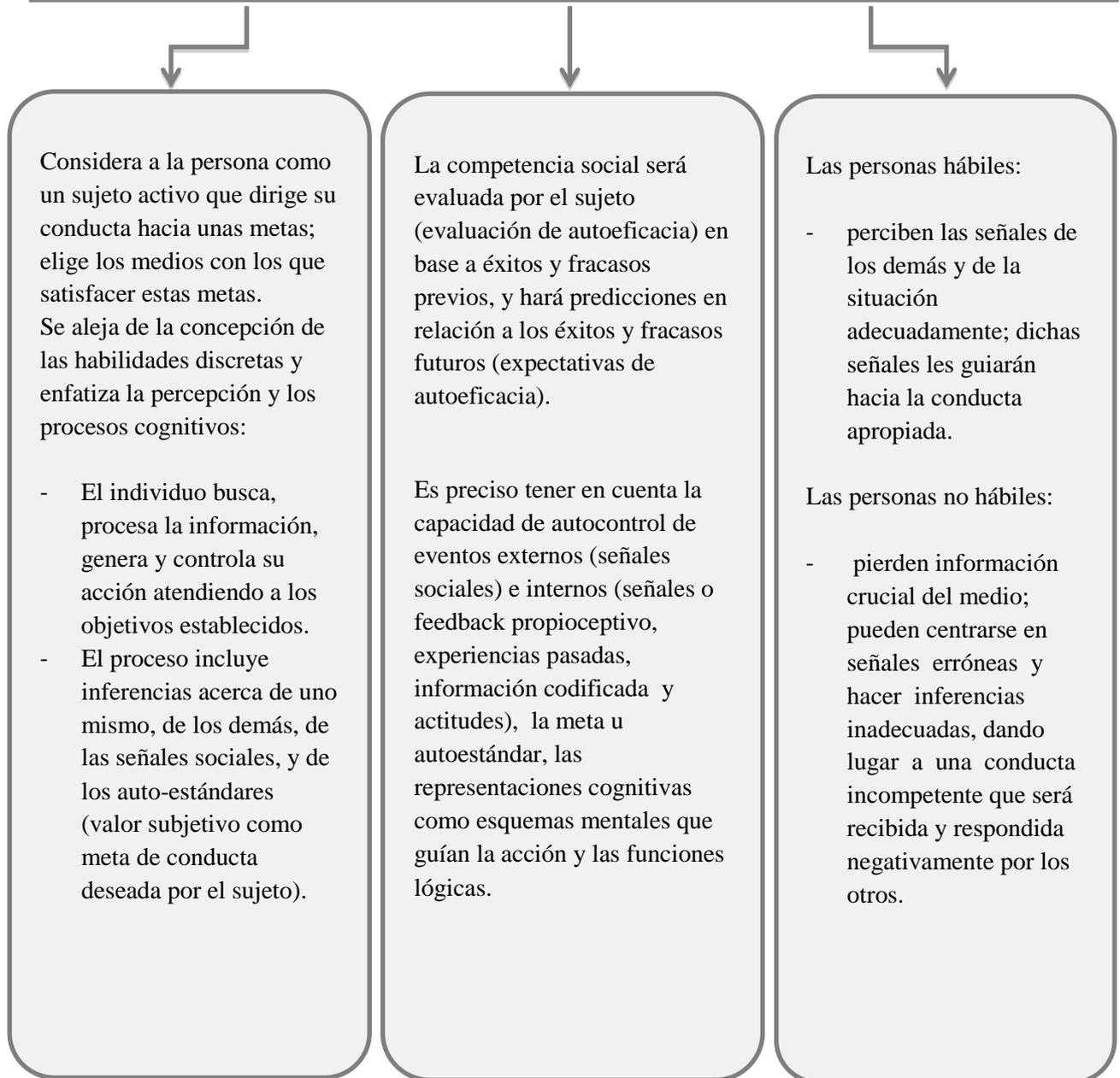


Figura 1.11. Modelos Interactivos o interaccionistas de las habilidades sociales: Modelo de Trower (1982).

Características de las habilidades sociales.

Una adecuada delimitación conceptual de las habilidades sociales, además de la referencia a la estructura de las definiciones y su contenido (conducta y/o consecuencia), sus principios y modelos teóricos subyacentes, incluye la alusión a los elementos o contenido de las habilidades sociales, a su carácter molar y molecular, a los sistemas de respuesta de la conducta social, a los tipos de reforzamiento social, así como al carácter cultural y la especificidad situacional de la conducta social.

En función de los trabajos sobre el área, se han utilizado diversos criterios metodológicos para la clasificación de los elementos de las habilidades sociales. Algunos autores toman como criterio el sistema de respuesta (conductual, cognitivo y fisiológico), mientras que otros, clasifican los elementos o contenidos en función de las habilidades que son necesarias en las interacciones sociales; este es el caso de Monjas (1993) y Vallés (1994). Los contenidos que incluye Monjas (1993) en la aplicación de programas de habilidades sociales son los 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, defender 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 con el adulto, refuerzo al adulto, peticiones al adulto, solución de problemas con el adulto.

Los contenidos de las habilidades sociales se integran en los tres sistemas de respuesta: motor o conductual, cognitivo y fisiológico. La exhibición de una determinada habilidad social exige la combinación acertada de estos tres componentes (ver Figura 1.12).

Sistema conductual	Sistema cognitivo	Sistema fisiológico
<ul style="list-style-type: none"> • Conductas referidas a acciones concretas; a elementos verbales, paralingüísticos y no verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Configurado por la percepción, el autoconcepto, los pensamientos, la atribución o la interpretación del significado de las situaciones de interacción social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos afectivos, emotivos (emociones, sentimientos) y sus correlatos psicofisiológicos (tasa cardíaca, respuesta psicogalvánica).

Figura 1.12. Componentes de los sistemas de respuesta de las habilidades sociales.

En cuanto al carácter molar o molecular de los contenidos de las habilidades sociales, se considera que el carácter molar se refiere a los tipos de habilidad general; aspectos globales como las habilidades de comunicación. Sin embargo, el carácter molecular hace referencia a las conductas concretas o discretas como las habilidades

verbales y no verbales; por ejemplo el contacto ocular, el volumen de la voz o la postura.

Por otra parte, Gil (1993), se refiere al aprendizaje de la conducta social y la posibilidad de obtener reforzamiento social:

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 autorrefuerzos. (Gil, 1993, pp. 270).

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 los métodos violentos, la coacción, el chantaje, etc. El autor considera que el sujeto debe tener capacidad para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades, y las exigencias del ambiente. Gil (1993) describe el reforzamiento ambiental y el autorrefuerzo:

- Reforzamiento ambiental: implica la consecución de objetivos de carácter material como conseguir algo material (un objeto), un favor, etc. y de carácter social como el reconocimiento público, un elogio, incrementar el número de amigos, etc.

- Autorrefuerzo: proporciona gratificación personal al sentirse capaz de desarrollar unas habilidades de forma eficaz en las situaciones de interacción y contribuye al aumento de la autoestima.

Así pues, las habilidades sociales 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.

Otra de las características de las habilidades sociales es que están sujetas a las normas sociales y legales que regulan la convivencia humana (Gil, 1993) y supeditadas a las exigencias y criterios morales del contexto sociocultural en el que se ponen de manifiesto. Esto representa su carácter cultural, pues, al igual que los valores y actitudes, una conducta (habilidad social) puede ser considerada apropiada en una situación e inapropiada en otra, de tal manera, que no hay una forma de comportarse correctamente que sea universal. Los patrones de comunicación, además de presentar esta variabilidad entre culturas, son diversos dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación.

Unida a esta característica se habla de la especificidad situacional de las habilidades sociales. La conducta socialmente habilidosa es situacionalmente específica (Bellack y Morrison, 1982). Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. El individuo tiene que saber cuándo, dónde y en qué forma están justificadas las conductas; ser capaz de percibir y analizar las señales que definen

la situación, y poseer un repertorio de respuestas adecuadas. Para que una conducta sea socialmente eficaz deben tenerse en cuenta las variables que intervienen en cada situación en las que se exhibe la destreza social. “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 y Jiménez, 2007, p. 20). Como determinantes situacionales del comportamiento social se pueden mencionar los espacios vitales o 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.

Para finalizar, antes de dar el paso a la conceptualización de la competencia social, es conveniente precisar que la revisión de los estudios de investigación ha permitido comprobar cómo los autores toman como homólogos de los conceptos habilidades sociales y competencia social otras expresiones tales como: conducta interpersonal, habilidades de interacción social, habilidades de relación interpersonal, habilidades para la interacción, relaciones interpersonales, e intercambios sociales. Así, el término habilidades sociales, según Monjas (1993), equivale a la expresión habilidades de interacción social. Paula (1998) añade como sinónimos las expresiones habilidades para la interacción, habilidades de relación interpersonal y habilidades interpersonales. En el siguiente apartado se abordarán los conceptos de habilidades sociales y competencia social, términos que se utilizarán con mayor frecuencia en este trabajo.

1.2.2. 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.

Tras una revisión de las propuestas vertidas en diferentes estudios, 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. El autor advierte de la diversidad de denominaciones al clasificar los tipos de competencia (básicas, clave, genéricas, transferibles, personales, relacionales, interpersonales, transversales, sociales, emocionales, socioemocionales, etc.) y de la necesidad de llegar a un consenso en la comunidad científica sobre el contenido de dichos tipos. Las propuestas de los autores sobre los términos y conceptos en este campo (competencia social, competencia socioemocional, competencia emocional, etc.) se presentan a lo largo del siguiente apartado.

Definición de la competencia social.

Existen posturas diferenciadas sobre el significado del término competencia social; estrechamente ligado al concepto de habilidad social, hasta el punto de que existe una corriente que los ha considerado como términos y equivalentes (Michelson et al., 1987).

Según esto, habilidades sociales sería la expresión más difundida en los años ochenta y sencillamente, fue sustituida por competencia social en la década de los noventa (Segura, Expósito y Arcas, 1999).

Por otra parte, para unos pocos autores, la competencia social no incluye de forma explícita las habilidades sociales. Como ejemplo, el trabajo de Wentzel (1991), sobre la relación entre competencia social y rendimiento académico, en el que considera que la competencia social está conformada por la conducta socialmente responsable, la calidad de las relaciones entre los compañeros y los procesos de autorregulación.

El constructo competencia social está constituido, siguiendo a Gresham (1988) por dos componentes. Uno de ellos, la conducta adaptativa, incluye habilidades de funcionamiento independiente, desarrollo físico, desarrollo del lenguaje y competencias académicas. En otras ocasiones, los autores prefieren utilizar “ajuste escolar”, en lugar del término “conducta adaptativa” utilizado por Gresham, ya que consideran que resulta más concreto (García Jiménez, García Pastor, y Rodríguez Gómez, 1992). El otro componente, las habilidades sociales, incluye conductas interpersonales (aceptación de la autoridad, habilidades de conversación, conductas cooperativas y conductas de juego), y 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). Las habilidades son definidas en términos de conducta: “las habilidades sociales 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 Richard McFall (1982), que realizó una diferenciación entre las habilidades sociales y la competencia social. Para McFall (1982), las habilidades sociales 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 habilidades sociales 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 habilidades sociales 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 (Caballo, 2002; Gumpel, 1994). Las habilidades sociales 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 habilidades sociales 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 y Arias, 1995).

En el afán de complementar el concepto de competencia social con el aspecto afectivo, surge el término "competencia socioemocional". El modelo de Denham (2005) representa con claridad esta gran interrelación entre estas dos áreas. Este modelo clasifica las habilidades en relacionales/prosociales y habilidades de competencia emocional (ver Figura 1.13). Así, el desarrollo de la competencia socioemocional requiere, entre otras, de habilidades que implican el reconocimiento de las emociones, la comprensión y la regulación de las mismas, la empatía hacia los demás, la resolución de problemas, y las interacciones sociales positivas (Denham, 2006).

Desde otra perspectiva, Bisquerra (2003, 2004) prefiere referirse a la competencia emocional de manera específica, aunque relacionada con la competencia social. En el presente trabajo, siguiendo a López de Dicastillo et al. (2008) se considera que la competencia social está conformada por componentes internos y externos, incluyendo entre sus componentes internos, el aspecto afectivo: el componente emocional.

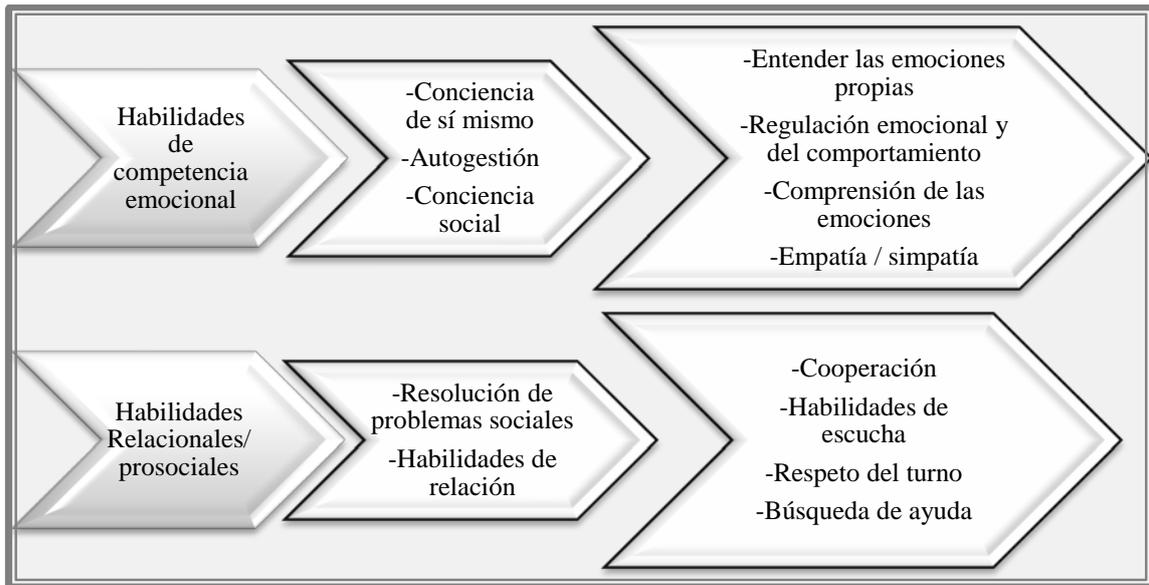


Figura 1.13. Modelo de competencia social y emocional (Denham, 2005).

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, et al., 2006). Estas autoras afirman que 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 et al., 2008, pp. 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 habilidades sociales específicas (López de Dicastillo, et al., 2008). 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 y Sánchez, 1999). Las habilidades sociales son uno de los componentes de la competencia social, entendida como estructura cognitiva y comportamental, más amplia, que engloba habilidades y estrategias concretas y que está conectada con otras estructuras motivacionales y afectivas dentro del funcionamiento psicológico personal (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

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 (ver Figura 1.14).

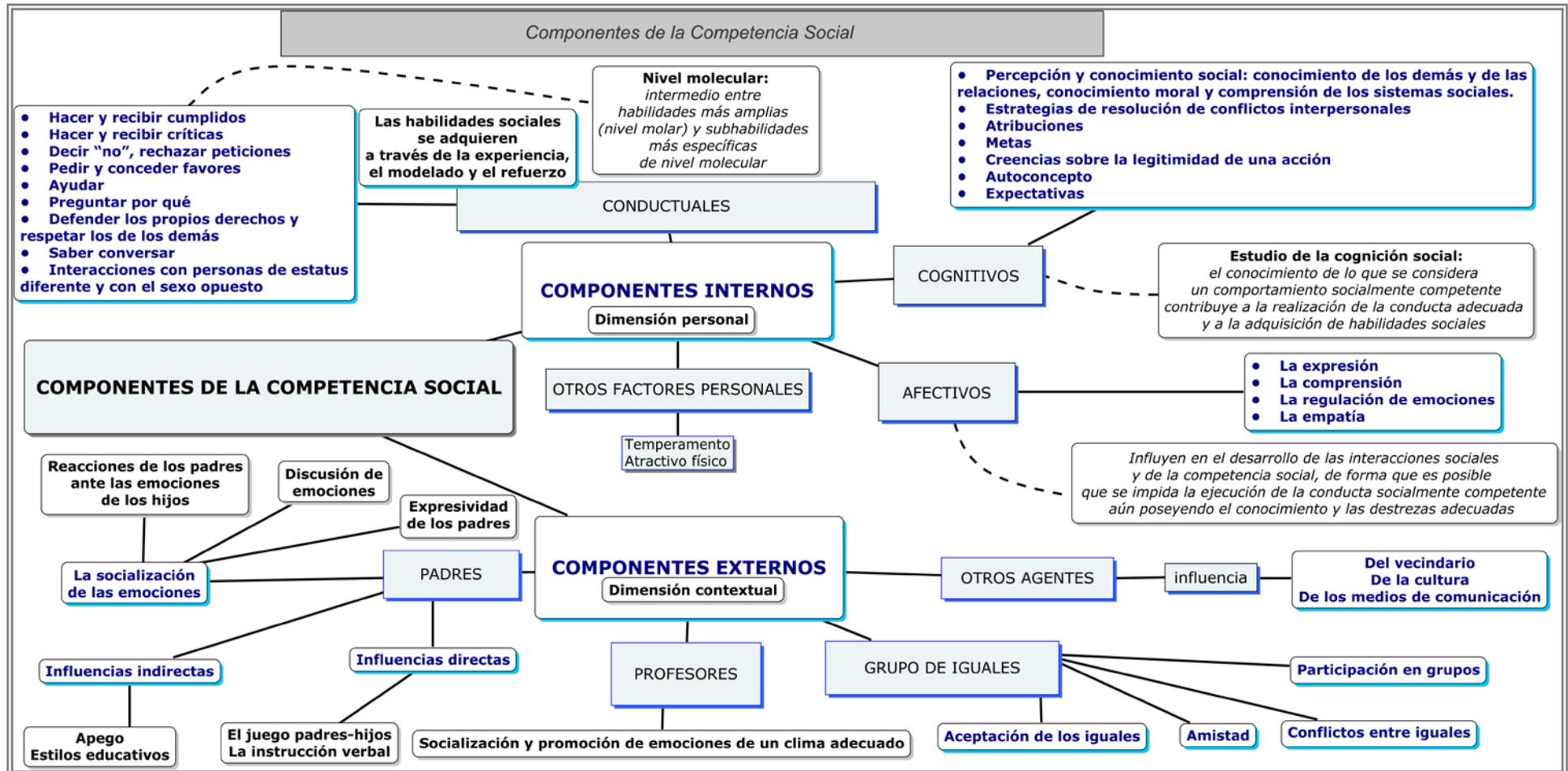


Figura 1.14. Componentes internos y componentes externos de la competencia social. Elaborado a partir de López de Dicastillo et al. (2008).

Por nuestra parte, estamos de acuerdo en la inclusión de las habilidades sociales 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.

1.3. Habilidades sociales en el ámbito escolar

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. Esto ha ocurrido 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 y Weiss, 2011). Las relaciones interpersonales, la aceptación por parte de los compañeros, el ajuste a las demandas de la situación escolar, la salud emocional, están relacionadas con una mayor competencia social. Las investigaciones muestran que las habilidades sociales son un componente crítico del desarrollo de los niños y se encuentran relacionadas con el éxito académico. 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 habilidades sociales pueden servir como facilitadores académicos (Gresham, Cook, Crews, y Kern, 2004; Elliott, Malecki, y Demaray, 2001). Así, un déficit en habilidades sociales puede derivar en problemas de conducta y disciplina en el aula, lo cual puede hacer más difícil la enseñanza y el aprendizaje (Gresham, 2010). En general, los estudiantes con escasas habilidades sociales, corren el riesgo de padecer problemas de internalización y externalización de los comportamientos, así como el riesgo de tener dificultades para el éxito académico (Cook et al., 2008).

Otras consecuencias negativas de la escasez o falta de competencia social serían el fracaso escolar, el abandono escolar, la delincuencia y el rechazo social (Walker y Severson, 2002). Igualmente, las dificultades en las relaciones sociales se han relacionado con algún tipo de trastorno como déficit de atención y trastorno de hiperactividad (Hinshaw y Blachman, 2005; Smith, Barkley y Shapiro, 2007), trastornos de conducta y emocionales (Gresham et al., 2004; Walker y Gresham, 2003), retraso mental leve (Gresham, Reschly, y Carey 1987; MacMillan, Gresham, Siperstein, y Bocian, 1996) y dificultades de aprendizaje específicas (Gresham, MacMillan, Bocian, Ward, y Forness, 1998; Kavale y Forness, 1996; Nowicki, 2003). Además, la falta de competencia social se ha considerado uno de los criterios a considerar en los diagnósticos de un buen número de trastornos clasificados en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-IV TR* (American Psychiatric Association, 2000), tales como mutismo selectivo, trastorno autista y síndrome de Asperger.

Toda esta serie de relaciones sirve para argumentar la relevancia de la evaluación y la intervención en habilidades sociales. En el caso de la evaluación, su relevancia radica, por una parte, en la información que aporta en cuanto a la toma de decisiones en el acceso a los servicios y a la adecuada intervención y, por otra, por el valor predictivo sobre los resultados académicos a largo plazo (Malecki y Elliott, 2002). Sin embargo, a pesar de la abundante investigación que detalla la relación entre competencia social y académica, se cuestionan aún la direccionalidad y los límites de esta relación. Welsh, Parke, Widaman, y O'Neil (2001), en un estudio longitudinal con alumnos de Educación Primaria, encontraron que la relación entre competencia social y competencia académica era recíproca. Una posibilidad explicativa de esta relación entre ambos dominios vendría por el hecho de considerar a las habilidades sociales como facilitadores académicos. DiPerna y Elliott (2002) describieron los facilitadores académicos como "actitudes y conductas que permiten a un estudiante implicarse y, en última estancia, 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. Los autores 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.

De acuerdo con Anaya (2002), en el contexto escolar se pueden diferenciar dos ámbitos de interacción en los que se encuentran implicadas las habilidades sociales específicas de dicho contexto, que son: la interacción con los profesores y la interacción con los compañeros (ver Figura 1.15). En este último caso, se presentan como las situaciones más complejas de resolver la entrada en el grupo de compañeros y la

reacción a las provocaciones de los compañeros, ya que exigen un grado mayor de complejidad de adquisición y ejecución de las habilidades sociales.

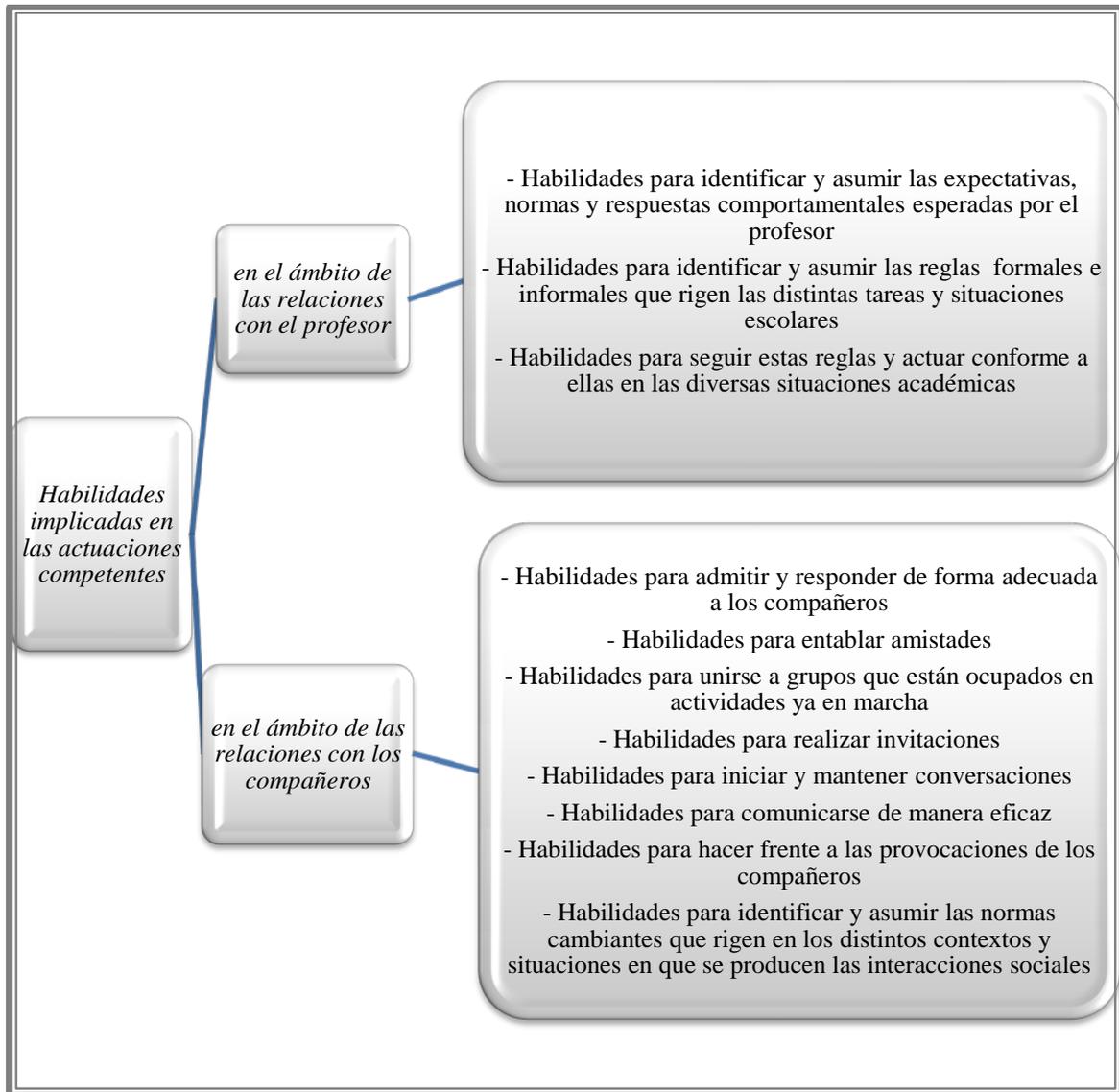


Figura 1.15. Habilidades implicadas en las actuaciones competentes en el ámbito de la interacción con los profesores y de la interacción con los compañeros (Anaya, 2002).

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. Igualmente, se espera que hayan adquirido, en cierta medida, habilidades interpersonales y de solución de problemas (O'Shaughnessy, Lane, Gresham y Beebe-Frankenberger, 2002). 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 y 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.

Los profesores son la principal fuente de referencia a la hora de identificar cuáles son las habilidades que ellos mismos consideran esenciales para el éxito escolar (Gresham, Dolstra, Lambros, McLaughlin y Lane, 2000). En general, los profesores valoran todo aquello que fomente la armonía en el aula (Gresham et al., 2000). Lane, Givner y Pierson (2004) encontraron que para los profesores, las habilidades fundamentales para el éxito escolar se ubican en las áreas del autocontrol y de la cooperación. 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; usar el tiempo libre de manera adecuada.

Tras los resultados de un estudio en el mismo sentido, Elliott y Gresham (2007a), elaboraron un programa de intervención en habilidades sociales para la escuela: *Classwide Intervention Program* (Elliott y Gresham, 2007a). El programa incluye las diez habilidades que, aproximadamente 800 profesores, identificaron como las más importantes para el éxito escolar, y cuyos autores han denominado el "Top 10" de las habilidades sociales para la escuela (ver Figura 1.16).

Top 10 de las Habilidades sociales para la escuela
Seguir las indicaciones del profesor
Seguir las reglas de la clase
Actuar de manera responsable
Escuchar a los demás
Ignorar las distracciones de los compañeros
Respetar los turnos en la conversación
Mostrar amabilidad hacia los demás
Mantener la calma en situaciones de conflicto
Cooperar con los demás
Solicitar ayuda

Figura 1.16. "Top 10" de las habilidades sociales para la escuela (Elliott y Gresham, 2007a).

Así pues, por sus implicaciones en el éxito escolar, las habilidades sociales 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 de aprendizaje adecuadas (García Sáiz y Gil, 2000). El proceso de aprendizaje se inicia con la observación de las conductas en

aquellas personas que las ejecutan adecuadamente, e implica además: la práctica posterior, la corrección, la perfección en la ejecución de la conducta, el refuerzo tras la ejecución adecuada, y la práctica continuada en situaciones variadas y reales.

La enseñanza de las habilidades sociales se configura, habitualmente, a través de programas de habilidades sociales; programas que serán más eficaces, en cuanto a la generalización de sus efectos en las situaciones de la vida real, si tienen en cuenta la participación de las personas significativas del entorno social de los alumnos (Dubois, Lockerd, Reach y Parra, 2003).

1.3.1. Consideraciones acerca de la intervención en la escuela

El entrenamiento en habilidades sociales, según Caballo (2002), implica una serie de elementos tales como la adquisición y el dominio de las conductas, su reproducción adecuada a las diferentes situaciones y el análisis idóneo de las situaciones sociales de la vida real (ver Figura 1.17). Se trata de la aplicación de un conjunto de técnicas orientadas a la adquisición de las habilidades que permitan a los sujetos mantener interacciones sociales satisfactorias en su ámbito real de actuación (Vallejo y Ruiz, 1993). En esta línea, para asegurar la efectividad de los programas de intervención en habilidades sociales, Elliott y Gresham (2007a) identificaron los siguientes componentes esenciales del proceso: decir, mostrar, practicar, controlar el progreso y generalizar.

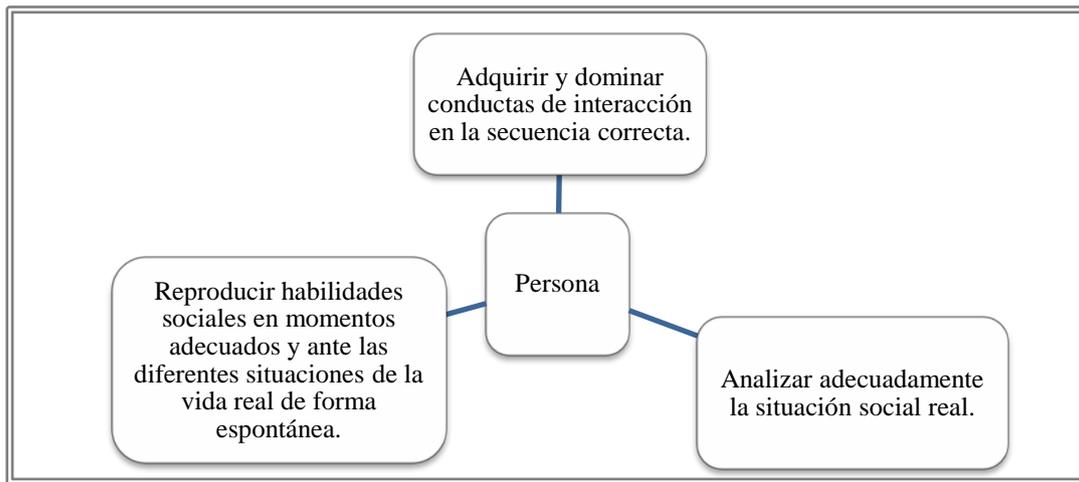


Figura 1.17. Elementos a considerar en el entrenamiento en habilidades sociales.

Para Argyle y Henderson (1985) el entrenamiento en habilidades sociales incluiría diversos tipos de aprendizaje, tales como las habilidades de interacción comunicativa, la adecuada gestión de los desacuerdos y de las secuencias de interacción, las relaciones cotidianas, la corrección de las ideas erróneas y las reglas informales (ver Figura 1.18).

La necesidad de la intervención en habilidades sociales se justifica por su relación con el fracaso escolar y en un sentido de prevención de los problemas, bien sea con un carácter universal, por ejemplo, dirigida a todos los niños de una escuela, bien dirigida a personas o grupos que se considera que están en riesgo de desarrollar problemas de comportamiento, con el fin de reducir los factores de riesgo en un grupo determinado. Se añade un tercer nivel, en el que se sitúa la intervención destinada a los niños que muestran problemas o deficiencias en este área.

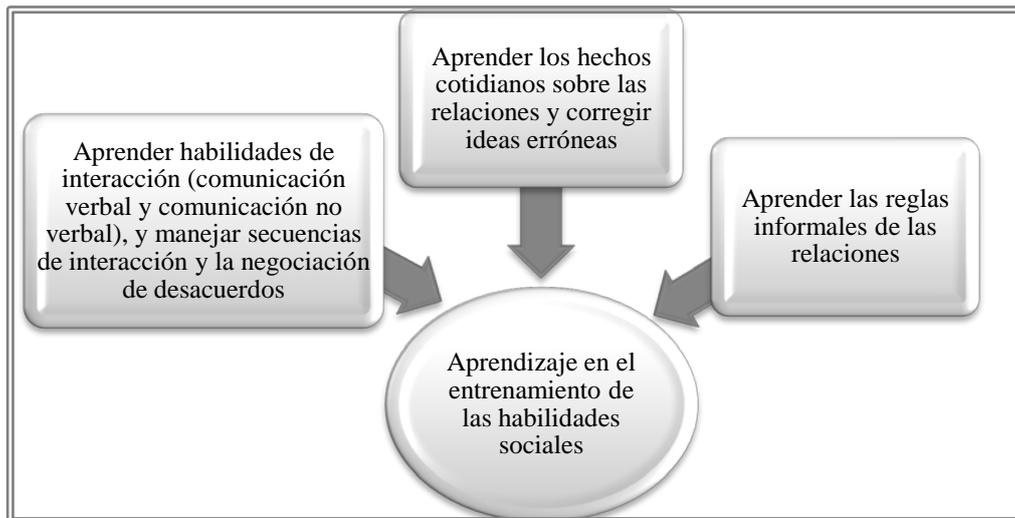


Figura 1.18. Tipos de aprendizaje implicados en el entrenamiento en habilidades sociales.

Desde un punto de vista global, los efectos de las intervenciones en estos tres niveles (primaria o universal, secundaria y terciaria) son heterogéneos, aunque tienden a ser positivos (Gresham et al., 2011). No obstante, las intervenciones en habilidades sociales dirigidas a un grupo concreto de niños, pueden perder eficacia y provocar algunos efectos no deseados. En el agrupamiento de niños con problemas similares, las intervenciones pueden provocar un refuerzo positivo de los problemas de comportamiento, que a su vez puede aumentar la probabilidad de que haya más problemas en el futuro (Dishion, McCord, y Poulin, 1999). Además, las características de este tipo de actuaciones facilitan que los compañeros identifiquen a estos niños como problemáticos, puesto que necesitan una intervención específica. Sin embargo, si los alumnos no abandonan su entorno habitual, se favorece la generalización y el mantenimiento de las habilidades adquiridas. Además, se benefician de la exposición a los compañeros socialmente competentes que les pueden servir de modelo.

Examinando los efectos de la intervención educativa en materia de habilidades sociales, se han podido identificar ciertas variables que moderan su efectividad. En función de los resultados del meta-análisis realizado por January, Casey, y Paulson (2011), el tiempo de exposición a la intervención, el nivel educativo en el que se interviene, y la modalidad o estrategia que se emplea en la intervención son las variables que moderan la efectividad de las intervenciones (ver Figura 1.19).

Variables moderadoras de la efectividad de las intervenciones	
Tiempo de exposición o duración de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> - Es un importante moderador del efecto de la intervención. - La eficacia de los programas es mayor cuando la exposición a la intervención es más duradera en el tiempo (Gresham, Sugai, Horner, 2001). - La mayor duración se traduce en mayores oportunidades de practicar y mantener las habilidades sociales objetivo de la intervención, promoviendo los cambios necesarios para que ocurra el aprendizaje.
Nivel educativo o curso	<ul style="list-style-type: none"> - La intervención temprana reduce la aparición de conductas negativas en los individuos en riesgo y evita que surjan problemas de conducta. - En la etapa de la educación infantil, los beneficios de la intervención, superan el efecto de la intervención en cualquiera de las etapas posteriores. - Los primeros años de la adolescencia son otro de los periodos sensibles a la efectividad de la intervención en habilidades sociales. - Estos dos periodos clave de transición en la vida de los niños y los jóvenes son la oportunidad ideal para aplicar un programa de habilidades sociales.
Modalidad de la intervención	<p>Son más eficaces los programas con enfoques de tipo experiencial, en los que los niños aprenden realizando tareas y participan de forma activa y productiva en el proceso de aprendizaje, que los programas que únicamente se centran en una instrucción de tipo académico, por ejemplo, mediante la presentación de contenidos y posterior discusión.</p>

Figura 1.19. Variables moderadoras de la efectividad de las intervenciones.

En definitiva, si desde el contexto escolar se desea que los beneficios puedan compensar el costo de tiempo y esfuerzo que suponen las intervenciones en las escuelas, asegurando en mayor medida la efectividad de la intervención en habilidades sociales, conviene considerar las variables que moderan el efecto de las intervenciones, seleccionando las estrategias a emplear, el periodo más adecuado para intervenir y la duración de la intervención. Tanto el calendario escolar, como los objetivos estrictamente académicos, obstaculizan que las intervenciones sean aplicadas en el tiempo y duración que sugieren los resultados de la investigación sobre la efectividad de las intervenciones.

Finalmente, otro aspecto que afecta a los resultados de las intervenciones es la fidelidad en la aplicación de las intervenciones. A pesar de su importancia, los investigadores suelen prestar poca atención a la evaluación de la fidelidad con la que se ha aplicado la intervención respecto de la planificación diseñada previamente, lo que puede llevar a conclusiones erróneas respecto a su eficacia (Domitrovich y Greenberg, 2000).

Los factores vinculados a la fidelidad en la aplicación de los programas se circunscriben a distintos niveles: el contexto escolar, las relaciones laborales, el liderazgo, los sistemas de apoyo, y todo lo que se refiere al clima escolar. Entre los factores relacionados con los profesores, están la motivación, la eficacia, y las actitudes y creencias personales (Ghaith y Yaghi, 1997, Hoy y Woolfolk, 1993). Los profesores tendrán mejor predisposición para aplicar un programa de intervención si participan en el proceso de toma de decisiones, tanto durante la planificación, como en el desarrollo

de la intervención y además, la probabilidad de éxito en los resultados será mayor, si la aplicación es más fiel (Ringwalt et al., 2003).

Por otra parte, la influencia de la motivación de los profesores en la fidelidad de la aplicación se asocia con la formación, la experiencia y la expectativa de éxito. Habitualmente, la formación adecuada de los profesores consiste en una o pocas sesiones y carece de apoyo continuo. Así, los profesores sin adecuada y suficiente formación pueden no estar preparados para poner en práctica un programa con garantía de fidelidad.

Los profesores responderán de forma positiva si perciben el programa como congruente con sus valores y creencias. Así, si los profesores entienden la relación entre rendimiento académico y la intervención en habilidades sociales, resultará más fácil que apliquen los programas con rigurosidad y entusiasmo. Elliott, Kratochwill y Roach (2003) sugieren que para asegurar una intervención de calidad suficiente es preciso el consenso entre los equipos docentes, el compromiso y la colaboración con especialistas, así como la evaluación continua del desarrollo de la intervención y de sus resultados.

En definitiva, los resultados en la mejora de la competencia social y la reducción de la conducta antisocial que se esperan con la aplicación de los programas, están relacionados con el grado de fidelidad con la que se aplican y, por tanto, tiene consecuencias en los resultados escolares de los estudiantes (Wilson, Gottfredson, y Najaka, 2001). La brecha entre los resultados de la investigación y la intervención educativa, en el sentido de la aplicación de programas de habilidades sociales, puede disminuir mediante el ajuste fiel a las directrices que se indican en los programas ya diseñados (Cook, Landrum, Tankersley, y Kauffman, 2003).

CAPÍTULO. II. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES
EN LA INFANCIA

2.1. Relevancia y propósito de la evaluación

El grado de variación existente a la hora de definir la competencia social y las habilidades sociales tiene su consecuencia en lo que se refiere a su evaluación: una amplia gama de instrumentos para medir, en apariencia las mismas dimensiones, más o menos concretas, más o menos amplias y difusas. De este modo, existen numerosos instrumentos para determinar el grado en que las personas responden de forma satisfactoria a las demandas de las situaciones sociales. La mayor parte de los instrumentos se fueron desarrollando siguiendo los planteamientos de la Escala de Madurez Social de Vineland, creada en 1935 por Edgar A. Doll, psicólogo americano que desarrolló el concepto de incompetencia social y fue pionero en conducta adaptativa.

Los procedimientos de evaluación difieren, al menos, en su grado de especificidad. Unos se presentan como instrumentos de evaluación de la competencia social general, otros como instrumentos de evaluación de la competencia social en un área específica. Todo ello, aun partiendo del mismo concepto de habilidades sociales y de competencia social; las habilidades sociales como comportamientos explícitamente definidos para ser ejecutados en situaciones sociales, y la competencia social como término evaluativo, que consiste en enjuiciar si el desempeño de una conducta determinada ha sido o no socialmente competente. Además, los instrumentos pueden diferir en su baremación; si la muestra normativa se refiere a la población general, a personas con trastornos, discapacidades, etc. Asimismo, los instrumentos difieren en la finalidad general de la evaluación; bien para identificar déficits y establecer clasificaciones que permitan la asignación de recursos y servicios; bien con la finalidad

de planificar la intervención y/o evaluar sus resultados. Finalmente, los instrumentos pueden adoptar diferentes formas en función de los diversos agentes que proporcionan la información; la autoevaluación, o bien, la heteroevaluación o evaluación basada en las opiniones de otras personas significativas (padres, profesores e iguales).

El desarrollo de la competencia social en la infancia se ha convertido en un área de gran interés para los investigadores, sobre todo por su innegable papel constructivo en la formación de capacidades de ajuste, tanto en la infancia, como en la edad adulta. Holland y Merrell (1998) califican de pobres las características técnicas y métricas de muchos de los instrumentos que se utilizan en la evaluación del comportamiento social, por lo que se hace necesario abordar estos problemas referentes a la baja validez y fiabilidad de los instrumentos, así como los referidos a la inadecuada estandarización de los procedimientos (Holland y Merrell, 1998; Merrell, 2002a). Según Caballo et al. (2014) uno de los mayores problemas de la evaluación de las habilidades sociales se observa en las medidas de autoinforme y en la inexistencia de un patrón (*gold standard*) con el que validar los instrumentos. Asimismo, crece el interés por la cuestión de la evaluación a edades tempranas y la exigencia de disponer de instrumentos adecuados para poder llevar a cabo dicha evaluación, que permitan estudiar la relación entre la competencia social y los problemas de conducta en la infancia, detectar pronto dichos problemas y partir de una evaluación y diagnósticos sólidos sobre los que basar la intervención temprana en este sentido.

Desde un punto de vista histórico, los principales propósitos de la evaluación en este ámbito han sido identificar los déficits sociales generales y específicos, y evaluar los resultados del tratamiento (Sheridan y Walker, 1999). Además, la evaluación es necesaria si se pretende diseñar y desarrollar la intervención adecuada ante los déficits

en habilidades sociales. Todo ello forma parte de la definición de los objetivos de la evaluación de la competencia social de Hops y Greenwood (1988) (ver Figura 2.1).

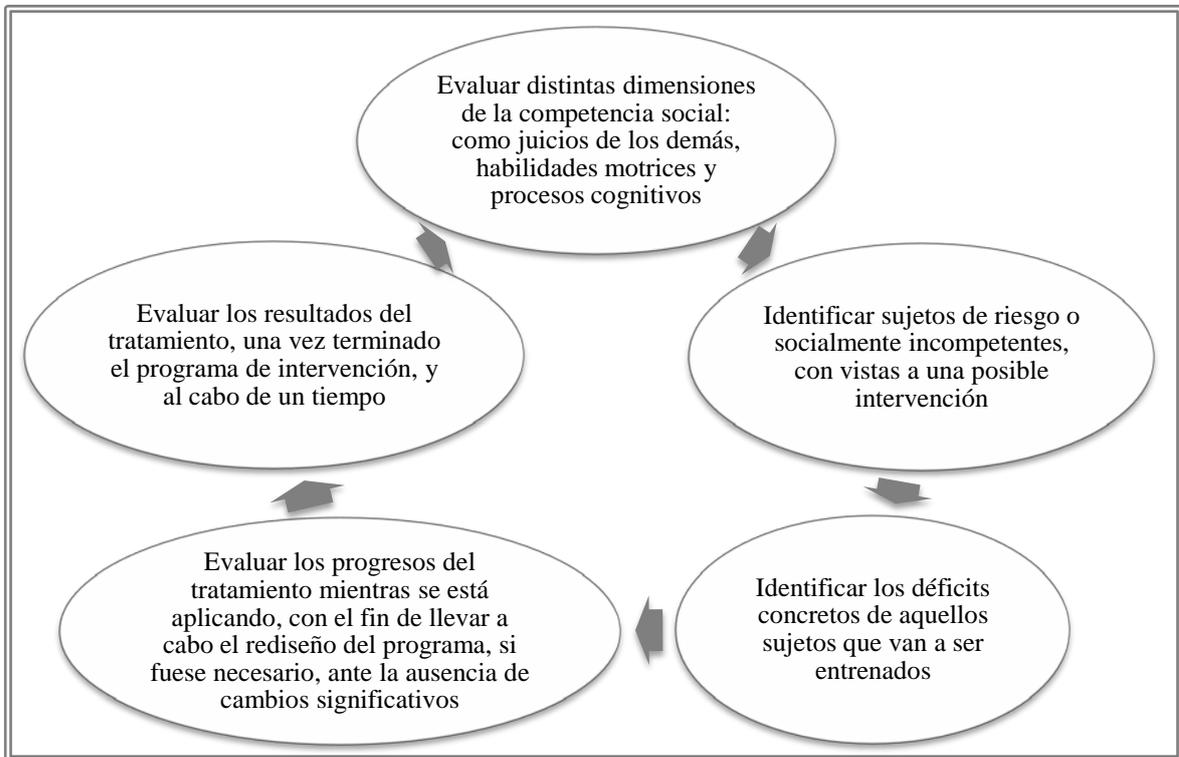


Figura 2.1. Definición de los objetivos de la evaluación de la competencia social (Hops y Greenwood, 1988).

A los efectos de la evaluación del déficit en habilidades sociales, es preciso diferenciar entre el déficit en la adquisición o el déficit en la ejecución, ya que tiene su repercusión en la metodología de evaluación a utilizar, así como en la selección de estrategias de intervención. Así, debido a la naturaleza del déficit de adquisición, en el que la conducta social no se lleva a cabo debido a la falta de conocimiento, son más adecuados los procedimientos que informan de la frecuencia de la conducta, como es el

caso de la entrevista, o de las escalas de estimación (Gresham y Elliott, 2008a), tales como el SSIS-RS. En el caso de déficit en la ejecución de la conducta social, a pesar de que la habilidad está presente en el repertorio del individuo, puesto que la ha ejecutado con anterioridad en otras situaciones, dicha conducta no se realiza con la frecuencia en la que se considera aceptable (Gresham, 2002). Es decir, estos déficits se deben más a cuestiones de motivación, que de adquisición.

2.2. Procedimientos y fuentes de la evaluación

La evaluación tradicional de la competencia social incluye procedimientos directos, como la observación directa, e indirectos, como la entrevista o las calificaciones por parte de los profesores, los iguales y los padres. Cada procedimiento tiene sus ventajas y limitaciones, si bien, es conveniente contar con múltiples informantes independientes y con varios métodos; es decir, llevar a cabo evaluaciones integrales multifuente y multimétodo (Anaya, 2002; Renk y Phares, 2004). De hecho, uno de los métodos más importantes para la validación de un instrumento es la utilización de la matriz multirrasgo-multimétodo (multifuente) de Campbell y Fiske (1959).

Las técnicas de evaluación del comportamiento social más utilizadas son los cuestionarios, inventarios, y escalas; que pueden referirse a instrumentos de autoinforme o de heteroevaluación, por parte de padres o maestros. A los profesores, a los que se supone capacidad para evaluar el desempeño infantil, por su conocimiento y experiencia, se les ha considerado informantes clave de la competencia social de los

alumnos. Por su parte, los instrumentos de autoinforme implican la capacidad de informar sobre la propia conducta y de valorarla a partir de sus resultados en las situaciones sociales, en cuanto al logro de objetivos y en cuanto a la retroalimentación que procede de los demás. Trianes, Blanca, García, Muñoz y Sánchez (2003) han señalado que este tipo de evaluación es la fuente del desarrollo de la autoestima, las expectativas de éxito y la construcción del Yo.

2.2.1. La evaluación procedente del autoinforme

Los instrumentos de autoinforme incluyen los cuestionarios, inventarios y escalas que evalúan la competencia social a través de una serie de ítems, habitualmente a través de una escala de puntuaciones tipo Likert. En este tipo de instrumentos, el sujeto da su opinión respecto a su propia conducta y suelen ser los más utilizados por los investigadores. Sin embargo, el autoinforme, como percepción del mundo interno del sujeto, no está exento de verse afectado por sesgos perceptivos, que puede manifestarse como hipervaloración o hipovaloración de los aspectos sometidos a estimación. Por la misma razón, se constituye como un instrumento de gran utilidad para conocer lo que siente y piensa el sujeto, desde su propia perspectiva, para conocer la autopercepción y la autovaloración. Se parte de la base de que el sujeto tiene algún tipo de conocimiento sobre su propio nivel de competencia social, aunque es preciso considerar que podemos encontrar sujetos carentes de la comprensión adecuada, sin la conciencia precisa para autoevaluar su propia conducta en situaciones sociales por insuficiente capacidad de

reflexión sobre sí mismos. Asimismo, los instrumentos de autoinforme presentan problemas de deseabilidad social, relacionados con la posibilidad que tiene el sujeto de distorsionar la respuesta, aun introduciendo elementos de sinceridad para paliar tal situación.

También se ha encontrado baja correlación entre los resultados de la autoevaluación y los de otros agentes externos. Renk y Phares (2004) informaron de que la autoevaluación tiende a presentar bajos niveles de convergencia con los padres, los profesores, y las valoraciones de los iguales; encontrando mayor convergencia entre las valoraciones de los profesores y los iguales.

En cualquier caso, estos inconvenientes vienen a subrayar la importancia de contar con múltiples informantes, ya que podría ser que los autoinformes resultaran ser menos informativos que los informes de los demás. Utilizar la información que procede de los padres y profesores, sumados a los autoinformes de los alumnos, permite una estimación más adecuada de la competencia socioemocional del niño (Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka y Lendrum, 2010).

2.2.2. La evaluación procedente de los iguales

Los juicios procedentes de los iguales pueden obtenerse a partir de la evaluación sociométrica, evaluación del desempeño en situaciones de juego de roles, mediante entrevista individual, o bien, a través de un cuestionario estandarizado, en el caso de que

los iguales tengan la suficiente edad como para comprender las instrucciones y los enunciados del cuestionario. Este tipo de evaluaciones entre pares presenta una fiabilidad y validez inferiores a los cuestionarios estandarizados de autoinforme o de evaluadores externos. Sin embargo, la información acerca de la preferencia social de los miembros de un grupo, a partir de las nominaciones positivas y negativas emitidas por ellos mismos, resulta ser muy valiosa en la estimación del clima social. Los niños son informadores ideales de la conducta de sus iguales, ya que pueden observar fácilmente situaciones sutiles que se escapan a profesores y padres y que solamente ocurren en el contexto de las interacciones entre iguales (Martínez-Arias, Martín-Babarro, y Díaz-Aguado, 2009). Siguiendo a Pérez Juste (1977), la aportación de los compañeros sobre las relaciones sociales de sus iguales tiene ventajas, por una parte, sobre la autoevaluación, pues los compañeros pueden tener una visión más desapasionada de los demás que cada uno de sí mismo, y por otra parte, tiene ventajas sobre la estimación del profesor, pues los compañeros conocen a los demás en relaciones espontáneas, libres de cohibición por celos o temores infundados o reales.

Las técnicas de evaluación procedente de los iguales se entienden como evaluaciones indirectas de la competencia social, a través de las cuales se califica la conducta de un sujeto basándose en una o varias cuestiones relacionadas con situaciones sociales. Estas herramientas se emplean para averiguar la reputación social de un sujeto en un grupo, a través del estudio de los patrones de preferencias entre iguales y permiten obtener datos acerca de las relaciones entre los alumnos en el aula (Durrant y Henggeler, 1986). Los resultados de aceptación y popularidad que resultan de la evaluación sociométrica correlacionan en sentido positivo con la conducta social positiva (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982), además de ser predictores del ajuste futuro (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Parker y Asher, 1987).

Desde un enfoque multimétodo de la evaluación, las técnicas de evaluación procedente de los iguales han resultado ser un buen complemento de otros procedimientos, principalmente a partir de la Educación Primaria. En la edad preescolar el rechazo entre iguales no se encuentra bien definido, principalmente porque no están interiorizadas las normas, reglas sociales y prejuicios que influyen en el establecimiento de un estatus de rechazado (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Sin embargo, a partir de la Educación Primaria, el contexto escolar y familiar del niño, le demanda una mayor interiorización de las reglas y las normas sociales de conducta, por lo que, aquellos sujetos que no siguen estas pautas, pueden llegar a consolidar un estatus de niño rechazado.

En el uso de la evaluación procedente de los iguales, se han obtenido resultados que muestran coincidencia entre informantes padres e iguales, en la identificación de conductas extremas. Por ejemplo, existe acuerdo cuando se trata de discriminar entre populares y preferidos como habilidosos, y agresivos y rechazados como inhábiles (e.g., Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Hudley, 1993; Trianes et al., 2002; Volling, McKinnon-Lewis, Rabiner y Baradan, 1993). Sin embargo, otros estudios muestran discrepancias entre la valoración del profesor y la de los iguales (e.g., Frenzt, Gresham y Elliott, 1991; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). En otras ocasiones, desde el punto de vista clínico, se ha encontrado que, cuando se trata de predecir el comportamiento no habilidoso, la puntuación sociométrica es menos importante que los datos que ofrecen fuentes como los profesores o la autoevaluación (Ward, 1999).

2.2.3. La evaluación procedente de los adultos

El procedimiento para la evaluación de la competencia social que se utiliza con más frecuencia consiste en solicitar las opiniones de los adultos con suficiente conocimiento acerca de las conductas, rasgos o cualidades del sujeto a evaluar; habitualmente los padres y/o aquellos adultos que intervienen en su educación, como son los profesores. Se incluyen en este procedimiento, además de las escalas de estimación estandarizadas, la observación directa e indirecta de la conducta, así como la entrevista al sujeto, a sus iguales, a los profesores y/o a los padres.

La observación del comportamiento objetivo tal y como ocurre, denominada observación directa, suele fijar su atención en las conductas que son cuantificables fácilmente, como la frecuencia y la intensidad del comportamiento y la latencia entre dos conductas. Este tipo de evaluación transmite una gran cantidad de información en un determinado espacio de tiempo. La observación directa y sistemática implica definir operativamente las conductas clave a observar y realizar la observación de la conducta tal y como ocurre, utilizando procedimientos estandarizados que permiten que los datos se organicen de la misma forma, aunque cambien los observadores. En la etapa preescolar, suele ser un procedimiento frecuente, aunque más caro que preguntar a los profesores o a los padres mediante escalas de estimación o entrevista. A pesar de los inconvenientes acerca del efecto de la reactividad en la conducta de los niños, la falta de representatividad de todos los ambientes en los que se ejecutan las conductas, o el gran cúmulo de datos que se pueden generar, difícilmente interpretables para el observador, la observación, ha demostrado poseer una gran validez externa; es el método que presenta una mayor validez ecológica (Elliott y Busse, 1991).

La observación indirecta permite ser realizada en otro momento distinto al que ocurren las conductas; se selecciona una situación similar a una situación que ocurre en el contexto natural y se reconstruye, observando el comportamiento del sujeto. Este método no transmite la gran cantidad de información que transmite la observación directa, pero proporciona una visión más amplia en un menor tiempo acerca de la frecuencia, duración y latencia de las categorías de comportamiento predeterminadas.

La entrevista es una medida indirecta de la conducta que puede utilizarse con el sujeto objetivo, o bien con sus padres, sus profesores, sus iguales, etc. Una forma más estructurada de entrevista gana en fiabilidad; sin embargo, la entrevista menos estructurada, permite obtener información más allá de la opinión de los entrevistados sobre la competencia social del sujeto objetivo.

A diferencia de la observación directa en el ambiente natural, las escalas de estimación de conductas proporcionan una medida indirecta de conductas específicas fuera de la situación original. Las escalas de estimación tienen carácter normativo y tienen en cuenta conductas específicas más que impresiones generales acerca del individuo. En líneas generales, a través de los cuestionarios estandarizados y contando con múltiples informantes, la evaluación de la competencia social consigue una fiabilidad y validez aceptables, mayores que con otros procedimientos.

Los datos obtenidos a partir de las escalas de estimación estandarizadas pueden provenir de, al menos, tres fuentes: profesores, padres e iguales. Los profesores y los padres han sido consideradas las fuentes de datos más habituales para la evaluación de las habilidades sociales de los niños más pequeños. Tras un estudio de meta-análisis, Caldarella y Merrell (1997) encontraron que las escalas de estimación de profesores resultaron ser el método más elegido por los investigadores (71,43%), mientras el

19,05% de los investigadores eligieron a los padres. Por otra parte, se considera al profesor una de las fuentes más fiables de evaluación del sujeto, ya sea en el ámbito académico o social (Gresham et al., 1987; Ollendick, Oswald, y Francis, 1989; Walker, Stieber, y O'Neill, 1990). Algunos investigadores han considerado que la valoración de los profesores resulta ser el mejor predictor del ajuste escolar y del comportamiento académico (Alvidrez y Weinstein, 1999; Walker, Stieber, Ramsey, y O'Neill, 1990).

Renk y Phares (2004) recomiendan utilizar las valoraciones de varios informantes precisamente porque hacen referencia a múltiples contextos. Sin embargo, los estudios que cuentan con múltiples informantes (por ejemplo, padres y profesores) han de utilizar cuestionarios estandarizados idénticos en cuanto a su estructura factorial, y aun así, se ha comprobado que el acuerdo entre evaluadores tiende a ser de débil a moderado (Gresham, Elliott, Cook, Vance, y Kettler, 2010; Renk y Phares, 2004).

Así, pues cada uno de los métodos tiene sus ventajas e inconvenientes y sus consideraciones en cuanto a la validez y fiabilidad de los resultados de la evaluación. Cada vez son más los autores que proponen sistemas de evaluación globales, mediante diversos procedimientos de evaluación (e.g., Arias y Fuertes, 1999), quienes definieron las características más relevantes que debería presentar una evaluación global (ver Figura 2.2). Los autores consideran que es importante para la selección de los procedimientos de evaluación y la organización de la información que proporcionarán, partir de un modelo conceptual bien establecido a partir de la investigación empírica.

Al respecto de las fuentes de información, una evaluación completa de la competencia social debe integrar la observación directa en ambientes naturales, los procedimientos sociométricos, las estimaciones de la conducta social realizadas por

profesores y padres, los autoinformes y la evaluación realizada por los compañeros (Walker, Irvin, Noell y Singer, 1992) (ver Figura 2.3).



Figura 2.2. Características que debe presentar una evaluación global (Arias y Fuertes, 1999).

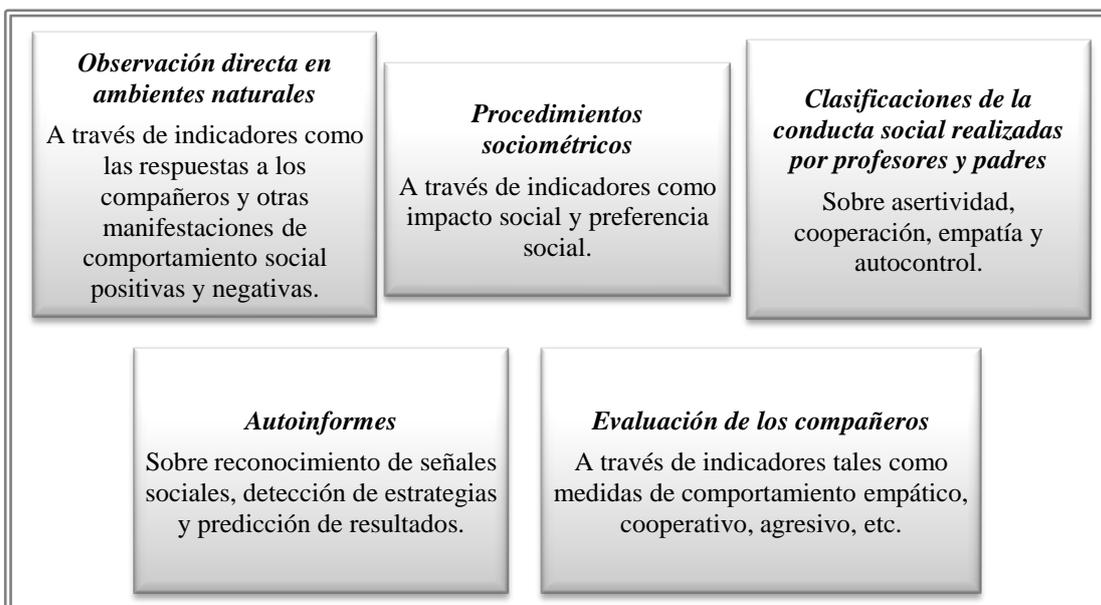


Figura 2.3. Fuentes de información necesarias para realizar una evaluación completa de la competencia social (Walker et al., 1992).

2.3. Principales instrumentos de evaluación estandarizados

2.3.1. Características relevantes de estos instrumentos

El reconocimiento de la importancia de la evaluación de las habilidades sociales ha dado lugar a la aparición de múltiples cuestionarios, cuya finalidad es expresamente la evaluación de las conductas sociales en la infancia y en la adolescencia (Demaray et al, 1995). En una etapa anterior, las escalas de estimación que se crearon se referían a problemas concretos, por lo tanto, proporcionaban poca información sobre la naturaleza del comportamiento social de los niños. Así, en comparación con otras técnicas de evaluación, estas escalas ofrecen ventajas como: resultar más eficiente en tiempo y recursos, ofrecer una estimación de la frecuencia y/o intensidad de las conductas y una estimación preliminar de los déficits y del rendimiento procedente de varias fuentes, proporcionar información que el propio sujeto no podría proporcionar fácilmente sobre sí mismo, obtener juicios de las personas que están muy familiarizados con el sujeto, y permitir recopilar la información bajo un modelo de "mejores prácticas" de recolección a través de múltiples informantes en múltiples entornos (Demaray et al., 1995; Elliott et al., 2001; Merrell, 2001).

McConaughy y Ritter (2002) han descrito lo que denominan las mejores prácticas en la evaluación de los trastornos de conducta y emocionales, que pueden aplicarse al caso de las escalas de estimación de las habilidades sociales, sugiriendo una serie de ventajas en el uso de datos normativos, y que se concretan en lo siguiente:

1. La información es cuantificable, permitiendo el análisis de la fiabilidad y de la validez.

2. Permite la evaluación de un amplio rango de conductas (múltiples habilidades sociales, habilidades académicas, problemas de conducta).
3. La organización sistemática de la información.
4. Los datos se pueden agrupar en síndromes o problemas que tienen base empírica (no en supuestas categorías diagnósticas), hallados mediante procedimientos estadísticos a partir de grandes muestras, e informan del grado en que un individuo manifiesta un problema.
5. Los datos normativos proporcionan estándares de conductas a través de una gran muestra de individuos con o sin problemas.
6. Las escalas de estimación se pueden completar y puntuar en relativamente poco tiempo.
7. El conjunto de escalas relacionadas se puede utilizar para comparar datos similares de otros informantes.

Existen numerosos estudios dedicados a la recopilación de los cuestionarios más relevantes en este área, describiendo sus características y propiedades métricas. A continuación exponemos algunas de las más relevantes.

En primer lugar, destacar la revisión realizada desde *National Early Childhood Technical Assistance Center* (NECTAC) (Ringwalt, 2008), institución que, en la línea del creciente interés de la administración educativa estadounidense por el bienestar y la salud de la infancia y su desarrollo social, ha venido trabajando con el fin de fortalecer la programación en intervención temprana y la evaluación del desarrollo social y

emocional de los niños en etapa preescolar. De este modo, NECTAC, como parte de su acuerdo de cooperación con la Oficina de Programas de Educación Especial estadounidense, elaboró una compilación de herramientas adecuadas para satisfacer esta necesidad. La lista de instrumentos de evaluación aborda tanto aquellos que se refieren a múltiples áreas del desarrollo, así como aquellos que se centran en el ámbito del desarrollo social y emocional, e incluye el SSIS-RS como instrumento recomendado para la evaluación en este ámbito.

Matson y Wilkins (2009) indagaron sobre 40 tests de habilidades sociales para niños, y observaron que los instrumentos que se utilizaban con mayor frecuencia eran: *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)*, (Matson, Rotatori y Helsel, 1983) y *Social Skills Rating System (SSRS)* (Gresham y Elliott, 1990).

Humphrey et al. (2011) identificaron 189 instrumentos de evaluación de las habilidades sociales y emocionales. Los autores examinaron las características y las propiedades métricas de los doce instrumentos que pasaron su proceso de revisión sistemática y que, según este estudio, estaban firmemente establecidos en la literatura académica de este campo (ver Tabla 2.1 y Tabla 2.2). SSIS-RS se incluye en la selección de los doce instrumentos de evaluación que se consideran con propiedades métricas aceptables usando las técnicas estadísticas estándar (consistencia interna, fiabilidad test-retest, validez factorial, validez de constructo, validez discriminante). A partir de los resultados, muestran al SSIS-RS, junto con MESSY (Matson et al., 1983) como instrumentos excepcionales, que han obtenido buenos resultados en todos los aspectos examinados, e incluso, al someterlos a los análisis más avanzados basados en la Teoría de Respuesta al Ítem, recomendada por Terwee et al. (2007). Por otra parte, es de destacar que la mayoría de los doce instrumentos seleccionados, se han desarrollado

y estandarizado únicamente con las poblaciones americanas o del Reino Unido (Humphrey et al., 2011). Evidentemente, no es posible asumir la transferencia cultural entre estos y otros países, por lo que se requiere la adaptación al contexto sociocultural con suficientes garantías de calidad en sus propiedades métricas.

Recientemente, Cordier et al. (2015) ofrecen los resultados de una revisión sistemática sobre los instrumentos de evaluación de las habilidades sociales, con especial énfasis en la calidad de sus propiedades métricas. Examinan 13 instrumentos utilizados en la evaluación de niños y adolescentes, elaborando una clasificación liderada por *School Social Behavior Scale-2* (SSBS-2) (Merrell, 2002b), seguido de *Home and Community Social Behavior Scales* (HCSBS) (Merrell y Caldarella, 2000), *Preschool and Kindergarten Behavior Scales-2* (PKBS-2) (Merrell, 2002a), y *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (SSIS-RS) (Gresham y Elliott, 2008b).

Tabla 2.1

Características de los doce instrumentos. Tomado de Humphrey et al. (2011)

Medida	Acrónimo	Máximo o típico	Ámbito	Edad (años)	Versiones	Extensión	Tiempo (minutos)	Escalas y Subescalas	Tipo de respuesta	Otros idiomas
<i>Assessment of Children's Emotion Skills</i> (Schultz, Izard, y Bear, 2004) Evaluación de las habilidades emocionales de los niños	ACES	Máximo	Emocional	4-8	Niño	56	10-25	Precisión en la atribución emocional, tendencias en la atribución de la ira, tendencias en la atribución de la felicidad, las tendencias en la atribución de la tristeza.	Elección múltiple 1-5	-
<i>Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version</i> (Bar-On y Parker, 2008) Inventario de Cociente Emocional: versión para jóvenes	EQI:YV, EQI:YV(S)	Típico	Socioemocional	7 - 18	Niño	60, 30 (estudiante)	20-25, 10-15 (estudiante)	Inteligencia emocional total, interpersonal, intrapersonal, capacidad de adaptación, manejo del estrés, estado de ánimo general, impresión positiva, índice de inconsistencia.	Likert 1-4	Pedi (Sudáfrica)
<i>Child Assertive Behaviour Scale</i> (Michelson y Wood, 1982) Escala de Comportamiento asertivo para niños	CABS, CABS-SR	Máximo (niño), típico (otros)	Social	8-12	Niño, padre, profesor	27	10-15	Asertividad total, pasividad, y agresividad .	Elección múltiple 1-5	Español, holandés
<i>Child Rating Scale</i> (Hightower, Cowen, Spinell, y Lotyczewski, 1987) Escala de Evaluación del Niño	CRS	Típico	Social	5-13	Niños, padres y profesores	24, 38 (profesores) 18 (padres)	10-20	Cumplimiento de las reglas / mal comportamiento, ansiedad / retraimiento, habilidades sociales interpersonales, confianza en sí mismo (niño). Mal comportamiento, tímido-inquieto, aprendizaje, tolerancia a la frustración, habilidades sociales asertivas, orientación a la tarea, sociabilidad entre pares (profesores). Mal comportamiento, tolerancia a la frustración, tímido-inquieto y sociabilidad entre pares (padres).	Likert 1-3	-

Tabla 2.1 (continuación)

Características de los doce instrumentos Tomado de Humphrey et al. (2011)

Medida	Acrónimo	Máximo o típico	Ámbito	Edad (años)	Versiones	Extensión	Tiempo (minutos)	Escalas y Subescalas	Tipo de respuesta	Otros idiomas
<i>Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy</i> (Nowicki y Duke, 1989) Análisis diagnóstico de precisión no verbal	DANVA	Máximo	Emocional	4-Adultos	Niño	16-32	30	Interpretación de los rostros de niños y adultos, el paralenguaje y la postura.	Elección múltiple 1-4	-
<i>Differential Emotions Scale</i> (Izard, Dougherty, Bloxom, y Kotsch, 1974) Escala diferencial de emociones	DES-IV	Típico	Emocional	7-Adultos	Niño	36	10-15	Emocionalidad positiva (interés, alegría, sorpresa), emocionalidad negativa (timidez, tristeza, enfado, disgusto, desprecio, autoanimadversión, miedo, culpa y vergüenza).	Likert 1-5	-
<i>Emotion Regulation Checklist</i> (Shields y Cicchetti, 1997) Lista de Regulación Emocional	ERC	Típico	Emocional	6-12	Padres y profesores	24	10	Negatividad, regulación emocional.	Likert 1-4	-
<i>Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters</i> (Matson, Rotari, y Helsel, 1983) Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes de Matson	MESSY	Típico	Socioemocional	4-18	Niños y profesores	64 (profesores) 62 (niños)	10-25	Habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada, impulsividad, exceso de confianza en la conducta, celos.	Likert 1-5	Japonés, español, turco, chino, holandés, portugués
<i>Preschool and Kindergarten Behaviour Scales-2</i> (Merrell, 2002a) Escalas de Comportamiento preescolar y jardín de infancia	PKBS-2	Típico	Social	3-6	Profesores y padres	76	12	Cooperación en materia social, Interacción social, Independencia social, problemas de externalización e internalización.	Likert 1-4	Español

Tabla 2.1 (continuación)

Características de los doce instrumentos. Tomado de Humphrey et al. (2011)

Medida	Acrónimo	Máximo o típico	Ámbito	Edad (años)	Versiones	Extensión	Tiempo (minutos)	Escalas y Subescalas	Tipo de respuesta	Otros idiomas
<i>Prosocial Tendencies Measure-Revised</i> (Carlo, Hausmann, Christiansen, y Randall, 2003) Medida de Tendencias Prosociales- Revisada	PTM-R	Típico	Socioemocional	11-18	Niños	25	30	Comportamiento prosocial público, anónimo, en situaciones de crisis, en situaciones con carga emocional, de cumplimiento ante la ayuda solicitada y altruista.	Likert 1-5	-
<i>Social Competence and Behavior Evaluation Scale</i> (LaFreniere y Dumas, 1996) Escala de Evaluación del Comportamiento y la Competencia Social	SCBE	Típico	Social	2.5-6.5	Profesores y padres	80, 30 (Estudiante)	15	Depresivo-alegre, ansioso-seguro, enfadado-tolerante, aislado-integrado, agresivo-tranquilo, egoísta-prosocial, oposición-cooperación, dependiente-autónomo y 4 escalas resumen: competencia social, problemas de externalización e internalización, y adaptación en general.	Likert 1-6	Francés canadiense, español, japonés, ruso, chino, portugués, italiano, austríaco, alemán
<i>Social Skills Rating System</i> (Gresham y Elliott, 1990) <i>Social Skills Improvement System</i> (Gresham y Elliott, 2008b) Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales	SSIS, SSRS	Típico	Socioemocional	3-18	Niños, padres y profesores	79 (padres) 75 (niños) 83 (profesores)	10-25	Habilidades sociales (comunicación, cooperación, aserción, responsabilidad, empatía, implicación, auto-control), problemas de conducta (externalización, acoso, Déficit de atención/hiperactividad, internalización, espectro autista), y competencia académica (lectora, matemática, motivación para aprender y desarrollo cognitivo).	Likert 1-4	Español, Iraní

Tabla 2.2

Propiedades métricas de los doce instrumentos. Adaptado de Humphrey et al. (2011)

Medida	Fiabilidad			Validez				
	Interna	Test-retest	Otras	Factorial	Convergente	Discriminante	Predictiva	Otras
ACES <i>Assessment of Children's Emotion Skills</i> (Schultz, Izard, y Bear, 2004)	.46 - .70	-	-	-	-	-	Predice la competencia académica y la competencia atencional	-
Evaluación de las habilidades emocionales de los niños								
EQI:YV, EQI:YV(S) <i>Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version</i> (Bar-On y Parker, 2008)	.67 - .90	.77 - .89	Error estándar de medida y predicción disponibles por edad y sexo	Sí	Correlaciona con la inteligencia emocional del adulto, la personalidad, la internalización y la externalización de problemas.	Distingue entre los alumnos superdotados y no superdotados.	Predice problemas con el juego en la adolescencia y el rendimiento académico en Educación Secundaria postobligatoria	-
Inventario de Cociente Emocional: versión para jóvenes								
CABS, CABS-SR <i>Child Assertive Behaviour Scale</i> (Michelson y Wood, 1982)	.79 (total)	.66 - .78 (4 semanas)	-	Sí	Correlaciona con la resolución de problemas sociales.	Distingue entre alto y bajo estatus social.	-	-
Escala de Comportamiento asertivo para niños								
CRS <i>Child Rating Scale</i> (Hightower, Cowen, Spinell, y Lotyczewski, 1987)	.49 - .80 (niños) .89 - .95 (profesores)	.49 - .79 (niños) .61 - .91 (profesores) 0.91 (padres)	-	Sí	Correlaciona con el ajuste en el aula, recursos de salud y la autoestima.	Discrimina entre niños con resistencia al estrés y afectación por estrés.	-	-
Escala de Evaluación del Niño								

Tabla 2.2 (continuación)

Propiedades métricas de los doce instrumentos. Adaptado de Humphrey et al. (2011)

Medida	Interna	Fiabilidad			Validez			
		Test-retest	Otras	Factorial	Convergente	Discriminante	Predictiva	Otras
DANVA <i>Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy</i> (Nowicki y Duke, 1989) Análisis diagnóstico de precisión no verbal	.69 - .81	.66	-	-	Correlaciona con la versión anterior.	-	-	-
DES-IV <i>Differential Emotions Scale</i> (Izard, Dougherty, Bloxom, y Kotsch, 1974) Escala diferencial de emociones	.50 - .85	.30 - .75	-	-	Las subescalas correlacionan con la depresión.	Discrimina entre las muestras de mujeres maltratadas y no maltratadas, y entre sujetos deprimidos y no deprimidos.	-	-
ERC <i>Emotion Regulation Checklist</i> (Shields y Cicchetti, 1997) Lista de Regulación Emocional	.84 - .92	-	-	Sí	-	Distingue entre agresores y víctimas.	-	-
MESSY <i>Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters</i> (Matson, Rotari, y Helsel, 1983) Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes de Matson	.78 (niños) .87 (profesores)	.60 - .90	-	Sí	Correlaciona con instrumentos similares en las muestras de aprendizaje normal y con discapacidad.	-	-	-

Tabla 2.2 (continuación)

Propiedades métricas de los doce instrumentos. Adaptado de Humphrey et al. (2011)

Medida	Fiabilidad				Validez			
	Interna	Test-retest	Otras	Factorial	Convergente	Discriminante	Predictiva	Otras
PKBS-2 <i>Preschool and Kindergarten Behaviour Scales-2</i> (Merrell, 2002a)	.84 - .97	.58 - .86 (3 semanas) .69 - .78 (3 meses)	Error estándar de medición, fiabilidad interjueces: .36 a .63	Sí	Correlaciona con otros instrumentos de evaluación de las habilidades sociales establecidos, mientras que las puntuaciones en problemas de conducta correlacionan con la externalización e internalización de problemas. Las subescalas correlacionan con variables relacionadas teóricamente (desde variables cognitivas a instrumentos de comportamiento emocional).	Discrimina entre niños de desarrollo típico, niños en riesgo de desarrollar problemas de comportamiento social, niños con problemas de internalización, externalización, y niños con síntomas de TDAH.	-	-
Escalas de Comportamiento preescolar y jardín de infancia								
PTM-R <i>Prosocial Tendencies Measure-Revised</i> (Carlo, Hausmann, Christiansen, y Randall, 2003)	.59 - .86	.54 - .82 (2 semanas)	-	Sí		-	-	-
Medida de Tendencias Prosociales- Revisada								
SCBE <i>Social Competence and Behavior Evaluation Scale</i> (LaFreniere y Dumas, 1996)	.80 - .89	.74 - .87 (2 semanas) .59 - .70 (6 meses)	-	Sí	Correlaciona moderadamente con la internalización y la externalización de problemas.	Diferencia una muestra clínica más pequeña de la muestra general.	Predice la interacción social / rechazo y el maltrato entre iguales.	-
Escala de Evaluación del Comportamiento y la Competencia Social								
SSIS, SSRS <i>Social Skills Rating System</i> (Gresham y Elliot, 1990)	.72 - .97 (padres) 73 - .97 (profesores)	72 - .87 (padres) 68 - .92 (profesores) 59 - .81 (niños)	Interjueces: .48 a .69 (profesores), .38 a .69 (padres), error estándar de medida, por edad y sexo	Sí (incluyendo la submuestra de TDAH)	Correlaciona con otros instrumentos similares.	Discrimina entre niños con control, niños con TDAH.	-	Desarrollo de la herramienta que incluye la teoría de respuesta al ítem.
<i>Social Skills Improvement System</i> (Gresham y Elliot, 2008)								
Sistema de Evaluación de las habilidades sociales								

En el contexto español, López de Dicastillo et al. (2008) han realizado su propia recopilación de instrumentos de evaluación a partir de los trabajos de Caballo (1993), Merrell y Gimpel (1998), Monjas (1994), Paula (2000), Trianes, De la Morena y Muñoz (1999), y Vallés y Vallés (1996). Tomando como referencia este trabajo, a continuación se presenta una selección de los instrumentos consolidados en la evaluación de las habilidades sociales, que se han venido utilizando en el contexto español, a partir de los años 80. Esta selección se circunscribe a la etapa de Educación Primaria e incluye instrumentos adaptados, o bien, originalmente elaborados para nuestro contexto. Para cada uno de ellos, se detalla la autoría de los instrumentos, la modalidad de administración, las edades en las que aplicarlos, los objetivos y las variables de evaluación (ver Tabla 2.3).

Tabla 2.3

Principales instrumentos de evaluación de la competencia social. Adaptado de López de Dicastillo et al. (2008)

Nombre	Autores/Año	Administración	Edades	Objetivos	Variables
- Batería de Habilidades Sociales de Solución de Problemas Interpersonales	- Pelechano, V. (1986)	- Individual - Colectiva	- De 6 a 12 años	- Evaluar los <i>procesos cognitivos</i> relevantes en las relaciones interpersonales.	- Inducción de causas. - Generación de alternativas. - Previsión de consecuencias y toma de perspectivas distintas. - Identificación de sentimientos. Estrategias y articulación de medios para logro de fines.
- Escala de observación de habilidades sociales - Test de role-play de habilidades sociales - Guión conductual (entrevista) para niños - Cuestionario sociométrico - Informe de otras personas y autoinforme: escala de comportamiento asertivo para niños (CABS)	- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, y R.P., Kazdin, A.E. (1987)	- Individual - Colectiva	- Infancia	- Identificación de aquellas <i>habilidades sociales</i> más deficitarias. - Evaluar el éxito del programa de intervención en habilidades sociales .	- Expresar y responder a enunciados positivos (cumplidos). - Expresar y responder a enunciados negativos (quejas, críticas). - Ejecutar y seguir órdenes. - Iniciar, mantener y terminar conversación. - Expresar sentimientos y responder a los de otros.
- Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)	- Monjas, M.I. (1992)	- Individual - Colectiva	- Niños - Adolescentes	- Evaluar las <i>conductas interpersonales</i> adecuadas y positivas.	Habilidades: - sociales básicas - para hacer amigos. - conversacionales. - relacionadas con emociones y sentimientos. - de solución de problemas interpersonales. - de relación con los adultos. - Internalidad-externalidad para resultados positivos. - Internalidad-externalidad para resultados negativos.
- Escala de lugar de Control en situaciones Interpersonales para niños y adolescentes (ELC-1)	- Godoy, A., Rodríguez-Naranjo, C., Esteve, R., y Silva, F. (1993)	- Individual - Colectiva	- De 8 a 18 años	- Evaluar las <i>dimensiones atribucionales</i> y lugar de control respecto al éxito o fracaso en situaciones de índole interpersonal.	- Controlabilidad-incontrolabilidad para resultados positivos. - Controlabilidad-incontrolabilidad para resultados negativos.

Tabla 2.3 (continuación)

Principales instrumentos de evaluación de la competencia social. Adaptado de López de Dicastillo et al. (2008)

Nombre	Autores / Año	Administración	Edades	Objetivos	Variables
- Entrevista sobre el Comportamiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEIC) para Adolescentes (CEICA)	- Díaz Aguado, M.J. (1995)	- Individual	- De 6 a 10 años (CEIC) - Adolescentes (CEICA)	- Evaluar el <i>conocimiento de estrategias</i> para interactuar con los iguales.	- Pasos para la solución de problemas interpersonales.
- La escala de Observación para Profesores (EOP)	- Muñoz, A., Trianes, M.V., Jiménez, M., Sánchez, A., y García, B. (1996)	- Individual - Colectiva	- Infancia	- Evaluar el <i>estilo relacional</i> del niño, así como determinadas características personales y <i>actitudes</i> respecto a los intercambios sociales.	Impulsividad/Agresividad. Inhibición/Retraimiento. - Sociabilidad. - Responsabilidad Social .
- Escala de Conducta Social ECS-1	- García, E.M. y Magaz, A. (1997a)	- Informe de los profesores	- De 4 a 12 años	- Valorar de manera cuantitativa las <i>conductas</i> de los escolares en sus <i>relaciones sociales</i> .	- Destrezas sociales. - Problemas o déficit sociales.
- Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHA-COSPI)	- García, E.M. y Magaz, A. (1998)	- Individual - Colectiva	- De 4 a 12 años	- Valorar las destrezas cognitivas en proceso de solución de problemas interpersonales . - Captar y medir las características de los dibujos que representan a dos personas unidas por una relación interpersonal estrecha, como la amistad.	- Identificar problemas. - Definir situación-problema. - Generar alternativas. - Anticipar consecuencias. - Tomar decisiones y elegir alternativa . - Cohesión. - Distanciamiento. - Clima emocional. - Perturbación de la relación. - Semejanza y valor.
- Representaciones pictóricas de la amistad	- Bombi, A.S. y Pinto, G. (1998)	- Individual - Colectiva	- Infantil y Primaria	- Captar y medir las características de los dibujos que representan a dos personas unidas por una relación interpersonal estrecha, como la amistad.	- Cohesión. - Distanciamiento. - Clima emocional. - Perturbación de la relación. - Semejanza y valor.
- Inventario de Altruismo	- Ma, H.K. y Leung, M.C. (1991) - Adaptación de Garaigordobil, M. (2000)	- Individual - Colectiva	- Niños y adolescentes	- Evaluar la <i>orientación altruista</i> de la persona.	- Comportamiento altruista. - Sentimientos empáticos.

Tabla 2.3 (continuación)

Principales instrumentos de evaluación de la competencia social. Adaptado de López de Dicastillo et al. (2008)

Nombre	Autores / Año	Administración	Edades	Objetivos	Variables
- Medida de la agresividad entre escolares (Test BULL-S)	- Cerezo, F. (2000)	- Alumnos (colectiva) - Profesores (individual)	- Alumnos de 7 a 16 años - Profesores de Educación Primaria y Secundaria	- Identificar las características socioafectivas del grupo. - Detectar alumnos implicados en relaciones de agresividad, rechazo o aislamiento. - identificar aspectos situacionales de las relaciones de <i>agresividad entre iguales</i> .	- Sociograma del grupo. - Posición sociométrica individual. Puntos de corte para valores significativos en las variables de agresión y de victimización. - Frecuencias en aspectos situacionales
- Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI)	- Hernández, P. (2004)	- Individual - Colectiva	- De 8 a 18 años	- Evaluar la inadaptación personal, <i>emocional</i> , social, escolar y también las actitudes educadoras de los padres.	- Infravaloración. - Regresión. - Indisciplina. - Conflicto con las normas. - Desconfianza sociales. - Relaciones con los padres.

2.3.2. El *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (SSIS-RS) como instrumento de evaluación

Social Skills Improvement System-Rating Scales, SSIS-RS (Gresham y Elliott, 2008b) forma parte de un sistema de evaluación e intervención denominado *Social Skills Improvement System* (SSIS) (Gresham y Elliott, 2008a) que se presenta como la versión mejorada de las escalas de evaluación *Social Skills Rating System* (SSRS) (Gresham y Elliott, 1990). SSRS de 1990 ha sido considerado como uno de los instrumentos más utilizados y con mejores propiedades métricas de cara a la evaluación de las habilidades sociales de los niños en edad escolar, obteniendo unos índices de fiabilidad y validez satisfactorios (Gresham, Elliott, Vance y Cook, 2011). Se diferencia de otras pruebas por su consideración comprehensiva de la evaluación de las habilidades sociales, en lugar de la orientación clínica de otras con similares características (Carney y Merrell, 2002; Matson y Wilkins, 2009), como son las adaptaciones a la población española del *Child Behavior Checklist/4-18* (CBCL), de Achenbach (1991), y del *Behavior Assessment System for Children* (BASC), de Reynolds y Kamphaus (1992). SSIS-RS, en su versión mejorada de 2008, es objeto de la presente investigación.

En los últimos años (2003-2008), SSRS se utilizó en aproximadamente 127 estudios y 53 tesis doctorales, para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta, y en una amplia gama de áreas como son la educación, la psicología del desarrollo, la psicología escolar, la salud mental, la enfermería y la psiquiatría (Elliott, 2008). SSRS fue traducido a nueve idiomas y utilizado en norteamérica en 50 estados, además de otros países, como Argentina, Brasil, Canadá,

Inglaterra, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Korea, Holanda, Noruega, Portugal, Rusia y España (Elliott, 2008).

SSIS-RS ha sido desarrollado teniendo en cuenta los resultados de investigaciones anteriores en las que se había utilizado el SSRS y, a partir de ellas, se realizaron las modificaciones para su mejora, como añadir cinco subescalas. Dos de ellas se añaden a la escala de Habilidades Sociales (*Communication y Engagement*), y tres, a la escala de Problemas de comportamiento (*Bullying, Hyperactivity/Inattention y Autism Spectrum*). Señalar que la subescala de espectro autista, únicamente está presente en la forma para profesores y padres.

Otras mejoras se refieren a las propiedades métricas (Gresham et al., 2011), la categorización de las respuestas en cuatro niveles, en lugar de tres, y una mayor coincidencia de contenido entre las distintas formas. Además de estar estandarizada para la población estadounidense, incluye una traducción al español, en consideración a la creciente población de habla hispana en Estados Unidos, en las formas para padres y alumnos. También, ofrece un *software* mejorado para el tratamiento de los datos, y la posibilidad de configurar un marco para la planificación de la intervención, proporcionando una línea base para la posterior evaluación del progreso.

El SSIS-RS revisado se publicó en el año 2008, como parte del *Social Skills Improvement System* (Gresham y Elliott, 2008a). Este Sistema incorpora, además de las escalas de estimación (SSIS-RS), una herramienta para la detección (*SSIS Performance Screening Guide*; Elliott y Gresham, 2007b), y dos guías de intervención, una para la enseñanza de habilidades sociales en el grupo clase (*SSIS Classwide Intervention Program*; Elliott y Gresham, 2007a) y otra para grupos específicos (*SSIS Intervention Guide*; Elliott y Gresham, 2008) (ver Figura 2.4). Así, con esta nueva versión, el SSIS-

RS, permite establecer la intervención mediante la integración de los resultados de la evaluación.

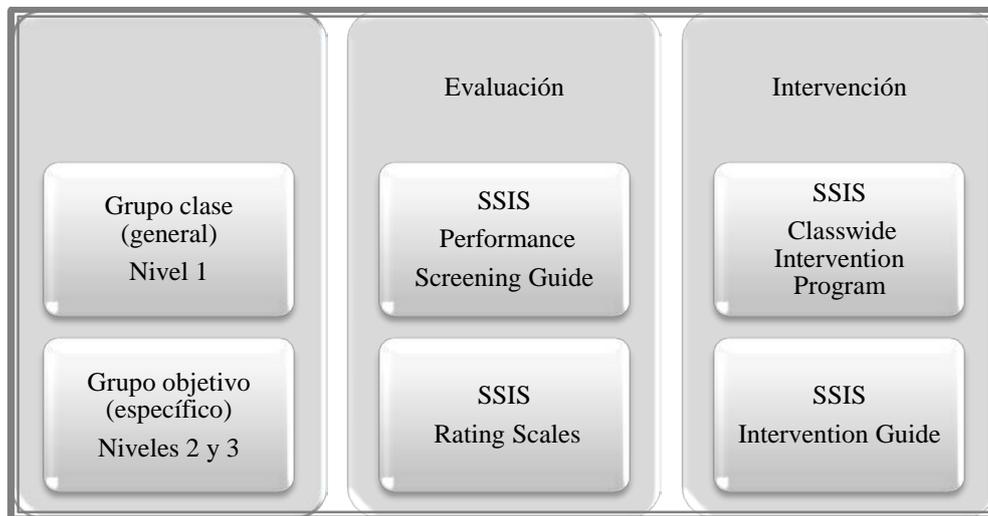


Figura 2.4. Social Skills Improvement System (SSIS). Herramientas de Evaluación y de Intervención, generales y específicas.

Los autores presentan el sistema SSIS desde un modelo comprensivo para mejorar el comportamiento social, partiendo del diagnóstico de sus puntos fuertes y débiles, mediante una primera detección (nivel 1). Posteriormente, se decide si ha de procederse con una evaluación más profunda (nivel 2) mediante el cuestionario para profesores SSIS-RS, como paso previo al diseño del plan de intervención. Finalmente, se ha de evaluar el progreso en las habilidades objetivo, tras la intervención (nivel 3). La intervención puede ser a nivel general del grupo-clase (general o específico), o bien, individualizada, y se fundamenta en las habilidades sociales que son críticas para el buen funcionamiento de los alumnos en el aula. En todo caso, estas herramientas están

pensadas para utilizarlas con flexibilidad; aplicarlas individualmente, o bien, en combinación de dos o más herramientas.

SSIS-RS ofrece protocolos de evaluación mediante autoinforme y de evaluación externa (padres y profesores). Así, toma en consideración la relación con los iguales y con los adultos para la evaluación de habilidades sociales específicas, implicadas en el comportamiento social adaptativo y no adaptativo. De este modo, SSIS-RS está conformado por una serie de escalas en las que los profesores y los padres han de calificar las habilidades sociales y los problemas de conducta de un alumno. En el caso de la forma para profesores, SSIS-RS permite obtener datos sobre la competencia académica del estudiante, de manera que, además de identificar fortalezas, déficits de ejecución y problemas de adquisición, ofrece un sistema de detección de posibles interferencias entre problemas de comportamiento y rendimiento académico (ver Figura 2.5). En todas las formas, el tiempo de administración de la prueba oscila entre 15- 20 minutos.

Desde un enfoque multivariado, utilizar múltiples fuentes de información es conveniente, ya que cada evaluador representa un punto de vista distinto, que se complementa con los otros para ofrecer una visión global. El moderado grado de acuerdo encontrado entre las puntuaciones obtenidas procedentes de los diferentes informantes, refuerza la intención de ofrecer un diagnóstico completo y preciso de cara a la toma de decisiones de intervención educativa (Gresham et al., 2010).

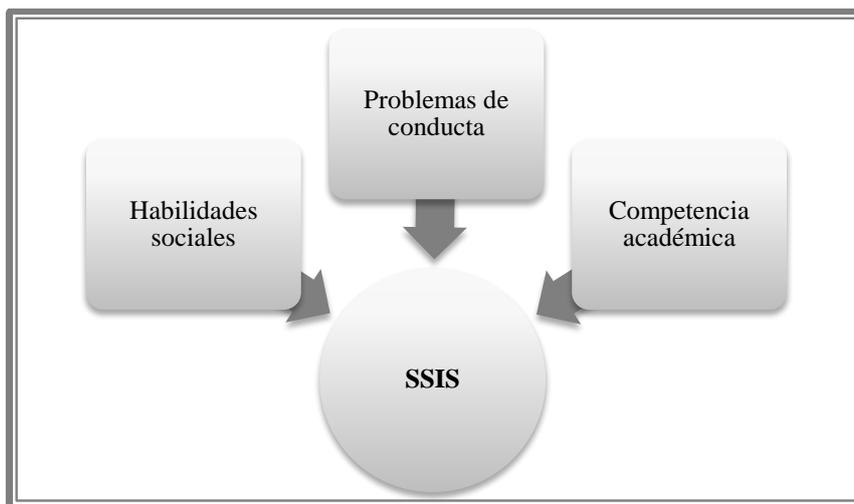


Figura 2.5. Relación entre habilidades sociales, problemas de conducta y competencia académica.

Todas las formas del SSIS-RS están constituidas por 46 ítems para evaluar la conducta social positiva a través de las siguientes dimensiones: Comunicación, Cooperación, Asertividad, Responsabilidad, Implicación¹, Empatía y Autocontrol. Los enunciados se refieren a tareas sociales tales como iniciar y mantener una conversación, hacer nuevos amigos, jugar con compañeros, etc. Además, las cuatro formas incluyen elementos relativos a los problemas de conducta que pudieran interferir en la capacidad del alumno para adquirir o ejecutar determinadas habilidades sociales (29 ítems, en la forma de estudiantes; 33 ítems, en la forma de padres; y 30 ítems, en la forma de profesores). Las dimensiones que se refieren a los problemas de conducta son:

¹ Se ha optado por denominar "Implicación" a la subescala llamada *Engagement*, pues, aunque pudiera traducirse como "compromiso", los elementos que la componen versan sobre la implicación o la participación. Gresham y Elliott, (2008a) definen esta subescala bajo los términos clave de participación (*participation*) en un grupo, e implicación (*involvement*) en las actividades.

Externalización, Acoso, Déficit de Atención/Hiperactividad, Internalización, y Espectro Autista (ver Figura 2.6).

La forma para profesores incluye, además, siete ítems relativos a la competencia académica. Se pregunta a los profesores sobre el desempeño del alumno en lectura y matemáticas, en cuanto al grado de expectativas hacia el alumno evaluado y comparado con los alumnos de su grupo-clase. Además, se les pregunta por la motivación para el aprendizaje del alumno y el funcionamiento intelectual general percibido. Los profesores disponen de una escala de cinco puntos para responder a estas cuestiones, referida a la clasificación del estudiante comparado con sus compañeros de curso: el número 1 indica el rendimiento más bajo o menos favorable, situando al estudiante en torno al 10 % más bajo de la clase; 5, indica el rendimiento más alto o favorable, situando al estudiante en torno al 10 % más alto de la clase.

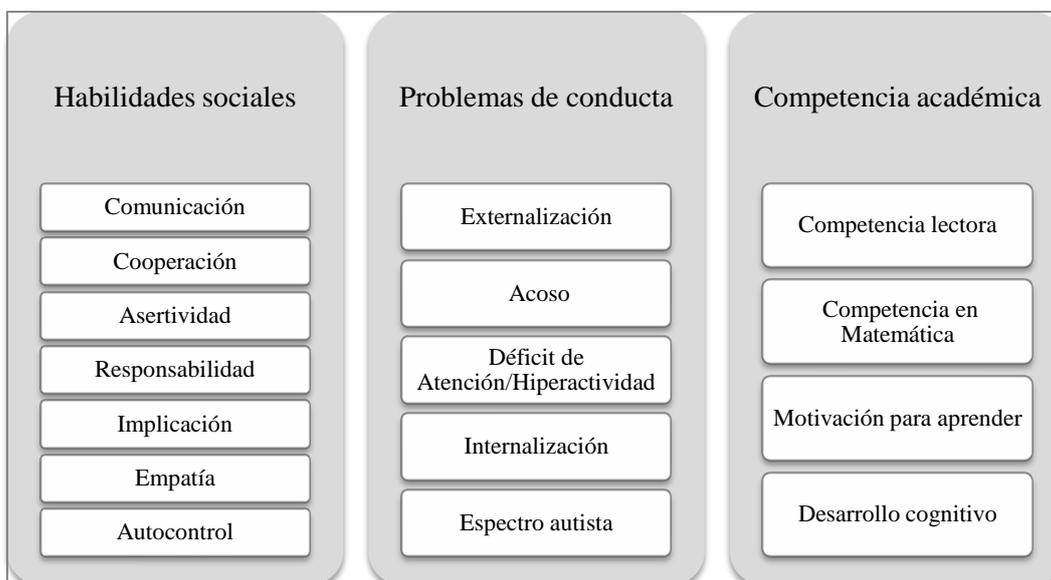


Figura 2.6. Aplicaciones del *Social Skills Improvement System-Rating Scales*. (Gresham y Elliott, 2008a).

En las formas de padres y profesores, tanto en lo que respecta a las habilidades sociales como a los problemas de conducta, se trata de decidir con qué frecuencia los estudiantes muestran la conducta objetivo a lo largo de una escala de cuatro puntos: Nunca (*Never*), A Veces (*Seldom*), A Menudo (*Often*), y Casi Siempre (*Almost Always*). En las formas para alumnos, independientemente de la edad, la escala de puntuación cambia y los estudiantes han de autocalificarse en una escala que se refiere a la certeza o veracidad: No Cierto (*Not True*), Poco Cierto (*A Little True*), Bastante Cierto (*A Lot True*), y Muy Cierto (*Very True*). En el caso de los los estudiantes de 13 a 18 años, y de los padres y los profesores de cualquier etapa educativa, también han de responder a la importancia que le otorgan a cada conducta, de cara al éxito académico del alumno y en una escala de tres puntos: No Importante (*Not Important*), Importante (*Important*) y, Crítico (*Critical*). La intención de esta escala de estimación de la importancia, radica en la posibilidad de identificar los déficits que pudieran requerir una intervención inmediata.

Al respecto de la muestra normativa, el SSIS-RS en la versión para padres y profesores, dispone de baremos en tres subgrupos de edad: 3-5 años, 5-12 años, y 13-18 años. En la versión para alumnos dispone de dos baremos (que se corresponden con sus dos formas), uno para el tramo de edad comprendido entre los ocho y doce años, y otro para el tramo comprendido entre los trece y los dieciocho años. Las puntuaciones de los baremos fueron determinadas a partir de una muestra estandarizada de 4.700 estudiantes en Estados Unidos, de 3 y 18 años de edad, que eran representativos de la población estadounidense, de acuerdo a características de sexo, raza, estatus socioeconómico y zona geográfica (Gresham y Elliott, 2008a). Los alumnos fueron evaluados a lo largo de aproximadamente 100 lugares de 36 estados, y en un buen número de escuelas, distritos escolares, centros de salud mental y centros de educación infantil.

SSIS-RS se presenta como uno de los instrumentos multifuente más utilizados para evaluar las habilidades sociales de niños y jóvenes en todo el mundo. Las relaciones entre los informantes (profesores, padres y alumno) y las escalas de las tres formas se pueden observar, en síntesis, en la Figura 2.7.

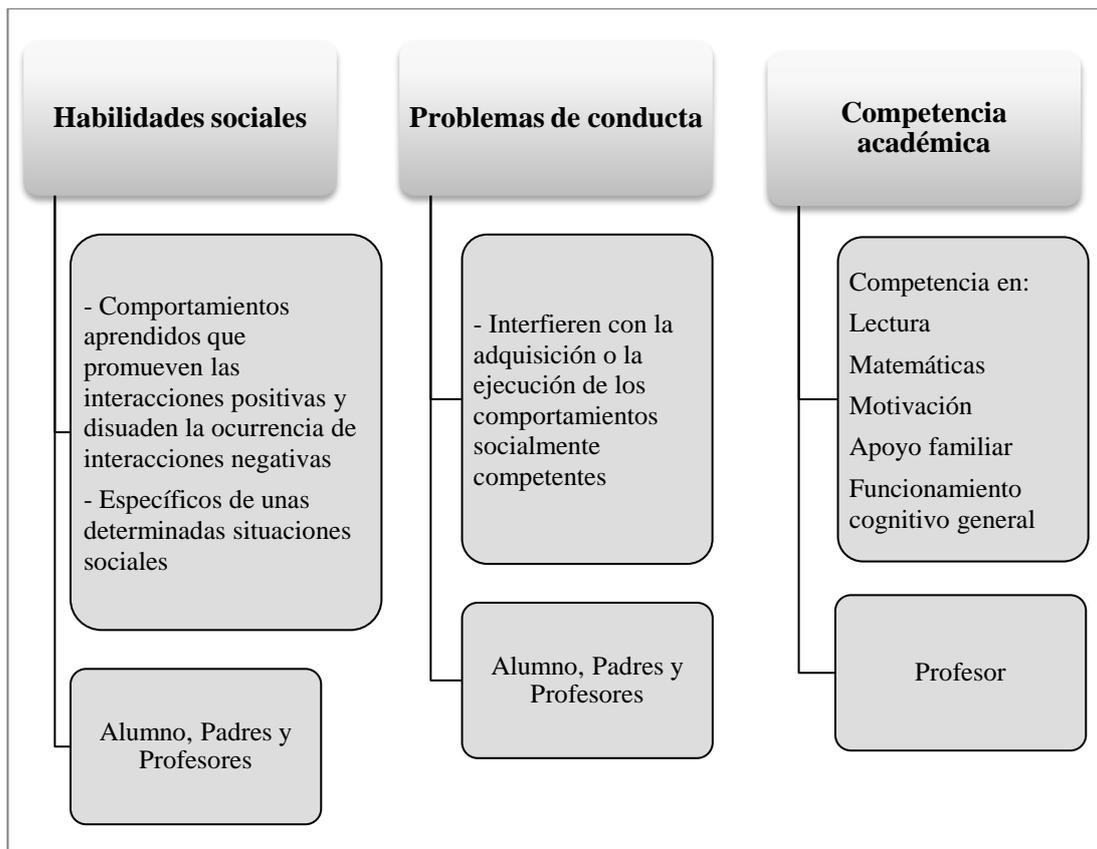


Figura 2.7. Relaciones entre informantes y escalas en las tres formas del *Social Skills Improvement System- Rating Scales*.

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO III. OBJETIVO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo de la investigación

El objetivo general de la investigación consiste en adaptar al contexto español las formas para Educación Primaria del *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (SSIS-RS) (Gresham y Elliott, 2008b).

El logro del anterior objetivo se ha articulado a través de los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Traducir y elaborar una versión del SSIS-RS acomodada a las características del contexto sociocultural español, en las formas para alumnos, profesor y padres.
- 2.- Estudiar las cualidades métricas de la versión adaptada obtenida a partir del SSIS-RS *Student* (8-12 años).

3.2. Método

Nuestro estudio empírico existe en un estudio descriptivo-correlacional y de corte transversal. De acuerdo con Montero y León (2007), este tipo de investigaciones cabe calificarlas como estudios instrumentales (desarrollo de pruebas y aparatos, diseño y/o adaptación de los mismos).

3.2.1. Directrices seguidas

El proceso de adaptación del *SSIS-RS*, se ha fundamentado en las directrices técnicas que la Comisión Internacional de Tests (*International Test Commission, ITC*) ha elaborado para la adaptación de tests que fueron construidos para el diagnóstico de poblaciones distintas a las que se pretenden aplicar.

En 1994, se publicaron, por primera vez, las directrices para la adaptación de tests educativos y psicológicos de la *International Test Commission*, con la finalidad de prevenir sobre las diversas fuentes de error que intervienen en el proceso de adaptación de tests y proponiendo vías para controlarlas. Las directrices se estructuraban en cuatro categorías: el contexto (equivalencia del constructo entre las culturas estudiadas); la construcción y adaptación (traducción, métodos estadísticos de análisis...); la aplicación; y la interpretación de las puntuaciones (Muñiz y Hambleton, 1996; Van de Vijver y Hambleton, 1996) (ver Tabla 3.1).

Tabla 3.1

Directrices para la traducción y adaptación de tests de la Comisión Internacional de Tests (Hambleton, 2001). Tomado de Anaya (2002)

CONTEXTO

C.1. Los efectos de las diferencias culturales que no son relevantes o importantes para los propósitos principales del estudio deben ser minimizados lo máximo posible.

C.2. El grado de solapamiento en los constructos en las poblaciones de interés debe ser evaluado.

Tabla 3.1 (continuación)

Directrices para la traducción y adaptación de tests de la Comisión Internacional de Tests (Hambleton, 2001). Tomado de Anaya (2002)

DESARROLLO Y ADAPTACIÓN DEL TEST

- D.1. Los autores/editores del test deben asegurar que el proceso de adaptación tiene en cuenta las diferencias lingüísticas y culturales entre las poblaciones para que las versiones adaptadas del instrumento van dirigidas.
- D.2. Los autores/editores deben proveer evidencias de que las lenguas utilizadas en las directrices, rúbricas, y los propios ítems así como en el manual son apropiadas para la cultura y lengua de las poblaciones para las que el instrumento van destinado.
- D.3. Los autores/editores deben proveer evidencias de que la elección de las técnicas de examen, formatos de los ítems, conservaciones del test, y procedimientos son familiares a todas las poblaciones atendidas.
- D.4. Los autores/editores deben proveer evidencias de que el contenido de los ítems y los materiales de estímulo son familiares a todas las poblaciones atendidas.
- D.5. Los autores/editores deben llevar a cabo evidencias de juicios sistemáticos, lingüísticos y psicológicos, para mejorar la exactitud del proceso de adaptación y compilar evidencias sobre la equivalencia de todas las versiones lingüísticas.
- D.6. Los autores/editores deben asegurar que el diseño de colección de datos permite el uso de técnicas estadísticas apropiadas para establecer la equivalencia de los ítems entre las diferentes versiones lingüísticas del instrumento.
- D.7. Los autores/editores deben aplicar técnicas estadísticas apropiadas para (1) establecer la equivalencia de las diferentes versiones del instrumento, y (2) identificar los componentes o aspectos problemáticos que pueden ser inadecuados para una o más de las poblaciones atendidas.
- D.8. Los autores/editores deben proveer información sobre la valoración de la validez en todas las poblaciones para las que las versiones adaptadas van dirigidas.
- D.9. Los autores/editores deben proveer evidencia estadística de la equivalencia de las cuestiones para todas las poblaciones atendidas.
- D.10. Las cuestiones no equivalentes entre versiones dirigidas a poblaciones diferentes no deben ser utilizadas en la preparación de una escala común o en comparar a estas poblaciones. Sin embargo, ellas pueden ser útiles para incrementar la validez de contenido de las puntuaciones informadas para cada población separadamente.
-

ADMINISTRACIÓN

- A.1. Los autores/editores de tests deben intentar anticiparse a los tipos de problemas que pueden esperarse, y tomar las medidas apropiadas para remediar estos problemas mediante la preparación de materiales e instrucciones apropiadas.
- A.2. Los administradores de test deben ser sensibles a un número de factores relacionados con los materiales de estímulo, los procedimientos de administración, y los modos de respuesta que pueden moderar la validez de las inferencias extraídas a partir de las puntuaciones.
- A.3. Aquellos aspectos de los ambientes que influyen en la administración de un instrumento deben ser presentados tan similares como sea posible en todas las poblaciones atendidas por el instrumento.
- A.4. Las instrucciones de administración del test deben estar en las lenguas de origen para minimizar la influencia de fuentes de variación no deseadas entre las poblaciones.
-

Tabla 3.1 (continuación)

Directrices para la traducción y adaptación de tests de la Comisión Internacional de Tests (Hambleton, 2001) Tomado de Anaya (2002)

ADMINISTRACIÓN

A.5. El manual del test deberá especificar todos los aspectos del instrumento y de su aplicación que requieren tenerse en cuenta en la aplicación del test en nuevo contexto cultural.

A.6. El administrador no deberá ser un elemento obstructor y la interacción administrador-examinado deberá ser minimizada. Deberán seguirse las reglas explícitas que estén descritas en el manual del test.

DOCUMENTACIÓN/INTERPRETACIÓN DE PUNTUACIONES

D.1.1. Cuando un test ha sido adaptado para ser utilizado en otra población, la documentación de los cambios deberá facilitarse, junto con las evidencias de la equivalencia.

D.1.2. Las diferencias de puntuación entre muestras de poblaciones a las que se ha administrado el test no deben ser tomadas en sus valores justos. El investigador tiene la responsabilidad de fundamentar las diferencias con otras evidencias empíricas.

D.1.3. Las comparaciones entre poblaciones pueden ser hechas solo al nivel de las invarianzas que hayan sido establecidas para la escala sobre las puntuaciones que son informadas.

D.1.4. El constructor del test debe proporcionar información específica sobre los modos en los que los contextos socio-cultural y ecológico de las poblaciones pueden afectar el rendimiento en el test, y debe sugerir procedimientos para dar cuenta de estos efectos en la interpretación de resultados.

Posteriormente, una segunda edición, ha estructurado en seis categorías, veinte directrices o recomendaciones para la adaptación de tests (Elosua y Hambleton, 2011; Muñiz, Elosua, y Hambleton 2013), en las que se describen las fases implicadas en el proceso de adaptación; directrices previas, directrices de desarrollo, directrices de confirmación, directrices de administración, directrices de puntuación, y directrices referidas a la documentación (ver Tabla 3.2).

Tabla 3.2

Directrices de la Comisión Internacional de Tests para la traducción/adaptación de tests (Hambleton, 2009). Tomado de Muñiz, Elosua, y Hambleton (2013)

1. Directrices previas

DP1. Antes de comenzar con la adaptación hay que obtener los permisos pertinentes de quien ostente los derechos de propiedad intelectual del test.

DP2. Cumplir con las leyes y prácticas profesionales relativas al uso de tests que estén vigentes en el país o países implicados.

DP3. Seleccionar el diseño de adaptación de tests más adecuado.

DP4. Evaluar la relevancia del constructo o constructos medidos por el test en las poblaciones de interés.

DP5. Evaluar la influencia de cualquier diferencia cultural o lingüística en las poblaciones de interés que sea relevante para el test a adaptar.

2. Directrices de desarrollo

DD1. Asegurarse, mediante la selección de expertos cualificados, de que el proceso de adaptación tiene en cuenta las diferencias lingüísticas, psicológicas y culturales entre las poblaciones de interés.

DD2. Utilizar diseños y procedimientos racionales apropiados para asegurar la adecuación de la adaptación del test a la población a la que va dirigido.

DD3. Ofrecer información y evidencias que garanticen que las instrucciones del test y el contenido de los ítems tienen un significado similar en todas las poblaciones a las que va dirigido el test.

DD4. Ofrecer información y evidencias que garanticen que el formato de los ítems, las escalas de respuesta, las reglas de corrección, las convenciones utilizadas, las formas de aplicación y demás aspectos son adecuados para todas las poblaciones de interés.

DD5. Recoger datos mediante estudios piloto sobre el test adaptado, y efectuar análisis de ítems y estudios de fiabilidad y validación que sirvan de base para llevar a cabo las revisiones necesarias y adoptar decisiones sobre la validez del test adaptado.

3. Directrices de confirmación

DC1. Definir las características de la muestra que sean pertinentes para el uso del test, y seleccionar un tamaño de muestra suficiente que sea adecuado para las exigencias de los análisis empíricos.

DC2. Ofrecer información empírica pertinente sobre la equivalencia del constructo, equivalencia del método y equivalencia entre los ítems en todas las poblaciones implicadas.

DC3. Recoger información y evidencias sobre la fiabilidad y la validez de la versión adaptada del test en las poblaciones implicadas.

DC4. Establecer el nivel de comparabilidad entre las puntuaciones de distintas poblaciones por medio de análisis de datos o diseños de equiparación adecuados.

Tabla 3.2 (continuación)

Directrices de la Comisión Internacional de Tests para la traducción/adaptación de tests (Hambleton, 2009) Tomado de Muñiz, Elosua, y Hambleton (2013)

4. Directrices sobre la aplicación

DA1. Preparar los materiales y las instrucciones para la aplicación de modo que minimicen cualquier diferencia cultural y lingüística que pueda ser debida a los procedimientos de aplicación y a los formatos de respuesta, y que puedan afectar a la validez de las inferencias derivadas de las puntuaciones.

DA2. Especificar las condiciones de aplicación del test que deben seguirse en todas las poblaciones a las que va dirigido.

5. Directrices sobre puntuación e interpretación

DPI1. Interpretar las diferencias de las puntuaciones entre los grupos teniendo en cuenta la información demográfica pertinente.

DPI2. Comparar las puntuaciones entre poblaciones únicamente en el nivel de invarianza establecida para la escala de puntuación utilizada en las comparaciones.

6. Directrices sobre la documentación

DC1. Proporcionar documentación técnica que recoja cualquier cambio en el test adaptado, incluyendo la información y las evidencias sobre la equivalencia entre las versiones adaptadas.

DC2. Proporcionar documentación a los usuarios con el fin de garantizar un uso correcto del test adaptado en la población a la que va dirigido

Es el objetivo de este trabajo presentar el proceso de adaptación de esta prueba y las diversas fases que conlleva dicha adaptación, tomando en consideración las directrices de la Comisión Internacional de Tests (Hambleton, 2009), como modelo de referencia en el proceso y en la evaluación del resultado de la adaptación y uso de los tests. Asimismo, como apoyo a las directrices de la ITC, como herramienta de control de calidad, se irá tomando como referencia el listado de preguntas a responder sobre los ítems de la prueba adaptada, propuesto por Hambleton y Zenisky (2011) (ver Tabla 3.3).

Tabla 3.3

Listado para el control de calidad de la traducción-adaptación de los ítems (Hambleton y Zenisky, 2011). Tomado de Muñiz, Elosua, y Hambleton (2013)

Generales

01. ¿El ítem tiene el mismo significado o muy parecido en los dos idiomas?
02. ¿El tipo de lenguaje del ítem traducido tiene una dificultad y familiaridad comparables al del idioma original?
03. ¿Introduce la traducción cambios en el texto (omisiones, sustituciones o adiciones) que puedan influir en la dificultad del ítem?
04. ¿Hay diferencias entre la versión original del ítem y la traducida en relación con el uso de metáforas, giros o expresiones coloquiales?

Formato del ítem

05. ¿El formato del ítem, incluyendo los aspectos físicos, es el mismo en los dos idiomas?
06. ¿La longitud del enunciado y de las alternativas de respuesta, cuando las haya, tienen una longitud similar en ambas versiones?
07. ¿El formato del ítem y la tarea a realizar por la persona evaluada son de una familiaridad similar en las dos versiones?
08. ¿Si se destacó una palabra o frase (negrita, cursiva, subrayado, etc.) en la versión original, se hizo también en el ítem traducido?
09. En el caso de tests educativos, ¿hay una respuesta correcta en ambas versiones del ítem?

Gramática y redacción

10. ¿Hay alguna modificación de la estructura gramatical del ítem, tal como la ubicación de las oraciones o el orden de las palabras, que pueda hacer el ítem más o menos complejo en una versión que en otra?
11. ¿Existen algunas pistas gramaticales que puedan hacer el ítem más fácil o más difícil en la versión traducida?
12. ¿Existen algunas estructuras gramaticales en la versión original del ítem que no tienen equivalente en la versión traducida?
13. ¿Existen algunas referencias al género u otros aspectos que puedan dar pistas sobre el ítem en la versión traducida?
14. ¿Hay palabras en el ítem que tengan un significado unívoco, pero que en la versión traducida puedan tener más de un significado?
15. ¿Hay cambios en la puntuación entre las dos versiones que puedan hacer que el ítem sea más fácil o difícil en la versión traducida?

Pasajes (si los hubiera)

16. Cuando se traduce un pasaje, ¿las palabras y frases de la versión traducida transmiten el mismo contenido e ideas que la versión original?
 17. ¿Describe el pasaje individuos o grupos de forma estereotipada en relación con su ocupación, emociones, situación u otro aspecto?
-

Tabla 3.3 (continuación)

Listado para el control de calidad de la traducción-adaptación de los ítems (Hambleton y Zenisky, 2011) Tomado de Muñiz, Elosua, y Hambleton (2013)

Pasajes (si los hubiera)

18. ¿La forma en la que está escrito el pasaje es controvertida o polémica, o puede ser percibido de forma denigrante u ofensiva?
19. ¿El pasaje incluye contenidos o requiere habilidades que pueden ser poco habituales en cualquiera de los dos idiomas o grupos culturales?
20. Aparte de los cambios exigidos por la traducción, ¿los gráficos, tablas u otros elementos son iguales en las dos versiones del ítem?
-

Cultura

21. ¿Los términos utilizados en el ítem en el idioma original han sido adaptados de forma adecuada al contexto cultural de la versión traducida?
22. ¿Existen diferencias culturales que tengan un efecto diferencial sobre la probabilidad de que una respuesta sea elegida en la versión original y la traducida?
23. Las unidades de medida y las monedas (distancia, etc.) de la versión original del ítem ¿están convenientemente adaptadas en la versión traducida?
24. Los conceptos implicados en el ítem ¿están al mismo nivel de abstracción en las dos versiones?
25. El concepto o constructo del ítem ¿es igual de familiar y tiene el mismo significado en las dos versiones?
-

El procedimiento de adaptación de un instrumento de evaluación al contexto español, conlleva una fase previa de traducción del idioma original al idioma de la población a la que va dirigido que, en este caso, fue llevada a cabo por dos personas bilingües español-inglés y con la colaboración de un equipo de expertos, que evaluaron la idoneidad de la adaptación lingüística de las pruebas. Una vez disponibles las tres formas del SSIS-RS traducidas, se procedió a la administración de las mismas a un grupo de alumnos, profesores y padres, que constituyeron el grupo piloto. Realizadas las modificaciones oportunas tras la aplicación al grupo piloto, se llevó a cabo la aplicación

de las formas definitivas de la adaptación del SSIS-RS, que en su forma adaptada toma el nombre de Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales (SEHS).

3.2.2. Procedimiento

Se estableció contacto con diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid para solicitar su participación en esta investigación, vía mensaje de correo electrónico, en el que se incluía una carta de solicitud dirigida al centro educativo (Anexo 1). Si bien, algunos centros mostraron un inicial interés, finalmente, y como se ha mencionado anteriormente, al describir la muestra, aceptaron participar en el estudio y otorgar su autorización para la evaluación de los estudiantes, dos centros educativos, Colegio 1 y Colegio 2.

Se procedió a la puesta en marcha de las gestiones necesarias para realizar la aplicación al grupo piloto en el Colegio 1, mediante carta de solicitud dirigida a la Jefatura del Departamento de Orientación (Anexo 2), y adjuntando un plan inicial de recogida de datos (Anexo 3). Previamente, se celebró una reunión con la jefatura del Departamento de Orientación y los docentes implicados, en la que se expusieron los fines de la investigación, las características de la prueba y el procedimiento de respuesta, así como las condiciones de voluntariedad y anonimato en la participación en la misma. Asimismo, se fijaron las fechas para la realización del estudio piloto.

La administración del SEHS-Alumno al grupo piloto se realizó en el mes de enero de 2013, con la finalidad de evaluar la dificultad y el grado de comprensión de la prueba. La primera versión adaptada de la prueba SEHS-Alumno se aplicó a los 28 alumnos que conformaban el tercer curso de la etapa de Educación Primaria, tomando como criterio que es el primer nivel educativo en el que se puede tomar como informante al alumno y, por tanto, ofrece mayores posibilidades de obtener datos sobre las dificultades de comprensión, inconvenientes al cumplimentar el cuestionario, etc. En la administración de la prueba se siguieron las normas de aplicación y se ofrecieron instrucciones precisas, incluyendo la descripción del procedimiento de respuesta mediante un ejemplo, antes del comienzo de respuesta al cuestionario.

Los padres del grupo piloto fueron informados, mediante correo electrónico, acerca de la naturaleza de la investigación, solicitando su consentimiento, así como su participación en la evaluación de sus hijos mediante la cumplimentación de la prueba SEHS-Padres (Anexo 4). Igualmente, se dirigió la correspondiente carta a los profesores de los alumnos que conformaban el grupo piloto (Anexo 5), solicitando, además de la cumplimentación de la prueba SEHS-Profesor, su colaboración para conseguir la participación de los padres. De este modo, la primera aplicación de las formas SEHS-Padres y SEHS-Profesor, se llevó a cabo durante el mes de febrero de 2013, completando la aplicación al grupo piloto de alumnos, con la evaluación procedente del profesor tutor de los 28 alumnos de tercero de Educación Primaria, y la cumplimentación de la prueba por parte de siete de los padres de este grupo.

En todos los casos, SEHS-Alumno, SEHS-Padres y SEHS-Profesor, el procedimiento de aplicación de la prueba a los grupos piloto se llevó a cabo mediante un formato de formulario informatizado, cuyo procedimiento de registro de las respuestas es sencillo, pretendiendo así, aumentar la facilidad al emitir las respuestas,

reducir el tiempo de cumplimentación del cuestionario y, especialmente, evitar los errores en la anotación. Además, con este procedimiento de distribución colectiva de las pruebas, se reducen los costos y las cuestiones de logística se agilizan, respecto a la distribución colectiva de las pruebas en soporte físico. En el caso de los alumnos, la cumplimentación de la prueba se realizó en el aula de Informática del colegio, poniendo a disposición de cada uno de los alumnos un ordenador, en presencia de su profesor tutor, la jefa del Departamento de Orientación, así como de la autora de este estudio (ver Figura 3.1). En el caso de los profesores y de los padres, se les hizo llegar un enlace al formulario, a través de la carta de solicitud de participación.

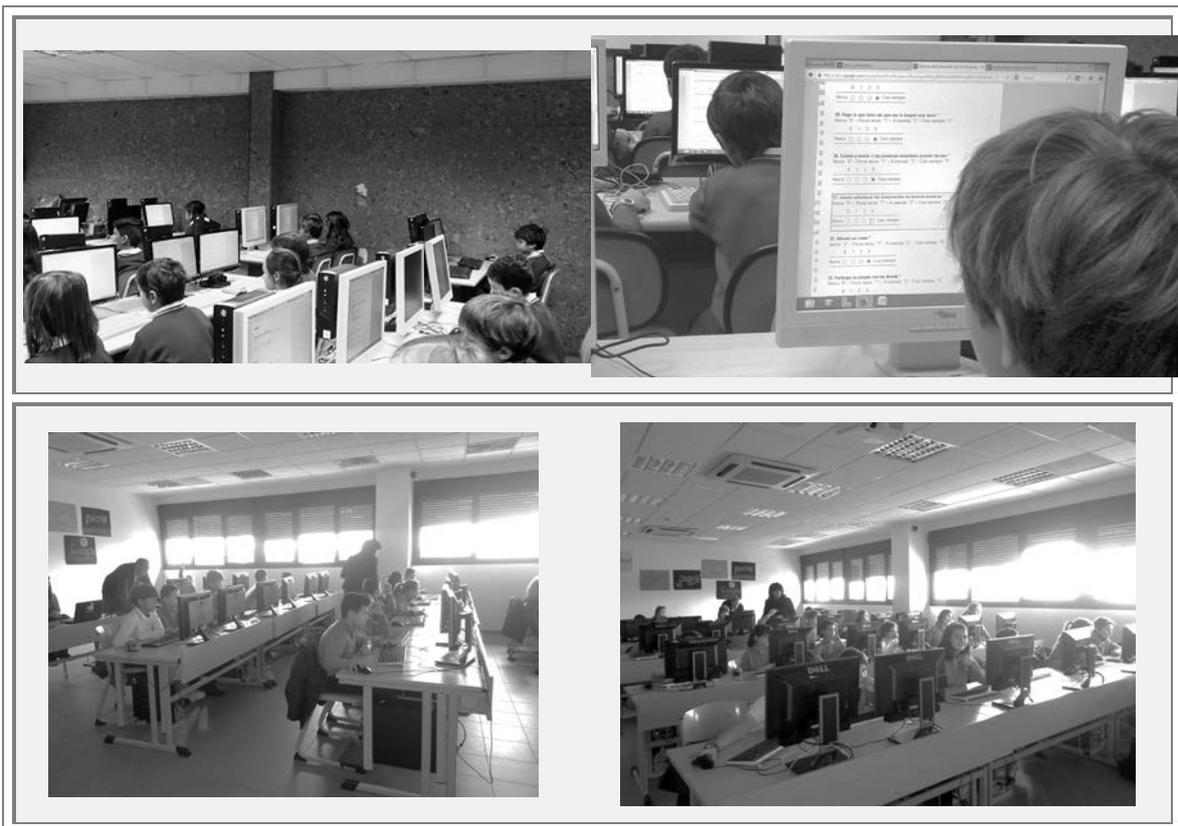


Figura 3.1. Aplicación del SEHS-Alumno en el aula de Informática.

A partir de los datos, resultado de la aplicación de estas tres versiones de la prueba SEHS a los grupos piloto, se realizaron las modificaciones pertinentes, con el fin de elaborar la versión definitiva a aplicar en la muestra seleccionada y, posteriormente, estar en condiciones de realizar el correspondiente estudio de las propiedades métricas del instrumento.

El periodo de recogida de datos estuvo comprendido entre mayo de 2013 y febrero de 2014, teniendo en cuenta a los dos colegios. Se elaboró una carta de solicitud a los profesores, que incluía el enlace al cuestionario SEHS (Anexo 6), de cuyo envío se hicieron cargo los miembros del Departamento de Orientación. En los periodos de aplicación a los estudiantes, se les explicó previamente a los profesores tutores el objetivo de la evaluación, y el procedimiento a seguir con los cuestionarios que debían cumplimentar, en un periodo posterior a la aplicación a los alumnos. Todos los profesores que participaron en el estudio tenían un conocimiento suficiente de los alumnos sobre los que informaron. En principio, se estableció un periodo para cumplimentar los cuestionarios de dos meses. Sin embargo, fue necesario enviar una nueva solicitud a los profesores y abrir nuevos periodos, hasta completar cuatro meses, coincidiendo con la finalización del curso escolar en junio de 2014. Aún así, no se obtuvieron respuestas de los profesores del Colegio 2.

Los responsables de los Departamentos de Orientación de los colegios, se encargaron de enviar a todos los padres, vía correo electrónico, la solicitud de autorización para la evaluación de sus hijos. Se recibieron dos comunicaciones de padres del colegio 2, denegando su consentimiento.

Posteriormente, se envió a los padres una solicitud de colaboración voluntaria. Los padres interesados en participar en la evaluación de las habilidades sociales de sus

hijos, debían cumplimentar un formulario y enviarlo al colegio. Recibían un código identificador que les facilitaba el acceso a la prueba SEHS-Padres en condiciones de estricto anonimato. Tras este procedimiento, estuvieron en condiciones de cumplimentar el cuestionario, cuyo enlace se encontraba en la carta enviada (Anexo 7). Se estableció un periodo de dos meses para cumplimentar la prueba.

Al igual que en la aplicación al grupo piloto, en la recogida de datos se ha seguido, en la medida de lo posible, un procedimiento de aplicación de las tres versiones del SEHS en un formato de cuestionario informatizado. En el caso de los alumnos, la cumplimentación en este formato del SEHS-Alumno (ver Anexo 8) se ha llevado a cabo en las aulas de informática de los centros educativos, o bien el aula habitual, utilizando la tableta. El mismo procedimiento se ha seguido al aplicar el cuestionario sociométrico. El resto de pruebas se ha aplicado en formato de lápiz y papel. En el caso de los profesores y los padres, además del formato informatizado, se pusieron a disposición de ambos colectivos los protocolos de evaluación en documento impreso del SEHS-Profesor y SEHS-Padres.

3.2.3. Muestras utilizadas en los estudios de validación del SEHS

La población objeto de estudio se corresponde con la etapa de Educación Primaria, según la estructura del sistema educativo español (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, 2013). La Educación Primaria, junto con la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) forma parte de la denominada Educación Básica, de carácter obligatorio y gratuito (ver Figura 3.2).

ETAPA	CURSO	EDADES
Educación Primaria	1º	6-7 años
	2º	7-8 años
	3º	8-9 años
	4º	9-10 años
	5º	10-11 años
	6º	11-12 años

Figura 3.2. Estructura del sistema educativo español (LOMCE, 2013).

La muestra está constituida por los alumnos de edades comprendidas entre los ocho y los doce años, escolarizados en la Etapa de Educación Primaria, desde tercero hasta sexto curso o nivel educativo, así como por sus padres y sus profesores (ver Tabla 3.4).

Tabla 3.4

Distribución de las muestras de los alumnos, profesores y padres participantes en el estudio

Etapa de Educación Primaria / Niveles educativos				
	3º	4º	5º	6º
Alumnos	X	X	X	X
Profesores	X	-	X	X
Padres	X	X	X	X

La muestra trata de reflejar la realidad de la población a la que se refiere, atendiendo a la estratificación social y a la titularidad del centro educativo. El proceso de muestreo ha sido de tipo no probabilístico incidental, no aleatorio.

La dirección educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid está constituida por cinco áreas (ver Figura 3.3). Se estableció contacto con diversos centros educativos de todas las áreas, para solicitar su participación en esta investigación. Lamentablemente, muchos centros educativos rechazaron la solicitud de participación, denegando su autorización para la evaluación de los estudiantes. En definitiva, dos fueron los centros educativos que aceptaron, Colegio 1 y Colegio 2, correspondientes a la Dirección del Área Territorial de Madrid-Sur y Dirección del Área Territorial de Madrid-Oeste, respectivamente.



Figura 3.3. Organización de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid en Áreas Territoriales: Madrid-Capital, Norte, Sur, Este, y Oeste.

Así pues, los datos de este estudio se han obtenido a partir de una muestra por conveniencia de niños escolarizados en dos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid, uno de titularidad privada (Colegio 2) y otro de titularidad pública, que mantiene concierto con la administración pública (Colegio 1). En la obtención de los datos han participado, además de los alumnos, sus padres y sus profesores.

Ambos centros educativos están organizados bajo el régimen de sociedad cooperativa de enseñanza. El Colegio 1, en el periodo de la recogida de datos tenía matriculados más de 300 alumnos en Educación Primaria, que se distribuyen en 2 grupos por cada nivel educativo o curso (Línea 2). A su vez, el Colegio 2, contaba con más de 900 alumnos matriculados en la etapa de Educación Primaria, distribuidos en 5 o 6 grupos por cada nivel educativo o curso (Línea 5-6) (ver Tabla 3.5).

Tabla 3.5

Características de los centros educativos participantes

	Titularidad	Ubicación en la Comunidad de Madrid	Número de líneas por nivel educativo	Alumnos matriculados
Colegio 1	Privado-concertado	Zona sur	Línea 2	Más de 300 alumnos
Colegio 2	Privado	Zona noroeste	Línea 5 - 6	Más de 900 alumnos

En resumen, en la investigación participaron 751 estudiantes escolarizados en Educación Primaria (48,5% chicos y 51,5% chicas), mediante la prueba de autoinforme SEHS-Alumno. Además, participaron un total de diez docentes, en la evaluación de las habilidades sociales de un total de 158 niños mediante la prueba SEHS-Profesor. Todos los docentes eran profesores tutores y, en todos los casos, presentaban un conocimiento de los alumnos a evaluar de, al menos, cuatro meses, referido a sus habilidades sociales y su competencia académica. A la muestra de alumnos participantes y sus profesores, se suma la que corresponde a la participación de los 112 padres y madres en la evaluación de las habilidades sociales de sus hijos mediante la prueba SEHS-Padres (ver Tabla 3.6). La distribución de la muestra en función de los instrumentos utilizados y las variables examinadas puede observarse en la Tabla 3.7. Por último, se describe la distribución de la muestra por cada centro educativo, según la etapa educativa y curso, y los instrumentos de evaluación utilizados (ver Tabla 3.8 y Tabla 3.9). La totalidad de la muestra o sumatorio de los centros educativos, según la etapa y el nivel educativo o curso, e instrumentos de evaluación utilizados, se presenta en la Tabla 3.10.

Tabla 3.6

Distribución de la totalidad de la muestra de alumnos, profesores y padres en función de la prueba SEHS utilizada

	SEHS-Alumno	SEHS-Profesor	SEHS-Padres
SEHS. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales.	n=751	n=158	n=112

Tabla 3.7

Distribución de la muestra en función de los instrumentos de evaluación utilizados y variables examinadas

	Instrumento/variables	n
Alumnos	SEHS-Alumno. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, Alumno.	751
	Cuestionario Sociométrico <i>Guess Who</i>.	668
	Cuestionario de Competencia Emocional para niños -forma breve-.	38
	Rendimiento académico. Calificaciones en Matemáticas, Lengua e Inglés.	708
Profesores	SEHS-Profesor. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, Profesor.	158
	SPECI. <i>Screening</i> de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil. Profesores.	199
Padres	SEHS-Padres. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, Padres.	112

Tabla 3.8

Representación de las muestras por nivel educativo en el Colegio 1

	Instrumentos/variables	Educación Primaria						n
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	
Alumnos	SEHS-Alumno. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, Alumno.	-	-	70	27	47	66	210
	Cuestionario Sociométrico <i>Guess Who</i>.	-	-	69	28	41	38	176
	Cuestionario de Competencia Emocional para niños -forma breve-	-	-	-	-	-	38	38
	Rendimiento académico. Calificaciones en Matemáticas, Lengua e Inglés.	-	47	51	27	42	37	204
Profesores	SEHS-Profesor. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, Profesor.	-	47	2	0	43	66	158
	SPECI. <i>Screening</i> de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil. Profesores.	-	47	44	0	42	66	199
Padres	SEHS-Padres. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, Padres.	9	5	7	3	7	8	39

Tabla 3.9

Representación de las muestras por nivel educativo en el Colegio 2

	Instrumentos/variables	Educación Primaria					n
		3°	4°	5°	6°		
Alumnos	SEHS-Alumno. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, Alumno.	137	137	132	135	541	
	Cuestionario Sociométrico <i>Guess Who</i>.	113	112	132	135	492	
	Rendimiento académico. Calificaciones en Matemáticas y Lengua.	140	123	136	141	504	
Padres	SEHS Padres. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, Padres.	21	21	15	16	73	

Tabla 3.10

Representación de la totalidad de las muestras por nivel educativo, en función de los instrumentos de evaluación utilizados y variables examinadas

Instrumentos/variables		Educación Primaria						
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	n
Alumnos	SEHS-Alumno. Sistema de Evaluación de las Habilidades sociales, Alumno.	-	-	207	164	179	201	751
	Cuestionario Sociométrico <i>Guess Who</i>.	-	-	182	140	173	173	668
	Cuestionario de Competencia Emocional para niños -forma breve-.	-	-	-	-	-	38	38
	Rendimiento académico. Calificaciones en Matemáticas, Lengua e Inglés.	0	47	191	150	178	178	708
Profesores	SEHS-Profesor. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, Profesor.	0	47	2	0	43	66	158
	SPECI. Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil. Profesores.	0	47	44	0	42	66	199
Padres	SEHS-Padres. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, Padres.	9	5	28	24	22	24	112

En cuanto a las características de la muestra de docentes, de los diez informantes, dos de ellos eran hombres. Los maestros participaron en la evaluación de las habilidades sociales de un 13% de los alumnos, frente a un 87% de participación de las maestras. El porcentaje de experiencia docente de la muestra en su totalidad, es de menos de cinco años para el 57%, de entre cinco y diez años, para el 31%, y de más de diez años para el 12% de los maestros (ver Tabla 3.11).

Tabla 3.11

Distribución de la muestra de maestros según su sexo y el intervalo de experiencia profesional

Maestros (n= 10)				
Sexo (%)		Experiencia docente (%)		
Hombre	Mujer	> 5 años	Entre 5 y 10 años	> 10 años
13%	87%	57%	31%	12%

Con respecto a la muestra de padres que respondieron, el porcentaje de respuesta de las madres alcanza un 85%, frente a un 15% de padres. El promedio de edad de los padres es de 45 años, quedando distribuida del siguiente modo: el 13%, en el caso de los padres de 33 a 40 años, el 72.9%, de padres de edades comprendidas entre los 41 y 49 años, y el 14.1%, de padres de entre 49 y 60 años. Por otra parte, la mayoría de los padres poseen estudios universitarios (84.7%), un pequeño porcentaje posee estudios secundarios (14.5%), y únicamente el 0.8% de los padres, se enmarca dentro de los que poseen estudios primarios (ver Tabla 3.12).

Tabla 3.12

Distribución de la muestra de padres según su sexo, edad, relación de parentesco y nivel de estudios.

Padres (n= 112)								
Sexo (%)		Edad (%)			Nivel de estudios (%)			
Hombre	Mujer	Entre 33 - 40 años	Entre 41-49 años	Entre 50-58 años	Sin estudios	Estudios primarios	Estudios secundarios	Estudios universitarios
15%	85%	13%	72.9%	14.1%	0	0.8%	14.5%	84.7%

Tras la descripción de la muestra, a continuación se describen los instrumentos de medida utilizados, con especial énfasis en el SSIS-RS, objeto principal de este estudio, que ya ha sido descrito, en parte, en el apartado Evaluación de las habilidades sociales en la infancia (véase apartado 2.3.2, Capítulo II).

3.2.4. Variables e Instrumentos

Las dimensiones de las habilidades sociales incluidas en el SSIS-RS se pretenden contrastar con las dimensiones equivalentes o propias de su red nomológica, presentes en otras pruebas de evaluación de las habilidades sociales, la inteligencia emocional, la adaptación socioescolar. Para ello, se han seleccionado instrumentos actuales y adaptados al contexto español para su aplicación en la recogida de información. En la Tabla 3.13 se muestra una relación de dichos instrumentos, incluyendo sus características en cuanto número de ítems de que constan, escala de respuesta y tiempo estimado en la aplicación. Además de estos instrumentos, se añade el contraste de las pruebas SSIS-RS adaptadas con el rendimiento académico en las áreas instrumentales. Concretamente, se toman como variables de rendimiento académico las calificaciones obtenidas por los alumnos en las asignaturas Lengua Castellana, Matemáticas e Inglés.

Tabla 3.13

Relación de instrumentos de evaluación utilizados en la recogida de datos: número de ítems, escala de respuesta y tiempo estimado de aplicación

Prueba	Ítems	Escala de respuesta	Tiempo estimado
SEHS-Alumno.	75	0-1-2-3. Nunca: "0" - Pocas veces: "1" - A menudo: "2" - Casi siempre: "3"	20'
SEHS-Profesor.	91	0-1-2-3. Nunca: "0" - Pocas veces: "1" - A menudo: "2" - Casi siempre: "3"	20'
SEHS-Padres.	86	0-1-2-3. Nunca: "0" - Pocas veces: "1" - A menudo: "2" - Casi siempre: "3"	20'
SPECI. Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil	10	0-1-2. Nada: "0" - Bastante: "1" - Mucho: "2"	10'
Cuestionario Sociométrico <i>Guess Who</i>	4	Elección de cuantos compañeros consideren que cumplen con lo descrito en cada una de las 4 cuestiones	10'
Cuestionario de Competencia Emocional para niños -forma breve-.	36	1-2-3-4. Desde "Completamente en Desacuerdo" (nº 1) hasta "Completamente de Acuerdo" (nº 4).	30'

Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales (SEHS). Adaptación española del Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS) (Gresham y Elliott, 2008b).

SSIS-RS es un instrumento para la evaluación del comportamiento social típico de los niños con edades comprendidas entre los tres y los dieciocho años. Como propiedades, los autores mencionan la identificación de fortalezas, déficits de rendimiento y problemas de adquisición, la detección de potenciales interferencias entre los problemas

de comportamiento y el rendimiento académico, y el diseño de la intervención a partir de los resultados del diagnóstico (Gresham y Elliott, 2008a). Cordier et al. (2015) apuntan a que la característica más importante del SSIS-RS es su capacidad para detectar cambios tras la intervención, pudiendo ser calificado como una potente medida de resultado.

Las escalas y subescalas de la prueba contemplan la evaluación de los siguientes aspectos:

- *Habilidades sociales*: comunicación, cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, implicación y auto-control.
- *Problemas de conducta*: externalización/internalización de problemas, acoso, déficit de atención/hiperactividad, espectro autista.
- *Competencia académica*: motivación para aprender, competencia lectora y matemática, y funcionamiento cognitivo general.

SSIS-RS está compuesto por cinco protocolos de evaluación: una forma para padres, otra para profesores, y dos formas para estudiantes. De las formas para estudiantes, una de ellas se aplica para el tramo de edad comprendido entre los ocho a doce años, y la otra forma, para el tramo que comprende desde los trece a los dieciocho años de edad (ver Figura 3.4).

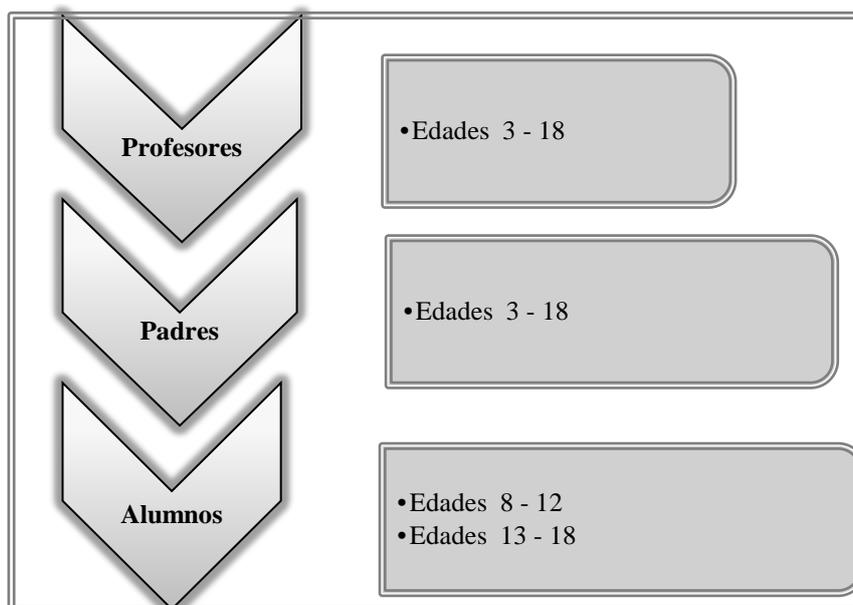


Figura 3.4. Formas del *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (Gresham y Elliott, 2008a).

Las escalas del SSIS-RS incluyen diferente número de ítems según la versión: 75 ítems, en la prueba para alumnos; 79 ítems, en la prueba para padres; y 83 ítems, en la prueba para profesores. Los ítems se distribuyen a lo largo de las distintas partes o secciones de cada forma: alumnos, profesores y de padres (ver Tablas 3.14, 3.15 y 3.16).

Tabla 3.14

Distribución de los ítems en el SSIS-RS Student, forma para alumnos de 8 a 12 años. Tomado de Gresham y Elliott (2008a)

Escala y subescala	Ítems
I. Habilidades Sociales	1 al 46
Comunicación	6, 10, 16, 20, 30, 40
Cooperación	2, 9, 12, 19, 22, 32, 42
Asertividad	1, 5, 11, 15, 25, 35, 45
Responsabilidad	4, 14, 24, 29, 34, 39, 44
Empatía	3, 7, 13, 17, 27, 37
Implicación	8, 18, 23, 28, 33, 38, 43
Autocontrol	21, 26, 31, 36, 41, 46
II. Problemas de comportamiento	47 al 75
Externalización	48, 49, 51, 54, 55, 57, 61, 63, 67, 69, 73, 75
Acoso	48, 54, 60, 66, 72
Déficit de atención/Hiperactividad	49, 52, 55, 58, 61, 64, 70
Internalización	47, 50, 53, 56, 59, 62, 65, 68, 71, 74

Tabla 3.15

Distribución de los ítems en el SSIS-RS Teacher, forma para profesores. Tomado de Gresham y Elliott (2008a)

Escala y subescala	Ítems
I. Habilidades Sociales	1 al 46
Comunicación	4, 10, 14, 20, 24, 30, 40
Cooperación	2, 7, 12, 17, 27, 37
Asertividad	1, 5, 11, 15, 25, 35, 45
Responsabilidad	6, 16, 22, 26, 32, 42
Empatía	3, 8, 13, 18, 28, 38
Implicación	9, 19, 23, 29, 33, 39, 43
Autocontrol	21, 31, 34, 36, 41, 44, 46
II. Problemas de comportamiento	Hasta el ítem 76
Externalización	47, 49, 51, 53, 55, 57, 61, 63, 67, 69, 73, 75
Acoso	49, 52, 55, 58, 61
Déficit de atención/Hiperactividad	47, 51, 53, 57, 59, 65, 71
Internalización	56, 62, 64, 68, 70, 74, 76
Espectro autista	10, 19, 20, 29, 30, 38, 39, 40, 48, 50, 54, 56, 60, 66, 72
III. Competencia académica	77 al 83

Tabla 3.16

Distribución de los ítems en el SSIS-RS Parents, forma para padres. Tomado de Gresham y Elliott (2008a)

Escala y subescala	Ítems
I. Habilidades Sociales	1 al 46
Comunicación	4, 10, 14, 20, 24, 30, 40
Cooperación	2, 7, 12, 17, 27, 37
Asertividad	1, 5, 11, 15, 25, 35, 45
Responsabilidad	6, 16, 22, 26, 32, 34
Empatía	3, 8, 13, 18, 28, 38
Implicación	9, 19, 23, 29, 33, 39, 43
Autocontrol	21, 31, 34, 36, 41, 44, 46
II. Problemas de comportamiento	Hasta el ítem 79
Externalización	47, 49, 51, 54, 56, 58, 63, 65, 70, 72, 76, 78
Acoso	49, 52, 56, 59, 63
Déficit de atención/Hiperactividad	47, 51, 53, 54, 58, 60, 67
Internalización	57, 61, 64, 66, 68, 71, 73, 74, 77, 79
Espectro autista	10, 19, 20, 29, 30, 38, 39, 40, 48, 50, 55, 57, 62, 69, 75

En cuanto a sus propiedades métricas, el SSIS-RS muestra resultados excelentes, sobre todo en términos de consistencia interna y de fiabilidad test-retest (Gresham et al., 2011). Así, para cada uno de los grupos de edad y en cada una de las versiones (n=4700), los índices de fiabilidad alcanzan un valor mínimo de .70, en Habilidades Sociales y Problemas de Comportamiento, llegando a un coeficiente alfa de Cronbach superior a .90, en Competencia Académica.

Las evidencias de validez del SSIS-RS proceden de estudios sobre validez de contenido, estructura interna, y correlaciones con otras medidas consolidadas de habilidades sociales y otros comportamientos, que establecen la validez convergente: SSRS (Gresham y Elliott, 1990), *Behavior Assessment System for Children* (2ª ed.; BASC-2; Reynolds y Kamphaus, 2004), *Vineland Adaptive Behavior Scales* (2ª ed.;

Sparrow, Cichetti, y Balla, 2005), *Scale of Social Competence and School Adjustment* (SSCSA; Walker y McConnell, 1995a, b); y *Home and Community Social Behavior Scales* (HCSBS; Merrell y Caldarella, 2000). En todas las formas del SSIS-RS, los resultados muestran las correlaciones en la dirección esperada con los instrumentos que evalúan comportamientos similares. Entre las escalas de Habilidades Sociales y las escalas de Problemas de Comportamiento, las correlaciones fueron negativas y moderadas (entre $r = .42$ y $r = -.65$); salvo una baja correlación obtenida en la prueba SSIS-RS *Student* 8-12 ($r = -.27$). En la forma para profesores, la Competencia Académica se correlaciona de forma positiva y moderada con las escalas de Habilidades Sociales (entre $r = .50$ y $r = .53$), y de forma negativa y moderada entre Competencia Académica y Problemas de Comportamiento (entre $r = .41$ y $r = -.44$). Estos resultados ofrecen evidencias de que SSIS-RS mide lo que pretende medir, y que se pueden realizar inferencias confiables, a partir de los resultados obtenidos tras su aplicación.

En el próximo capítulo se describen las características y propiedades métricas de las versiones adaptadas del SSIS-RS, bautizadas con el nombre de Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales (SEHS).

***Cuestionario Sociométrico Guess Who* (Mavroveli, Petrides, Sangareau, y Furnham, 2009).**

Se ha utilizado una adaptación al contexto español del Cuestionario *Guess Who* (Mavroveli et al., 2009), basado en el modelo de evaluación por pares de Coie y Dodge (1988), que no limita el número de nominaciones y permite el tratamiento de las puntuaciones como porcentajes. El hecho de que las nominaciones no estén limitadas, minimiza el error de medida (Parkhurst y Asher, 1992), mejorando la fiabilidad y la validez (Holland y Leinhardt, 1973).

Guess Who es una técnica de evaluación por pares que informa del grado de reputación social de los alumnos de un grupo, mediante la información proporcionada por cada alumno al juzgar quienes de sus compañeros cumplen con determinadas características. *Guess Who* difiere de las técnicas clásicas sociométricas en las que se solicita un juicio sobre la preferencia social o rechazo sobre los compañeros.

Al igual que en el estudio de Mavroveli et al. (2009), las categorías de comportamiento utilizadas en este estudio fueron: Es amable, Es acosador, Es cooperador y Es líder. En la adaptación española del Cuestionario *Guess Who* de Benito-Moreno y Pérez-González (2011), los niños tienen que señalar, de entre todos sus compañeros del grupo-clase, aquellos que cumplen con lo que se describe en cada uno de los cuatro elementos, que se corresponden con cuatro descriptores del comportamiento; tres de ellos, prosociales y uno de ellos, antisocial (ver Tabla 3.17).

Tabla. 3.17

Descriptores y elementos del Cuestionario Guess Who adaptado

Factor/dominio	Ítem
1. Amable	1. Indica qué compañeros de tu clase tienen en cuenta los sentimientos de los demás, son amables y prestan sus cosas. También ayudan a otros niños que se han lastimado, que se encuentran mal o que están enfermos
2. Acosa	2. Indica qué compañeros de tu clase a menudo se meten con otros niños o les pegan, se ríen de los demás, o hacen otras cosas desagradables sin ninguna razón.
3. Coopera	3. Indica qué compañeros de tu clase te gustaría que formaran parte de tu grupo porque colaboran con los demás, participan, comparten, y respetan el turno de palabra.
4. Lidera	4. Indica qué compañeros de tu clase podrían ser elegidos por la mayoría de la clase como un/a líder porque os guste que esta persona sea la que se encargue de dirigiros y de animaros para hacer las cosas.

Así, la puntuación global obtenida en reputación social se toma como indicador de la competencia social de un alumno en su grupo-aula y es resultado de sumar el porcentaje de nominaciones en los tres dominios prosociales; y restar la puntuación obtenida en el dominio antisocial. En el cálculo de los porcentajes de cada descriptor, se tiene en cuenta el número total de alumnos del grupo-clase, el número total de alumnos del grupo-clase que responden, y el número de nominaciones permitidas, que es ilimitado, y como mínimo sería igual a una nominación.

Las instrucciones que reciben los alumnos son las siguientes: 1) Pueden elegir tantos compañeros como crean que cumplen con lo que se describe en cada uno de los cuatro elementos; 2) No pueden elegirse a sí mismos; 3) Al menos tienen que elegir a un compañero.

Como propiedades del Cuestionario *Guess Who* adaptado al contexto español, se ha obtenido una fiabilidad superior a .70 (Cejudo, 2015; Moya, 2014). En nuestro estudio (n=668) el índice de consistencia interna obtenido (.78) resulta muy aceptable, considerando que el cuestionario se compone únicamente de cuatro elementos.

Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil (SPECI) (Garaigordobil y Maganto, 2012).

SPECI, Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil es un instrumento para la detección precoz de problemas emocionales y de conducta, que permite estimar el grado en que éstos ocurren. El profesor y/o el orientador valoran la conducta del niño desde tercero de Educación Infantil hasta sexto de Educación Primaria (5-12 años). La escala de valoración de cada categoría conductual va desde 0 a 2 (0= Nada, 1= Bastante, 2= Mucho).

SPECI se compone de diez ítems referidos a diversos problemas emocionales y de conducta: Retraimiento, Somatización, Ansiedad, Infantil-Dependiente, Problemas de pensamiento, Atención-Hiperactividad, Conducta perturbadora, Rendimiento académico, Depresión y Conducta violenta. Permite la obtención de tres puntuaciones globales: Problemas internalizantes, Problemas externalizantes y puntuación total (ver Tabla 3.18).

Tabla 3.18

Descripción de los problemas emocionales y de conducta del SPECI. Tomado de Garaigordobil, y Maganto (2014)

Categoría Diagnóstica	Descripción del problema
<p>Retraimiento Retraído, inhibido, aislado, prefiere estar solo, reservado, poco activo.</p>	<p>Se refiere a niños y niñas tímidos y/o con dificultades de relación social, introvertidos, y poco asertivos. Tienen un patrón de conducta caracterizado por un déficit en las relaciones interpersonales y una tendencia estable y acentuada a evitar o escapar del contacto con otras personas. Por ello prefieren estar solos, hablan poco y se manifiestan inhibidos en su conducta social y en su comportamiento.</p>
<p>Somatización Se queja de molestias, dolores de cabeza, dolor de estómago, falta a clase por enfermedad.</p>	<p>La somatización es la expresión física del malestar en los niños sin que existan causas médicas del todo justificables. Los niños y niñas suelen quejarse de diversos síntomas que no les permiten funcionar adecuadamente, como dolores de cabeza, abdomen, espalda y pecho. Con frecuencia faltan a clase por enfermedad, debido a las numerosas molestias físicas que presentan.</p>
<p>Ansiedad Ansioso, nervioso, temeroso, inseguro, preocupado, alerta sobre lo que piensan de él.</p>	<p>Estado de intranquilidad y nerviosismo ante una situación específica o de forma permanente. Se manifiesta en los niños y niñas como nerviosismo, inquietud y tensión interior, así como con cierta alerta y preocupación por lo que piensen de uno mismo o por lo que les pueda pasar. Son niños temerosos e inseguros, especialmente ante situaciones específicas que les crean inseguridad, desconcierto o miedo.</p>
<p>Infantil-Dependiente Infantil, dependiente, inmaduro, prefiere niños más pequeños, baja autoestima.</p>	<p>Es un tipo de comportamiento o conjunto de conductas que niños y niñas presentan de forma reiterada y que no se corresponde con lo “esperable” o normativo para su edad de desarrollo. Estos niños muestran comportamientos propios de otros más pequeños, como lloriqueos, dependencia de los adultos, juegan con niños más pequeños... También es propio del infantilismo la inmadurez emocional y escolar. Estos niños se sienten inseguros con sus iguales y tienen baja autoestima.</p>
<p>Problemas de Pensamiento Pensamientos raros, difícil de catalogar, habla o dice cosas incoherentes, atípico.</p>	<p>Se trata de niños y niñas cualitativamente distintos en su desarrollo cognitivo, y generalmente, social y verbal. El desarrollo es atípico desde que son pequeños y sorprenden por lo inadecuado o incoherente de su razonamiento, y por un lenguaje verbal carente de lógica. La desorganización mental y verbal indica un problema importante a nivel de estructura mental (cognitivo).</p>

Tabla. 3.18 (continuación)

Descripción de los problemas emocionales y de conducta del SPECI. Tomado de Garaigordobil, y Maganto (2014)

Categoría Diagnóstica	Descripción del problema
<p>Atención- Hiperactividad Problemas de atención, inatento en clase, no se concentra, se distrae con todo, muy movido, no para, muy activo e inquieto.</p>	<p>Niños y niñas con dificultades para concentrarse y prestar atención, tanto en clase como fuera de ella. Todos los estímulos les llaman la atención y se dispersan fácilmente, sin poder rendir en las tareas. Suelen ser mucho más activos o impulsivos de lo que es esperable para su edad. Tienen poca paciencia en las dificultades y poca tolerancia a la frustración. Estos comportamientos contribuyen a causar problemas significativos en el aprendizaje y en las relaciones sociales. Algunas veces son vistos como niños difíciles o que tienen problemas de comportamiento.</p>
<p>Conducta Perturbadora Mal comportamiento, mentiras, palabrotas, hace novillos, contesta, molesta en clase, llama la atención.</p>	<p>Se trata de la conducta disruptiva en el aula. Son niños que su comportamiento sigue un patrón de falta de disciplina y desobediencia, que mienten con frecuencia, contestan a los educadores y dicen palabras malsonantes ante los demás. Suelen faltar a clase sin autorización de los adultos y, en general, molestan, llaman la atención y se oponen a las normas establecidas, perturbando la marcha de la clase.</p>
<p>Rendimiento Académico No estudia, no hace las tareas, no trabaja, es vago, le falta motivación, no le interesa el trabajo escolar.</p>	<p>Se trata de niños y niñas con un rendimiento académico por debajo del promedio esperado para su edad, sin que la inteligencia sea el origen del problema. Son apáticos e indiferentes ante el estudio, no tienen motivación ni interés por el aprendizaje, y todo les parece demasiado trabajo. Por ello, apenas se disponen ni se esfuerzan en ninguna actividad.</p>
<p>Depresión Triste, depresivo, se aburre con todo, apático, llora con frecuencia.</p>	<p>Situación afectiva de tristeza en mayor intensidad y duración que lo que se espera en un niño o niña. Se manifiesta como aburrimiento, falta del sentido del humor, baja autoestima, apatía por las cosas y sentimiento de no ser querido. Son niños y niñas con el llanto fácil y pocas cosas les producen placer o diversión, o solo momentáneamente.</p>
<p>Conducta Violenta Muy agresivo y violento, fanfarrón, cruel, agrede a otros, burlón, amenaza a los demás, roba.</p>	<p>Conductas de alta agresividad con conciencia de hacer daño físico o psíquico a otro. Estos niños y niñas apenas se muestran culpables o arrepentidos por ello. Tiene diversas manifestaciones conductuales: robos, amenazas, golpes, burlas, humillaciones, acoso, conductas de vandalismo o crueldad con animales. Su comportamiento es fanfarrón y, especialmente en los de mayor edad, algunas de sus conductas están en el límite de la transgresión de la ley.</p>

Al respecto de las propiedades psicométricas (n=1272), las autoras refieren una consistencia interna de .82 (alfa de Cronbach). Los resultados de validez factorial permiten la identificación de dos escalas de problemas, internalizantes y externalizantes, que explican el 39,92% y 13,57% de la varianza. La validez criterial se confirma, ya que, los participantes de la muestra clínica tuvieron puntuaciones significativamente superiores que los de la muestra no-clínica en todos los problemas (Garaigordobil y Maganto, 2014). El estudio de la fiabilidad en nuestra muestra (n= 199) ha dado como resultado un valor alfa de Cronbach igual a .77.

Cuestionario de Competencia Emocional para niños (forma breve) (Mavroveli y Petrides, 2007).

El Cuestionario de Competencia Emocional para niños, en su forma breve, es una adaptación de Benito-Moreno y Pérez-González (2011) del *Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form* (TEIQue-CSF) de Mavroveli, y Petrides (2007). El cuestionario original parte del modelo de la Inteligencia Emocional Rasgo, y consta de 153 ítems, cuya estructura factorial se corresponde con los factores: Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad, Sociabilidad, y con dos facetas independientes: Adaptabilidad y Automotivación. Los autores, elaboraron una forma breve, el TEIQue-CSF constituida por 36 ítems. La adaptación española del cuestionario igualmente consta de 36 ítems, que los alumnos responden utilizando una escala de cinco puntos,

desde “Completamente en desacuerdo” (0), hasta “Completamente de Acuerdo” (4) (ver Tabla 3.19).

Como propiedades psicométricas de la adaptación española del TEIQue-CSF, se ha obtenido una fiabilidad como consistencia interna de .81 (Moya, 2014) y de .84, tomando en consideración el ítem correspondiente al índice de competencia emocional global del alumno (Guzmán Moreno, 2014). En este estudio se ha obtenido un alfa de Cronbach igual a .80.

Tabla 3.19

Muestra de ítem y escala de puntuación del Cuestionario de Competencia Emocional para niños, en su forma breve. S.C., Benito-Moreno. y J.C. Pérez-González, 2011.

	Completamente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
					
27. No se me da bien controlar mis sentimientos					

3.2.5. Plan de análisis de datos

El tratamiento y análisis estadístico de los datos sigue un enfoque descriptivo-correlacional y de exploración de evidencias de validez, mediante el análisis de las relaciones del SSIS-RS *Student* adaptado (SEHS-Alumno) con otras variables que se

presumen relacionadas, y con otros instrumentos de evaluación de las habilidades sociales.

Los análisis estadísticos se han realizado mediante el programa SPSS 22.0. Así, el estudio de las propiedades métricas del SEHS-A incluye la presentación de estadísticos descriptivos de tendencia central y de dispersión con respecto a la muestra estudiada, además de la prueba t de Student para el cálculo de las diferencias de medias en función del sexo, y en función del centro educativo. Asimismo, se presentan los índices de fiabilidad como consistencia interna (alfa de Cronbach) de los instrumentos que forman parte de la investigación. Se lleva cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de ejes principales con rotación oblicua de factores (validez factorial), además de la aplicación de pruebas de correlación de Pearson (validez convergente y de criterio), regresiones lineales múltiples y estimación del tamaño del efecto, mediante d de Cohen (validez predictiva y validez incremental).

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Respecto al objetivo específico 1: traducir y elaborar una versión del SSIS-RS acomodada a las características del contexto sociocultural español: el SEHS-A

Como primer paso, se procedió a la traducción del SSIS-RS, en sus tres versiones (alumno, profesor y padres) del idioma inglés al español. El proceso de traducción se entiende como una tarea compleja que va más allá de la traducción literal de las palabras, e implica el ajuste al contexto cultural. Dos expertos cualificados llevaron a cabo la traducción directa del idioma original al idioma español de cada una de las secciones en las que se dividen las tres pruebas, incluyendo las instrucciones previas y los datos personales. La traducción y adaptación al registro del contexto español, fue sometida a juicio de expertos, quienes juzgaron la idoneidad lingüística y cultural de las tres formas traducidas y su equivalencia con las originales.

Es de señalar, que la prueba original cuenta con una versión en el idioma español, destinada a los alumnos y a los padres de origen hispano, residentes en Norteamérica. Ambas versiones, *SSIS-RS-Student* y *SSIS-RS-Parents*, fueron examinadas, encontrándose diferencias lingüísticas y culturales que impedían su utilización para la población española. En concreto, se observaron expresiones traducidas de la lengua inglesa de manera literal, además de la falta de ajuste a la sintaxis, la semántica y la pragmática que corresponden al contexto cultural español. La figura 4.1. contiene dos elementos, a modo de ejemplo, de las dos pruebas -Alumno y Padres-, en los que puede apreciarse lo señalado con anterioridad.



Figura 4.1. Muestras de ítems de las versiones para padres y alumnos del SSIS-RS, adaptado a la población hispana residente en Norteamérica. *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (p. 2), F.M., Gresham y S.N. Elliott, 2008, Minneapolis, MN: Pearson Assessments. Copyright [2008] NCS Pearson.

El equipo de expertos se aseguró de que los ítems relativos a las habilidades sociales incluyeran los términos asociados a cada dimensión (Comunicación, Cooperación, Asertividad, Responsabilidad, Empatía, Implicación y Autocontrol). Se siguió el mismo criterio para el desarrollo de los ítems relativos a las dificultades de aprendizaje social, y las dimensiones Internalización, Externalización, Acoso, Hiperactividad/Falta de atención y Espectro Autista. Se realizaron algunas modificaciones en los ítems de la prueba SEHS-Profesor (ver Figura 4.2) y en la prueba SEHS-Padres (ver Figura 4.3), por cuestión de claridad semántica, evitando un sentido de doble negación.

SEHS-Profesor						
Ítem	Forma piloto	Forma post piloto	Frecuencia			
			Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
58.	No permite que otros entren en su círculo de amistades	Permite que otros entren en su círculo de amistades	1	2	3	4
65.	No presta atención	Presta atención	1	2	3	4

Figura 4.2. Modificaciones en los ítems de la prueba SEHS-Profesor.

Figura 4.3. Modificaciones en los ítems de la prueba SEHS-Padres.

SEHS-Padres						
Ítem	Forma piloto	Forma post piloto	Frecuencia			
			Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
52.	No permite que otros entren en su círculo de amistades	Permite que otros entren en su círculo de amistades	1	2	3	4
53.	No presta atención	Presta atención	1	2	3	4

A la luz de las precisiones realizadas por los expertos, se elaboraron las tres versiones en el idioma español, obteniendo como resultado las tres pruebas: SEHS-Alumno (8-12 años), SEHS-Profesor y SEHS-Padres, incluyendo, además otro tipo de adaptaciones que describen a continuación y se refieren a la inserción de un ítem en la versión SEHS-Profesor y a la modificación en el diseño de la valoración de la importancia de las habilidades sociales en la versión para el profesor y los padres.

Inserción de un ítem en la versión SEHS-Profesor.

Se introduce un ítem que no forma parte de la prueba SSIS-RS, publicada en 2008 por Gresham y Elliott, sino de la prueba de los mismos autores, SSRS, publicada en 1990. Fruto de la revisión del *Social Skills Rating System* (SSRS), de Gresham y Elliott (1990), se consideró de gran interés la posibilidad de obtener información, procedente del profesor, sobre el apoyo de los padres en el rendimiento académico de cada alumno. De manera que, se introduce el ítem número 84, en la misma sección (Competencia Académica) en la que se ubicaba en la prueba original *SSRS* (Gresham y Elliott, 1990) y utilizando una escala de respuesta de 1 a 5 (1= Muy bajo, 2 = Bajo, 3= Medio, 4= Alto, 5= Muy Alto), con el fin de evaluar el grado de apoyo de la familia, según la percepción del profesor (ver Figura 4.4).

84. Valore el apoyo de los padres para la consecución del rendimiento académico de su alumno/a.

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
1	2	3	4	5

Figura 4.4. Enunciado y escala de respuesta del ítem 84.

Modificación en el diseño de la valoración de la importancia de las habilidades sociales en la versión para el profesor y los padres.

La primera sección de la prueba SSIS-RS original evalúa 46 habilidades sociales, a la vez que solicita al informante (Profesor, Padre/Madre o Alumno) que realice una valoración de la importancia que cada una de ellas tiene para su alumno, hijo, o para sí mismo. La finalidad de valorar la importancia de cada una de las 46 habilidades sociales, es identificar aquellas habilidades que se muestran deficitarias en el alumno y realizar una propuesta de intervención educativa (Gresham y Elliott, 2008a). La escala utiliza tres categorías de valoración: n= no importante (*Not Important*), i= importante (*Important*), c= crítico (*Critical*). De este modo, la valoración de la importancia en el SSIS-RS se configura como se muestra en la Figura 4.5.

The image shows a section of the SSIS-RS form. At the top, it says "Remember: How Often: N - Never S - Seldom O - Often A - Almost Always". Below that, it says "How Important: n - not important i - important c - critical". There is a blue horizontal bar. Below the bar, there are two items: "1. Asks for help from adults." and "11. Stands up for herself/himself when treated unfairly." Each item has a frequency scale (N S O A) and an importance scale (n i c) below it.

Figura 4.5. Muestra de la estructura de la evaluación de la importancia concedida a las habilidades sociales en la prueba original (SSIS-RS *Teacher*). Social Skills Improvement System-Rating Scales (p. 2), F.M., Gresham y S.N. Elliott, 2008, Minneapolis, MN: Pearson Assessments. Copyright [2008] NCS Pearson.

Esta escala de valoración de la importancia concedida a las habilidades sociales está incluida en todas las versiones de la prueba SSIS-RS (Gresham y Elliott, 2008a), con excepción de la versión para el alumno de Educación Primaria, por considerarse que no posee la capacidad necesaria para realizar dicha valoración. Así pues, se ha realizado

una modificación al respecto de la valoración de la importancia de las habilidades sociales, únicamente en las versiones de las pruebas SEHS-Profesor y SEHS-Padres, puesto que no es objeto de este estudio la prueba correspondiente a los alumnos de Educación Secundaria.

La modificación, con fines de economía de tiempo empleado en la cumplimentación de la prueba, consistió en la selección de siete de los 46 ítems que evalúan las habilidades sociales del alumno, en correspondencia con los siete dominios que evalúa esta primera parte de la prueba: Comunicación, Cooperación, Asertividad, Responsabilidad, Empatía, Implicación y Autocontrol. Asimismo, la valoración de la importancia de las habilidades sociales se ubicó en la Parte III, en el SEHS-Padres, o en la Parte IV en el SEHS-Profesor. Es decir, una vez que se hubiera respondido a la Parte I (Habilidades Sociales) y a la Parte II (Dificultades de Aprendizaje Social). Esta modificación responde a la finalidad de evitar el posible sesgo que pudiera comportar la coincidencia en la misma ubicación de la valoración de cada ítem, junto con la valoración de su importancia.

En definitiva, en las versiones SEHS-Profesor y SEHS-Padres, se solicita la valoración de la importancia que los profesores o los padres otorgan a las habilidades sociales seleccionadas, en relación con el rendimiento académico, bien sea de sus hijos, o de sus alumnos. Para conseguir la necesaria concordancia lingüística, acorde al objetivo de esta escala de valoración de la importancia, se ha modificado el tiempo verbal de las siete habilidades, de tiempo presente simple a tiempo infinitivo. De este modo, la evaluación de la importancia, en ambas versiones, se estructura como se muestra en la Figura 4.6. y la Figura 4.7.

Una vez que se obtuvieron las tres versiones definitivas de la prueba SEHS, se procedió a su administración en una pequeña muestra o grupo piloto, con el fin de obtener un análisis preliminar, que permitiera considerar que, tanto el contenido de los ítems, como las opciones de respuesta y las instrucciones, tenían el significado requerido para la posterior administración a la muestra seleccionada.

Recuerda: No importante: "1" -- Importante: "2" -- Muy importante: "3"

Relevancia de las Habilidades Sociales	Importancia		
	No importante	Importante	Muy importante
85. Respetar el turno al participar en las conversaciones	1	2	3
86. Cooperar, seguir las indicaciones del profesor	1	2	3
87. Defenderse por uno mismo, al considerarse tratado injustamente	1	2	3
88. Comportarse bien sin supervisión	1	2	3
89. Mostrar interés y preocupación por los sentimientos de los demás	1	2	3
90. Hacer amistades fácilmente	1	2	3
91. Mantener la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	1	2	3

Figura 4.6. Estructura de la evaluación de la importancia concedida a las habilidades sociales en la prueba SEHS-Profesor.

Recuerda: No importante: "1" -- Importante: "2" -- Muy importante: "3"

Parte III	Importancia		
	No importante	Importante	Muy importante
80. Respetar el turno al participar en las conversaciones	1	2	3
81. Cooperar, seguir las indicaciones de los padres	1	2	3
82. Defenderse por uno mismo, al considerarse tratado injustamente	1	2	3
83. Comportarse bien sin supervisión	1	2	3
84. Intentar comprender los sentimientos de los demás	1	2	3
85. Hacer amistades fácilmente	1	2	3
86. Mantener la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	1	2	3

Figura 4.7. Estructura de la evaluación de la importancia concedida a las habilidades sociales en la prueba SEHS-Padres.

Adaptación de la prueba tras la administración al grupo piloto. Modificaciones introducidas.

En el proceso de adaptación de la prueba, tras la administración de las tres versiones en el grupo piloto, se han realizado una serie de modificaciones, en la prueba SEHS-Alumno (8-12 años), que se enumeran y describen a continuación:

- a. Modificaciones introducidas en la escala de respuesta del SEHS-Alumno.*
- b. Modificaciones introducidas en los ítems del SEHS-Alumno.*

a. Modificaciones introducidas en la escala de respuesta del SEHS-Alumno.

El SSIS-RS original, en las formas para el profesor y los padres utiliza una escala de cuatro puntos: Nunca (*Never*), A Veces (*Seldom*), A Menudo (*Often*), y Casi Siempre (*Almost Always*), tanto para la valoración de las habilidades sociales, como para la valoración de los problemas de comportamiento; en ambos casos, una mayor puntuación indicaría un mayor grado de una u otra dimensión. En las formas para los alumnos, sea para Educación Primaria o sea para Educación Secundaria, la prueba original SSIS utiliza una escala de cuatro puntos que se refiere a la certeza o veracidad: No cierto (*Not True*), Poco cierto (*A Little True*), Bastante cierto (*A Lot True*), y Muy cierto (*Very True*). Aunque la primera versión del SEHS-Alumno seguía la misma escala del original, tras la administración al grupo piloto, se percibieron las dificultades que los alumnos tenían para responder según esta escala de certeza, una vez leídas y explicadas las instrucciones de la prueba (ver Figura 4.8). Los docentes presentes durante la administración al grupo piloto de alumnos, coincidieron siempre en haber prestado ayuda a los alumnos ofreciendo una forma de respuesta alternativa en términos de frecuencia. A partir de la reflexión sobre este aspecto ocurrido durante la administración del SEHS-Alumno al grupo piloto, se consideró oportuno considerar alternativas de solución y llevar a cabo las modificaciones en la escala de respuesta.

INSTRUCCIONES

Este cuestionario contiene frases que describen el comportamiento de los alumnos y las alumnas de tu edad.

Consta de dos partes: Parte I y Parte II.

Por favor, lee cada una de las frases y decide si son más o menos ciertas en tu caso particular. Elige entre las siguientes opciones: No cierto: "0"; Poco cierto: "1"; Bastante cierto: "2"; Muy cierto: "3".

EJEMPLO

	No cierto	Poco cierto	Bastante cierto	Muy cierto
Me gusta hacer nuevas amistades	0	1	2	3

Figura 4.8. Instrucciones de la primera versión del SEHS-Alumno, previa a la aplicación en el grupo piloto.

De este modo, volviendo a incorporar la escala de frecuencia que los mismos autores del SSIS-RS utilizaban en la versión anterior (SSRS, Gresham y Elliott, 1990), los alumnos no deberían mostrar dificultades para emitir la respuesta a cada uno de los ítems, como se comprobó durante la administración de la prueba al grupo piloto. Así pues, para garantizar que el alumno respondiera en orden al significado que se pretendía, se realizaron las modificaciones oportunas en la escala, de modo que la valoración consiste en decidir con qué frecuencia ocurren los 75 enunciados que se les muestran, tal y cómo puede observarse en las instrucciones de la versión del SEHS modificada, tras la aplicación del estudio piloto (ver Figura 4.9). Por tanto, todas las

versiones del SEHS utilizan la misma escala de respuesta de 4 puntos: Nunca: "0"; Pocas veces: "1"; A menudo: "2"; Casi siempre: "3".

INSTRUCCIONES

Este cuestionario contiene frases que describen el comportamiento de los alumnos y las alumnas de tu edad. Consta de dos partes: Parte I y Parte II.

Por favor, lee cada una de las frases y decide con qué frecuencia ocurre lo que se dice en ellas, en tu caso particular.

- Si **nunca** te comportas como dice la frase, rodea "0"
- Si **pocas veces** te comportas como dice la frase, rodea "1"
- Si **a menudo** te comportas como dice la frase, rodea "2"
- Si **casi siempre** te comportas como dice la frase, rodea "3"

EJEMPLO

	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
Me gusta hacer nuevas amistades	0	1	2	3

Figura 4.9. Instrucciones de la versión adaptada del SEHS-Alumno, tras la aplicación en el grupo piloto.

b. Modificaciones introducidas en los ítems del SEHS-Alumno.

A raíz del cambio de escala de respuesta de certeza a frecuencia, se advirtió la necesidad de modificar los ítems 59, 60 y 75, para evitar el sentido de la doble negación, que pudiera distorsionar las decisiones de respuesta del alumno, así como para asegurar la claridad en el significado del enunciado. Por otra parte, se modificaron los ítems 50 y 68, por incluir en el enunciado adverbios de frecuencia, incompatibles con la escala de

respuesta, que ya no era de certeza, sino de frecuencia. Finalmente, se modificaron los ítems 2, 5, 9, 14 y 64, por observarse falta de comprensión de su significado durante la administración del SEHS-Alumno al grupo piloto (ver Tabla 4.1).

Tabla 4.1

Relación de ítems modificados tras la aplicación del SEHS- Alumno al grupo piloto

SEHS-Alumno		
Ítem	Forma piloto	Forma post piloto
2.	Presto atención cuando los demás exponen sus ideas	Atiendo cuando los demás exponen sus ideas
5.	Salgo en defensa de los demás si son tratados injustamente	Defiendo a los demás si creo que son tratados injustamente
9.	Ignoro a quienes quieren llamar la atención en clase	Hago caso a quienes quieren llamar la atención en clase
14.	Aporto lo que me corresponde dentro del grupo clase	Coopero, aportando lo que me corresponde dentro del grupo de mi clase
50.	A menudo me siento enfermo/enferma	Me siento enfermo/enferma
59.	No puedo dormir bien por la noche	Puedo dormir bien por la noche
60.	No permito que otros se unan a mi grupo de amistades	Permito que otros se unan a mi grupo de amigos
64.	Al realizar las actividades de clase, cometo errores por no prestar la debida atención	Cometo errores al realizar las actividades de clase por no atender
68.	Me canso con frecuencia	Me canso con facilidad
75.	No respeto las normas o reglas	Respeto las normas o reglas

Así pues, finalizado el proceso de traducción y elaboración, se obtuvieron las formas definitivas del Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, SEHS-Alumno (8-12 años), SEHS-Profesor, y SEHS-Padres (ver Anexos 9, 10 y 11, respectivamente). Las pruebas SEHS se componen de distintas secciones, a su vez,

constituidas por un número determinado de ítems: 75 ítems, en el caso de la prueba SEHS-Alumno (8-12 años), 91 ítems, el SEHS-Profesor, y 86 ítems, el SEHS-Padres (ver Tabla 4.2).

Tabla 4.2

Distribución del número de ítems en las tres formas del SEHS.

SEHS	Secciones	Ítems
Alumno (8-12)	Parte I. Habilidades Sociales	46
	Parte II. Dificultades de Aprendizaje Social	29
Profesor	Parte I. Habilidades Sociales	46
	Parte II. Dificultades de Aprendizaje Social	30
	Parte III. Competencia Académica	8
	Parte IV. Relevancia de las Habilidades Sociales	7
Padres	Parte I. Habilidades Sociales	46
	Parte II. Dificultades de Aprendizaje Social	33
	Parte III. Relevancia de las Habilidades Sociales	7

De esta forma, la primera parte del SEHS, en su tres formas, está constituida por las Habilidades Sociales (Comunicación, Cooperación, Asertividad, Responsabilidad, Empatía, Implicación y Autocontrol). La segunda parte del SEHS, denominada “Dificultades de Aprendizaje Social²” (Externalización, Acoso, Dificultades de Atención e Hiperactividad, Internalización). A esta segunda parte, en las formas SEHS-Profesor y SEHS-Padres, se añade la dimensión denominada Espectro autista. Asimismo, SEHS-Profesor y SEHS-Padres, incluyen una sección dedicada a la

² Se ha denominado a esta escala “Dificultades de Aprendizaje Social”, en lugar de utilizar la misma denominación del SSIS-RS (*Problem Behavior*/Problemas de conducta), con la intención de evitar la connotación estable y negativa de ésta última; proponiendo un enfoque positivo, que destaca la posibilidad de aprendizaje de las habilidades sociales y la condición no permanente de los problemas.

valoración de la relevancia de las habilidades sociales para el rendimiento académico. Finalmente, la forma para el profesor incluye una sección denominada Competencia Académica, constituida por siete elementos, que evalúan el rendimiento académico de los alumnos a partir de la valoración del profesor sobre su motivación para aprender, su competencia lectora y matemática, así como el funcionamiento cognitivo general. Se solicita al profesor que realice la valoración del alumno, en comparación con el resto de compañeros de su grupo clase. La escala de respuesta comprende el intervalo entre 1 a 5, que se corresponde con una valoración de la competencia de Muy Baja a Muy Alta, respectivamente (ver Figura 4.10).

Las escalas de respuesta de todas las versiones se han unificado, de manera que se solicita al informante (alumno, profesor, padre) que estime el comportamiento social del alumno, según su frecuencia y su importancia. Las alternativas de respuesta, en cuanto a la frecuencia, ofrecen cuatro grados, que van desde “Nunca” a “Casi siempre”. En lo que respecta a la importancia que se atribuye al comportamiento registrado por el profesor o los padres, las posibilidades de respuesta son tres: “No importante”, “Importante” y “Crítico”.

Finalmente, antes de presentar los resultados del estudio de fiabilidad y validez de la prueba adaptada, se presenta una relación de los datos sociodemográficos incluidos en cada una de las tres formas del SEHS, tales como la edad, el nivel de estudios, o los años de experiencia docente. La información obtenida y, posteriormente codificada, permitirá su tratamiento estadístico y posterior interpretación de resultados (ver Tabla 4.3).

Parte III. Competencia Académica

Competencia Académica	Muy baja 10%	Baja 20%	Media 40%	Alta 20%	Muy alta 10%
77. Comparado con otros estudiantes de mi clase, el rendimiento académico global de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5
78. Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5
79. Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5
80. De acuerdo a los objetivos a alcanzar en el curso, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5
81. De acuerdo a los objetivos a alcanzar en el curso, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5
82. La motivación global de este/a alumno/a para conseguir el éxito académico se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5
83. Comparado con su grupo clase el desarrollo intelectual de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5

Figura 4.10. Subescala Competencia Académica correspondiente a la Parte III del SEHS-Profesor.

Tabla 4.3

Contenido sociodemográfico de las pruebas

Prueba	VARIABLES	Origen de la información
SEHS-Alumno (8-12 años)	<ul style="list-style-type: none"> - Centro/Curso/Grupo - Lugar de nacimiento - Edad (años) - Sexo 	Alumno
SEHS-Profesor	Del estudiante: <ul style="list-style-type: none"> - Centro/Curso/Grupo - Lugar de nacimiento - Edad (fecha de nacimiento: día, mes, año) - Sexo - Si es estudiante con discapacidad. Del profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Experiencia docente - Etapa educativa en la que imparte docencia - Cargo docente - Especialidad docente 	Profesor
SEHS-Padres	Del estudiante: <ul style="list-style-type: none"> - Centro/Curso/Grupo - Edad (fecha de nacimiento: día, mes, año) - Sexo Del padre/madre <ul style="list-style-type: none"> - Lugar de nacimiento - Edad padre/madre (año de nacimiento) - Nivel estudios padre/madre - Relación de parentesco 	Padres
SPECI	Del estudiante: <ul style="list-style-type: none"> - Centro/Curso/Grupo - Edad (años) - Sexo Del profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo que conoce al alumno (meses) - Relación con el niño - Sexo 	Profesor
Cuestionario <i>Guess Who</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Curso/grupo - Sexo 	Alumno
Cuestionario de Competencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Centro/Curso/Grupo - Lugar de nacimiento - Edad (años) - Sexo 	Alumno

4.2. Respecto al objetivo específico 2: estudiar las cualidades métricas del SEHS-A

La administración de las formas definitivas del SEHS-Alumno (8-12 años), SEHS-Profesor, y SEHS-Padres a las muestras descritas con anterioridad, dio lugar a la obtención de los datos de este estudio, que debieron ser codificados para su tratamiento estadístico (Anexo 12). La administración mediante formulario informatizado, además de su bajo coste, tiene la ventaja de configurar la obligatoriedad de responder a cada una de las cuestiones, por lo que no existe la posibilidad de encontrar elementos sin respuesta en ninguna de las pruebas SEHS.

En esta segunda fase, la investigación se va a focalizar en el estudio de las propiedades métricas del SEHS-Alumno (8-12 años) (ver Figura 4.11). El tamaño de la muestra resultante de la administración del SEHS-Profesor y SEHS-Padres, $n=158$ y $n=112$, respectivamente, limita las posibilidades de llevar a cabo un estudio de las propiedades de las tres pruebas al mismo nivel de profundidad, si bien permite la presentación de resultados de fiabilidad, así como la aplicación de procedimientos estadísticos a la combinación de datos procedentes de múltiples informantes: Profesor-Alumno y Padres-Alumno. En el tramo de edad que nos ocupa, la muestra utilizada por los autores del SSIS-RS les permitió, además, la realización de análisis con los datos obtenidos a partir de las submuestras de Profesor-Padres y Profesor-Padre-Alumno.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES
SEHS

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

SEHS

Alumnado 8 - 12		
C. Centro	Curso	Secc./nº lista

INFORMACIÓN DEL ALUMNO / DE LA ALUMNA¹

Nombre y apellidos _____		
Lugar y fecha de nacimiento _____		
Edad _____ años		
Género ("X" donde proceda)		Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>
Centro educativo _____		
Localidad _____		
Provincia _____		
Curso y grupo _____		
Nombre del Profesor tutor o de la Profesora tutora _____		
Fecha actual _____ de _____ de 20__		

INSTRUCCIONES

Este cuestionario contiene frases que describen el comportamiento de los alumnos y las alumnas de tu edad. Consta de dos partes: Parte I y Parte II.

Por favor, lee cada una de las frases y decide con qué frecuencia ocurre lo que se dice en ellas, en tu caso particular.

- Si **nunca** te comportas como dice la frase, rodea "0".
- Si **pocas veces** te comportas como dice la frase, rodea "1".
- Si **a menudo** te comportas como dice la frase, rodea "2".
- Si **casi siempre** te comportas como dice la frase, rodea "3".

¹ Con el fin de facilitar la lectura y evitar la repetición en el contenido de este documento, se ha optado por utilizar el género masculino y otras formas genéricas para referirse conjuntamente a personas de ambos géneros, sin que ello signifique la supremacía de un género sobre el otro. Solo se harán distinciones en aquellos casos que así se requiera.

B.I. García-Salguero y L. Losada. Copyright © 2013, adaptación española del SSIS-RS *Suocasa* (Gresham y Elliott, 2008).

1

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES
SEHS

EJEMPLO

Recuerda: Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

2

Figura 4.11. Muestra de la forma definitiva del SEHS-Alumno (8-12 años). Véase Anexo IX.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES S E H S

Recuerda: Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

Parte I	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
23. Propongo a los demás realizar actividades en común	0	1	2	3
24. Me comporto bien	0	1	2	3
25. Digo cosas positivas sobre mí, sin presumir	0	1	2	3
26. Mantengo la calma cuando señalan mis errores	0	1	2	3
27. Trato de pensar cómo se sienten los demás	0	1	2	3
28. Me presento a los demás sin que me lo digan	0	1	2	3
29. Hago lo que debo sin que me lo tengan que decir	0	1	2	3
30. Saludo y sonrío a las personas conocidas cuando las veo	0	1	2	3
31. Intento solucionar los desacuerdos de buenas maneras	0	1	2	3
32. Atiendo en clase	0	1	2	3
33. Participo en juegos con los demás	0	1	2	3
34. Hago mis deberes a tiempo	0	1	2	3
35. Cuando creo que no me tratan bien, lo digo	0	1	2	3
36. Cuando tengo problemas, mantengo la calma	0	1	2	3
37. Soy amable con los demás si se sienten mal	0	1	2	3
38. Pido participar cuando los demás realizan actividades que me gustan	0	1	2	3
39. Cumplio mis promesas	0	1	2	3
40. Digo "gracias" cuando alguien me ayuda	0	1	2	3
41. Mantengo la calma cuando los demás me molestan	0	1	2	3
42. Trabajo bien con mis compañeros de clase	0	1	2	3
43. Intento hacer nuevas amistades	0	1	2	3
44. Reconozco mis errores ante los demás	0	1	2	3
45. Pido ayuda cuando la necesito	0	1	2	3
46. Mantengo la calma cuando estoy en desacuerdo con los demás	0	1	2	3

Recuerda: Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

Parte II	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
47. Tengo miedo a muchas cosas	0	1	2	3
48. Obligo a los demás a que hagan lo que yo quiero	0	1	2	3
49. Hago las cosas sin pensar	0	1	2	3
50. Me siento enfermo/enferma	0	1	2	3

3

B.I. García-Salguero y L. Losada. Copyright © 2010. adaptación española del SSIS-RS *Student* (Gresham y Elliott, 2008).

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES S E H S

Recuerda: Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

Parte II	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
51. Digo "palabrotas"	0	1	2	3
52. Me resulta difícil concentrarme en lo que estoy haciendo	0	1	2	3
53. Me avergüenzo con facilidad	0	1	2	3
54. Digo cosas para hacer daño a los demás cuando me enfado	0	1	2	3
55. Tengo rabietas o berrinches	0	1	2	3
56. Pienso que me pueden suceder cosas malas	0	1	2	3
57. Miento a los demás	0	1	2	3
58. Me distraigo con facilidad	0	1	2	3
59. Puedo dormir bien por la noche	0	1	2	3
60. Permito que otros se unan a mi grupo de amigos	0	1	2	3
61. Me cuesta trabajo estar me quieto/quieta	0	1	2	3
62. Me siento solo/sola	0	1	2	3
63. Hago trampas en los juegos	0	1	2	3
64. Cometo errores al realizar las actividades de clase por no atender	0	1	2	3
65. Creo que nadie se preocupa por mí	0	1	2	3
66. Intento que los demás me tengan miedo	0	1	2	3
67. Cuando me enfado, rompo cosas	0	1	2	3
68. Me canso con facilidad	0	1	2	3
69. Respondo faltando el respeto a las personas adultas cuando me hablan o piden algo	0	1	2	3
70. Pierdo el tiempo	0	1	2	3
71. Me pongo nervioso/nerviosa cuando estoy con mis compañeros de clase	0	1	2	3
72. Digo cosas para herir los sentimientos de los demás	0	1	2	3
73. Me peleo con los demás	0	1	2	3
74. Me siento triste	0	1	2	3
75. Respeto las normas o reglas	0	1	2	3

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

AVISO LEGAL

De conformidad con la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal le informamos de que los datos personales recabados por medio de este cuestionario se incorporarán a un fichero que forma parte del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Escolar, Diagnóstico e Intervención Psicológica) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), cuya finalidad es la de investigar acerca de las Habilidades Sociales en Ambientes Educativos.

Si sus datos o serán cedidos o comunicados a terceros, salvo en los supuestos necesarios para la debida atención, desarrollo, control y cumplimiento de las finalidades expresadas, así como en los supuestos previstos, según Ley.

Le recordamos que en cualquier momento podrá ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición de sus datos, enviando una solicitud por escrito, adjuntando fotocopia de su DNI o NIE al departamento arriba indicado de la Facultad de Educación de la UNED, C/Juan del Rosal, 14 C.P. 28040 Madrid (España).

4

B.I. García-Salguero y L. Losada. Copyright © 2010. adaptación española del SSIS-RS *Student* (Gresham y Elliott, 2008).

Figura 4.11. Muestra de la forma definitiva del SEHS-Alumno (8-12 años) (continuación).

En la Tabla 4.4 se relaciona la muestra de este estudio y la utilizada por los autores del SSIS-RS, a lo largo de las tres formas y tomando en consideración la etapa de Educación Primaria (*Elementary*). Se puede observar que los autores del SSIS-RS contaron con una gran muestra en el caso del SSIS-RS *Parents* (n= 1312), que dista mucho de la obtenida en nuestro estudio con su equivalente SEHS-Padres (n= 112). La muestra correspondiente al SSIS-RS *Teacher* (n= 338) supera igualmente a la del SEHS-Profesor (n=158). Sin embargo, cabe señalar que la comparación del tamaño de la muestra en el SSIS-RS *Student* (8-12) (n=500) y la del SEHS-Alumno (n=751), resulta favorable a nuestro estudio.

Tabla 4.4

Comparativa de la muestra del SSIS-RS y del SEHS en la etapa de Educación Primaria.

Formas	SSIS-RS	SEHS
	n	n
Alumno	500	751
Profesor	338	158
Padres	1312	112

Nota. Las cifras correspondientes a la muestra del SSIS-RS se han tomado del Manual SSIS (Gresham y Elliott, 2008a).

Así pues, el instrumento de evaluación adaptado del SSIS-RS *Student*, denominado SEHS-Alumno, y cuyas propiedades van a ser analizadas, evalúa habilidades sociales y dificultades de aprendizaje social a través del autoinforme de alumnos de edades comprendidas entre los ocho y los doce años. SEHS-Alumno (8-12 años) se compone de 75 ítems, 46 de ellos se incluyen en la escala de Habilidades Sociales (HHSS) y 29, en la de Dificultades de Aprendizaje Social (DAS). Estos ítems

se distribuyen a lo largo de 11 subescalas (Comunicación, Cooperación, Asertividad, Responsabilidad, Empatía, Implicación, Autocontrol, Externalización, Acoso, Déficit de Atención e Hiperactividad, Internalización). La escala de respuesta es de tipo Likert, con cuatro puntos: 0= Nunca; 1= Pocas veces; 2= A menudo; 3= Casi siempre.

Los resultados obtenidos tras el tratamiento estadístico de los datos se presentan a lo largo de los siguientes apartados del capítulo. SEHS-Alumno (8-12 años) se ha puesto en relación con otros instrumentos de evaluación, y otras variables relacionadas con las habilidades sociales y las dificultades de aprendizaje social, con el fin de explorar evidencias de validez convergente y criterial. Estos instrumentos incluyen las formas adaptadas del SSIS-RS SEHS-Profesor y SEHS-Padres, el Cuestionario Sociométrico *Guess Who* (Mavroveli et al., 2009), el Cuestionario de Competencia Emocional para niños -forma breve- (Mavroveli y Petrides, 2007), el *Screening* de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil-SPECI (Garaigordobil y Maganto, 2012) y la subescala de Competencia Académica del SEHS-Profesor. Asimismo, se toman como variables de rendimiento académico las calificaciones obtenidas por los alumnos en las asignaturas Lengua Castellana, Matemáticas e Inglés.

4.2.1. Estadísticos descriptivos correspondientes al SEHS-A y otros instrumentos utilizados

En lo que respecta a los resultados estadísticos de carácter descriptivo (ver Tabla 4.5), el primer paso, siguiendo el modelo de análisis de la Teoría Clásica de los Test (TCT), ha consistido en calcular la media, la desviación típica, el índice de asimetría y curtosis, los valores mínimo y máximo alcanzados, además de los índices de fiabilidad como consistencia interna (alfa de Cronbach). Sobre la muestra total de 751 alumnos escolarizados en la etapa de Educación Primaria, a los que se les había administrado la prueba, no se ha producido ninguna pérdida de sujetos, por lo que han podido calcularse las puntuaciones considerando la totalidad de los participantes en el estudio.

En cuanto a los resultados de mínimo y máximo del SEHS-Alumno³, en algunas subescalas se observa la coincidencia entre los valores mínimos y máximos empíricos con los mínimos y máximos teóricos (0= Nunca, 3= Casi siempre). Así, en la subescala Autocontrol de HHSS, los alumnos reconocen con claridad la ausencia o presencia de esta habilidad. En el caso de DAS, se observa el valor mínimo de autovaloración en todas las subescalas, lo que parece indicar que los alumnos identifican de manera nítida la ausencia de dificultades. La subescala Déficit de Atención e Hiperactividad, es la única de DAS en la que se observa tanto el valor mínimo, como el valor máximo. En el caso de esta subescala, pudiera aventurarse que la autovaloración máxima responde al conocimiento de un diagnóstico previo.

³ SEHS-Alumno, en adelante, SEHS-A.

Tabla 4.5

Estadísticos descriptivos e índices de consistencia interna correspondientes a las escalas y subescalas del SEHS-A y otros instrumentos de evaluación utilizados

SEHS-A (n= 751)	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis	α
HHSS-G	1.29	2.98	2.39	.30	-.62	.33	.83
Comunicación	1.17	3	2.59	.36	-1.00	.91	.66
Cooperación	1	3	2.45	.37	-.78	.63	.67
Asertividad	.14	3	2.13	.47	-.44	.20	.64
Responsabilidad	.86	3	2.44	.37	-.59	.23	.65
Empatía	1.17	3	2.57	.37	-1.00	.83	.66
Implicación	.71	3	2.44	.40	-1.01	1.68	.67
Autocontrol	.00	3	2.09	.59	-.72	.55	.79
DAS-G	.00	2.12	.76	.38	.61	.15	.81
Externalización	.00	2.5	.62	.40	.89	.92	.77
Acoso	.00	2.80	.37	.38	1.43	3.22	.58
D. Atención/ Hiperactividad	.00	3	1.06	.58	.47	.05	.78
Internalización	.00	2.70	.98	.51	.64	.35	.78
Otros instrumentos	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis	α
SPECI (n=199)	10.00	24.00	11.91	2.61	2.16	5.30	.77
Cuestionario <i>Guess Who</i> (n=668)	-.23	2.52	.85	.51	.30	-.20	.78
Cuestionario Competencia Emocional (n=36)	1.83	3.50	2.62	.38	.22	-.06	.80
Competencia Académica (SEHS-Profesor) (n= 158)	1.00	5.00	3.54	.93	-.27	-.38	.96

Nota. HHSS-G: Habilidades Sociales Global; DAS-G: Dificultades de Aprendizaje Social Global.

La media de la puntuación en HHSS-G del SEHS-A ha sido de 2.39 (DT= 0.30). La subescala Autocontrol obtiene el valor más bajo (M= 2.09; DT= 0.59); mientras que Comunicación (M= 2.59, DT= 0.36).y Empatía (M= 2.57, DT= 0.37) resultan obtener

los valores más altos. La puntuación media en la escala DAS-G del SEHS-A ha sido de 0.76 (DT= 0.38), destacando en los extremos la subescala Acoso (M= 0.37; DT= 0.38) y la subescala Déficit de Atención e Hiperactividad (M= 1.06, DT= 0.58).

Los análisis para determinar si la muestra cumple los supuestos de normalidad, dieron como resultado unos valores aceptables, ya que muestran una ausencia de normalidad moderada. Así, si observamos los valores de asimetría resultantes del SEHS-A se sitúan entre el intervalo -2 y +2. En el caso de los valores de curtosis, existen variables que presentan valores extremos y se sitúan fuera de la regla (intervalo -0.5 y +0.5): Comunicación (.91), Cooperación (.63), Empatía (.83), Implicación (1.68), Externalización (.92) y Acoso (3.22). Las dimensiones globales, HHSS-G y DAS-G del SEHS-A, obtienen unos valores adecuados, tanto en asimetría, como en curtosis.

4.2.2. Evidencias relativas a la fiabilidad del SEHS-A y de otros instrumentos utilizados

La fiabilidad fue examinada mediante la estimación de su consistencia interna de SEHS-A y demás instrumentos utilizados, utilizando el coeficiente alfa propuesto por Cronbach (1951). Para la interpretación de los índices de fiabilidad, se toma en consideración el carácter exploratorio de este estudio. Un valor de fiabilidad de .60 o .50 puede ser suficiente en esta primera fase de la investigación, en torno a .70 es un valor aceptable; mientras que la investigación básica, requiere al menos un valor igual a

.80, y la investigación aplicada, un valor superior a .90 (Nunnally y Bernstein, 1994). El criterio sobre el valor de fiabilidad propuesto por George y Mallery (2003) recomienda una clasificación para valorar los coeficientes alfa de Cronbach en la que $>.90$ es excelente, $>.80$ es bueno, $>.70$ es aceptable, $>.60$ es cuestionable, $>.50$ es pobre y $<.50$ es inaceptable.

Los resultados referidos a la fiabilidad del SEHS-A pueden observarse en la Tabla 4.5. Las escalas HHSS-G y de DAS-G muestran niveles de fiabilidad altos, con un coeficiente alfa de Cronbach igual a .83 y .81, respectivamente. Los análisis de consistencia interna relativos a las subescalas de HHSS han arrojado resultados entre .64 (Asertividad) y .79 (Autocontrol), que pueden calificarse como coeficientes entre débiles y aceptables. La subescala Acoso, con un coeficiente igual a .58 es una excepción entre el resto de subescalas. Cabe señalar que la subescala Acoso está constituida por 5 ítems, el menor número de ítems de las 11 subescalas. Esta diferencia es mayor, si se compara con los 12 ítems de la subescala Externalización, o los 10 ítems de Internalización (véase Tabla 3.12, Capítulo III).

Se ha comprobado si la eliminación de ítems consigue aumentar el índice de fiabilidad, encontrando únicamente dos variables para esta condición: Cooperación obtendría un coeficiente igual a .76 (antes .67), al prescindir del ítem 9, y Acoso alcanzaría un coeficiente igual a .63 (antes .58), si se prescinde del ítem 60. Conviene reparar en la circunstancia de estos dos ítems (9 y 60), pues forman parte del grupo de ítems modificados tras la aplicación al grupo piloto. Por una parte, se modificó el ítem 9, “Ignoro a quienes quieren llamar la atención en clase”, por el enunciado “Hago caso a quienes quieren llamar la atención en clase”, ya que pudo observarse dificultad para entender su significado por parte de los alumnos de tercer curso de Educación Primaria, durante la administración del SEHS-A al grupo piloto. Por otra parte, el ítem 60, “No

permiso que otros se unan a mi grupo de amistades”, fue modificado por “Permiso que otros se unan a mi grupo de amigos”, para evitar el sentido de la doble negación que surgía al modificar la escala de respuesta de certeza (desde No verdadero hasta Muy verdadero), a una escala de respuesta de frecuencia (desde Nunca hasta Casi siempre). En ambos casos, ítem 9 e ítem 60, de la modificación resulta una formulación invertida de los ítems, puesto que la regla de valoración consiste en que una mayor puntuación estaría reflejando un mayor grado de habilidades sociales o de dificultades de aprendizaje social. Aunque previamente al tratamiento estadístico de los datos, los ítems invertidos fueron recodificados, el hecho de que el sentido o dirección de la escala de respuesta sea distinto al resto (más puntuación no significa poseer mayor habilidad social), podría haber producido un efecto en los alumnos informantes que finalmente afectara al índice de fiabilidad. En la Tabla 4.6 pueden observarse los ítems 9 y 60 de la versión original SSIS, y las modificaciones antes y después de la administración de la prueba al grupo piloto, además de sus respectivas escalas de respuesta.

Tabla 4.6

Relación de ítems modificados que obtuvieron un bajo índice de fiabilidad

	SSIS-RS-Student	SEHS-Alumno	
	Versión original	Forma piloto	Forma post piloto
Escala de respuesta	<i>Not true; Little true; A lot true; Very true</i>	Nunca; Pocas veces; A menudo; Casi siempre	Nunca; Pocas veces; A menudo; Casi siempre
Ítem 9.	<i>I ignore others who act up in class</i>	Ignoro a quienes quieren llamar la atención en clase	Hago caso a quienes quieren llamar la atención en clase
Ítem 60.	<i>I do not let others join my group of friends</i>	No permito que otros se unan a mi grupo de amistades	Permiso que otros se unan a mi grupo de amigos

En definitiva, los mejores índices de fiabilidad se obtienen en las dos escalas globales HHSS (.83) y DAS (.81) del SEHS-A. Los índices de consistencia interna para las 11 subescalas del SEHS-A muestran, en su mayoría, correlaciones superiores a .60, que siendo cuestionables, sirven a la finalidad exploratoria de este estudio sobre las propiedades de la prueba. El mejor índice de fiabilidad de las 11 subescalas del SEHS-A lo obtiene la subescala de Autocontrol (.79). Únicamente las subescalas Autocontrol (.79), Externalización (.77), Déficit de Atención e Hiperactividad (.78) e Internalización (.78) alcanzan índices de fiabilidad superiores a .70. El resto de subescalas obtienen índices inferiores a .60.: Comunicación (.66), Cooperación (.67), Asertividad (.64), Responsabilidad (.65), Empatía (.66), e Implicación (.67). Exceptuando la escala de Acoso (.58), las subescalas de DAS obtienen mejores índices de fiabilidad que los índices alcanzados por las subescalas de HHSS (salvo en el caso de Autocontrol) (ver Tabla 4.5).

Por otra parte, tomando los datos de fiabilidad como consistencia interna del SSIS-RS *Student* (Gresham y Elliott, 2008a), se observan índices superiores en la versión original que los obtenidos en este estudio con la versión adaptada, tanto en la escala HHSS-G (.83, en el SEHS-A; .94, en el SSIS-RS), como en la escala DAS-G (.81, en el SEHS-A; .91, en el SSIS-RS) (ver Tabla 4.7). Tomando en consideración la comparación entre las subescalas, todas ellas obtienen índices más altos en el SSIS-RS *Student*, que los obtenidos en el SEHS-A, exceptuando Autocontrol (.79, en ambos casos). La subescala Déficit de Atención e Hiperactividad obtiene un coeficiente casi idéntico: .79, en el SSIS-RS *Student*, y .78, en el SEHS-A.

Tabla 4.7

Índices de fiabilidad como consistencia interna del SEHS-A y el SSIS-RS-Student

Instrumento/Escala/Subescala	SEHS Alumno (n= 751)	SSIS-RS Student (n= 500)
	α	α
HHSS-G	.83	.94
Comunicación	.66	.76
Cooperación	.67	.79
Asertividad	.64	.75
Responsabilidad	.65	.72
Empatía	.66	.80
Implicación	.67	.74
Autocontrol	.79	.79
DAS-G	.81	.91
Externalización	.77	.86
Acoso	.58	.79
D. Atención/Hiperactividad	.78	.79
Internalización	.78	.82

Nota. HHSS-G: Habilidades Sociales Global; DAS-G: Dificultades de Aprendizaje Social Global.

Los índices de consistencia interna obtenidos por otros instrumentos que han sido utilizados en este estudio pueden observarse en la Tabla 4.5. Así, el Cuestionario *Guess Who* (n= 668), alcanza un alfa de Cronbach igual a .78, el *Screening* de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil (n= 199), un índice igual a .77, y el Cuestionario de Competencia Emocional para niños (n= 36), un índice igual a .80. La subescala denominada Competencia Académica del SEHS-Profesor (n= 158), obtiene un excelente índice de fiabilidad (.96). En todos los casos, por tanto, se presentan como instrumentos con aval suficiente para explorar las propiedades del objeto de estudio (ver Tabla 4.5).

Para finalizar, se presentan los resultados de fiabilidad como consistencia interna de las pruebas SEHS-Profesor y SEHS-Padres, incluyendo los índices de consistencia interna del SEHS-A, mostrados con anterioridad (ver Tabla 4.8). Los resultados de fiabilidad en la subescala Espectro Autista se muestran en las pruebas SEHS-Profesor y SEHS-Padres, ya que esta subescala no está incluida en SEHS-A.

Tabla 4.8

Resultados de fiabilidad como consistencia interna en SEHS-A, SEHS-Profesores y SEHS-Padres

SEHS Escala y subescalas y nº de ítems	α		
	Alumno (n= 751)	Profesor (n= 158)	Padre (n= 112)
HHSS-G	.83	.91	.82
Comunicación (7)	.66	.81	.63
Cooperación (6)	.67	.88	.81
Asertividad (7)	.64	.78	.62
Responsabilidad (6)	.65	.82	.76
Empatía (6)	.66	.93	.85
Implicación (7)	.67	.91	.86
Autocontrol (7)	.79	.89	.83
DAS-G	.81	.67	.75
Externalización (12)	.77	.89	.80
Acoso (5)	.58	.78	.46
D. Atención/Hiperactividad (7)	.78	.83	.77
Internalización (7)	.78	.79	.72
Espectro Autista (7+8*)		.39	.28

Nota. HHSS-G=Habilidades Sociales Global; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global; * La subescala Espectro Autista está conformada por ocho ítems de habilidades sociales.

En la escala HHSS-G se han obtenido buenos índices de fiabilidad, superiores a .80 en todas las formas: SEHS-Alumno (.83), SEHS-Profesores (.91) y SEHS Padres

(.82). En el caso de la escala DAS-G, el mayor índice de fiabilidad se ha obtenido en SEHS-Alumno (.81), seguido del obtenido en SEHS-Padres (.75), mientras que SEHS-Profesor ha alcanzado un bajo índice de fiabilidad (.67). En este punto, es de señalar los bajos índices de fiabilidad obtenidos en la subescala Espectro Autista, tanto en SEHS-Profesores (.39), como en SEHS Padres (.28), que en ambos casos estarían afectando al índice de fiabilidad en la escala DAS-G. De hecho, prescindir de esta subescala en el conjunto de las subescalas que conforman el dominio DAS, supondría un incremento en la fiabilidad, tanto en SEHS-Profesores (.76), como en SEHS Padres (.78).

Existen pocos estudios que informen de resultados de fiabilidad y validez del SSIS-RS adaptado a otros contextos en alguna de sus tres formas. No obstante, un reciente estudio noruego de adaptación de las tres formas del SSIS-RS, informa de haber obtenido resultados de fiabilidad como consistencia interna aceptables (por encima de .70), tanto en las escalas globales, como en las subescalas de la prueba (Klaussen y Rasmussen, 2013). En concreto, los resultados de la adaptación del SSIS al contexto noruego muestran valores alfa de Cronbach de entre .64 y .96 para la prueba SSIS-RS *Student* (8-12 años), así como valores alfa de Cronbach entre .76-.97, y .64-.94, para las pruebas SSIS-RS *Teacher* y SSIS-RS *Parents*, respectivamente. Asimismo, un estudio reciente de adaptación del SSIS-RS *Student* (8-12 años) de Malasia (n=188), ha demostrado propiedades óptimas de fiabilidad y validez del instrumento, incluso siendo sometido a los métodos propios del modelo de Teoría de Respuesta al Ítem (Issa y Muda, 2015).

En resumen, los índices de fiabilidad obtenidos en el SEHS-A, objeto principal de este estudio, se sitúan en torno a .70, en el caso de las subescalas de habilidades sociales, y en torno a .80, en el caso de las subescalas de dificultades de aprendizaje social, con la excepción de la subescala Acoso, donde se obtiene un valor alfa de

Cronbach igual a .58. En cualquier caso, estos resultados advierten de que la evaluación específica de los dominios cuyas subescalas no alcanzan un índice de fiabilidad aceptable, requeriría la utilización de instrumentos especialmente diseñados para cada caso.

4.2.3. Evidencias relativas a las diferencias en función del sexo y del centro educativo correspondientes al SEHS-A

A continuación se examinan las diferencias en HHSS y DAS, en función del sexo y en función del centro. La exploración de las diferencias entre los chicos y las chicas, mediante *t* de Student, se ha realizado para cada una de las siete subescalas de HHSS del SEHS-A, cada una de las cuatro subescalas de DAS, más las dos escalas de puntuación global (HHSS-G y DAS-G).

Los resultados de diferencia de medias en el SEHS-A en función del sexo se presentan en la Tabla 4.9. En habilidades sociales, las chicas obtienen puntuaciones promedio iguales o superiores que las que obtienen los chicos, mientras que los chicos obtienen una puntuación promedio superior a las chicas en dificultades de aprendizaje social. Las diferencias estadísticamente significativas en función del sexo pueden observarse en la escala HHSS-G y las subescalas Comunicación, Cooperación, Responsabilidad y Empatía ($p < .001$), así como en las subescalas Asertividad ($p < .01$) y Autocontrol ($p < .05$). Asimismo, se observan diferencias estadísticamente significativas

en las subescalas Externalización y Acoso ($p < .001$), y en la escala Internalización ($p < .05$). En el caso de la escala DAS-G, siendo la diferencia a favor de los chicos, el valor resultante está muy próximo a la significatividad ($p < .06$). Implicación y Déficit de Atención e Hiperactividad son subescalas que no presentan diferencias estadísticamente significativas por razón de sexo.

Tabla 4.9

Estadísticos descriptivos correspondientes al SEHS-A, en función del sexo, prueba t de diferencia de medias y tamaño del efecto mediante d de Cohen

SEHS-Alumno	Chicos (n=364)		Chicas (n=387)		t	d
	Media	DT	Media	DT		
HHSS-G	2.33	.31	2.44	.28	-4.80***	.37
Comunicación	2.52	.39	2.65	.32	-4.85***	.36
Cooperación	2.37	.40	2.52	.33	-5.68***	.41
Asertividad	2.08	.47	2.17	.47	-2.65**	.19
Responsabilidad	2.36	.39	2.51	.34	-5.47***	.41
Empatía	2.51	.40	2.63	.33	-4.29***	.33
Implicación	2.44	.41	2.44	.40	-.18	.00
Autocontrol	2.05	.63	2.14	.56	-.19*	.15
DAS-G	.79	.38	.73	.38	1.91†	.16
Externalización	.68	.41	.57	.38	3.96***	.28
Acoso	.44	.42	.31	.34	4.32***	.34
D. Atención/Hiperactividad	1.08	.56	1.03	.59	1.34	.09
Internalización	.94	.52	1.02	.50	-2.17*	.16

Nota. HHSS-G: *Habilidades Sociales Global*; DAS-G: *Dificultades de Aprendizaje Social Global*; t : t de Student para diferencias de medias entre muestras independientes (Chicos vs. Chicas); † $p < .06$, * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; en negrita los valores $d \geq .36$ (entre moderado, alto, muy alto).

Calculado el tamaño del efecto, los valores d de Cohen (1992) muestran tamaños del efecto de magnitud moderada, en HHSS-G, Comunicación, Cooperación y Responsabilidad, con valores superiores a .36, lo que se interpreta como un tamaño del efecto moderado, de acuerdo a los criterios de Cohen (1992). La calificación de las

correlaciones obtenidas sigue la propuesta de Hemphill (2003) para la interpretación de la magnitud de los coeficientes de correlación en el caso de estudios empíricos (baja, $<.20$; moderada, $.20-.30$; y alta, $>.30$), que requieren una interpretación diferente que en el caso de los estudios de diagnóstico o de intervención. Así, en términos de percentiles, un tamaño del efecto en HHSS-G cuyo valor es $d= .37$, indica que el promedio en HHSS-G, en la submuestra de chicas, correspondería al percentil 64,43 en la submuestra de chicos. Es decir, las chicas muestran un nivel de HHSS-G superior al de los chicos, en un 14,43%. Estos resultados confirman los obtenidos en estudios que hallaron diferencias de sexo en habilidades sociales en entornos académicos (e.g., Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette y Del Prette, 2006). No obstante, otros estudios similares informan de la ausencia de esta relación (e.g., Biasotto, Gaspar, Del Prette y Del Prette, 2009).

Con el fin de explorar las diferencias en función de los dos centros educativos participantes en el estudio, se han realizado los análisis oportunos, cuyos resultados se muestran en la Tabla 4.10. Los resultados de diferencia de medias en el SEHS-A, en función del centro educativo, muestran que el colegio 2 obtiene puntuaciones promedio superiores a las que obtiene el colegio 1, en todas las subescalas de HHSS, así como en su puntuación global (HHSS-G), mientras que las puntuaciones promedio en dificultades de aprendizaje social son más altas en el colegio 1, que en el colegio 2.

Las diferencias estadísticamente significativas en función del centro educativo, en cuanto a HHSS, pueden observarse en las subescalas Comunicación ($p<.001$), en HHSS-G y Responsabilidad ($p<.01$), así como en Cooperación y Empatía ($p<.05$). No se encuentran diferencias significativas en lo que se refiere a Asertividad, Implicación y Autocontrol. Además, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en DAS-G, en Acoso ($p<.001$), en Externalización y Déficit de Atención e Hiperactividad

($p < .01$), y en Internalización ($p < .05$). Así pues, todas las DAS presentan diferencias estadísticamente significativas entre los dos centros educativos, observándose tales diferencias a favor de las puntuaciones obtenidas por los alumnos del colegio 1.

Tabla 4.10

Estadísticos descriptivos correspondientes al SEHS-A, en función del centro educativo, prueba t de diferencia de medias y tamaño del efecto mediante d de Cohen

SEHS-Alumno	Centro educativo 1 (n=210)		Centro educativo 2 (n=541)		t	d
	Media	DT	Media	DT		
HHSS-G	2.34	.34	2.41	.28	-2.63**	.22
Comunicación	2.47	.41	2.63	.33	-5.15***	.43
Cooperación	2.40	.39	2.47	.36	-1.98*	.19
Asertividad	2.12	.53	2.13	.45	-.15	.02
Responsabilidad	2.37	.40	2.46	.35	-3.14**	.24
Empatía	2.52	.41	2.59	.35	-2.17*	.18
Implicación	2.43	.43	2.44	.39	-.48	.02
Autocontrol	2.05	.62	2.11	.58	-1.34	.10
DAS-G	.85	.43	.72	.35	3.71***	.33
Externalización	.71	.44	.59	.38	3.50**	.29
Acoso	.47	.44	.34	.36	3.87***	.32
D.Atención/Hiperactividad	1.17	.63	1.01	.55	3.13**	.29
Internalización	1.04	.55	.96	.50	2.04*	.15

Nota. HHSS-G=Habilidades Sociales Global; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global; t : t de Student para diferencias de medias entre muestras independientes (Centro educativo 1 vs. Centro educativo 2); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; en negrita los valores $d \geq .36$ (moderado, alto, muy alto).

Por otra parte, las diferencias en función del centro educativo se pueden observar en cuanto al tamaño del efecto moderado de la subescala Comunicación ($d = .43$). El tamaño del efecto en HHSS-G, si bien no llega a considerarse de magnitud moderada ($d = .22$), representa una diferencia de 58,71 puntos percentiles. Esto supone

aproximadamente un 9% más en el nivel de HHSS, en el colegio 2, que en el colegio 1. Asimismo, tomando el valor d de Cohen en DAS (.33), muy próximo a la calificación de un tamaño del efecto moderado, indica un percentil igual a 62,63; un 12% de diferencia estandarizada de medias a favor del colegio 1.

En definitiva, la diferencia estandarizada entre las medias de los dos centros educativos resulta menor que la diferencia estandarizada encontrada por razón de sexo, en lo que respecta a las HHSS. Esta interpretación apunta a la necesidad de explorar acerca de las diferencias en habilidades sociales por razón de sexo, en cada uno de los centros educativos.

4.2.4. Evidencias relativas a la estructura factorial

La evidencia de validez basada en la estructura interna de una prueba se refiere al grado en que las relaciones entre ítems, subescalas y componentes conforman a los constructos en los cuales se fundamentan las inferencias (AERA, APA, NCME, 1999). En el caso de la prueba SSIS-RS, cuyos informantes son niños con edades comprendidas entre los ocho y los doce años, la estructura comprende, por un lado, los comportamientos que promueven las interacciones sociales positivas (habilidades sociales) y, por otro, aquellos comportamientos que, precisamente, pueden estar interfiriendo en el comportamiento social positivo (problemas de comportamiento) (Gresham y Elliott, 2008a). Los ítems que representan a cada uno de estos dos dominios

de la prueba SSIS-RS, se organizan en una serie de subescalas, que se entienden como facetas de las habilidades sociales o de los problemas de comportamiento.

Los autores se basan en la literatura especializada para justificar los dominios de que constan las pruebas SSIS-RS, en las correlaciones entre los ítems y en las correlaciones entre las escalas y las subescalas. Estos elementos se toman como criterio para argumentar la validez de contenido de las pruebas SSIS-RS. En nuestro estudio, dada la buena reputación del SSIS-RS, asumimos la propuesta de los autores, sin dejar de considerar que, en el ámbito de las habilidades sociales, resulta difícil la definición precisa de los dominios muestrales. Según Caballo et al. (2014), la validez factorial en los autoinformes sobre HHSS es un problema generalizado, dada la falta de consenso sobre cuántas dimensiones y cuáles deben formar parte de los cuestionarios para evaluar HHSS.

En cualquier caso, presentamos los resultados de las correlaciones de Pearson entre las escalas y las subescalas de la prueba SSIS-RS adaptada (SEHS-A) (ver Tabla 4.11). De la estructura de la prueba SEHS-A se puede deducir que si se obtienen puntuaciones altas en dificultades de aprendizaje social, lo más probable es que se obtengan puntuaciones bajas en habilidades sociales, por lo que es esperable que las correlaciones alcancen valores de moderados (entre .20 y .30) a altos ($> .30$) -siguiendo la propuesta de clasificación de Hemphill (2003)-, y en sentido negativo. Así, entre HHSS-G y DAS-G se obtiene una correlación de intensidad alta y en sentido negativo ($r = -.51, p < .001$). Las correlaciones entre las subescalas de HHSS han resultado ser todas significativas ($p < .001$), positivas y altas, a excepción de los bajos coeficientes hallados en los casos de la relación entre Cooperación y Asertividad ($r = .28, p < .001$) y Cooperación e Implicación ($r = .26, p < .001$). Los coeficientes más débiles dentro de las

correlaciones superiores a .30, se observan entre Comunicación y Asertividad ($r = .35$, $p < .001$), Comunicación e Implicación ($r = .36$, $p < .001$), Cooperación y Autocontrol ($r = .39$, $p < .001$), Asertividad y Autocontrol ($r = .36$, $p < .001$), Implicación y Responsabilidad ($r = .38$, $p < .001$), Empatía y Autocontrol ($r = .36$, $p < .001$), e Implicación y Autocontrol ($r = .31$, $p < .001$). Las mejores puntuaciones entre las subescalas de HHSS se observan en la relación entre las escalas Cooperación y Responsabilidad ($r = .65$, $p < .001$) y Comunicación y Responsabilidad ($r = .61$, $p < .001$). Todos los coeficientes de correlación entre HHSS-G y las subescalas de HHSS alcanzan valores superiores a .60 y son significativos ($p < .001$).

En cuanto a las DAS, se han encontrado coeficientes que presentan correlaciones positivas entre esta escala global y las cuatro las subescalas, estadísticamente significativas y de magnitud alta: Externalización ($r = .87$, $p < .001$), Acoso ($r = .71$, $p < .001$), Déficit de Atención e Hiperactividad ($r = .89$, $p < .001$) e Internalización ($r = .73$, $p < .001$). Asimismo, destacan las correlaciones obtenidas entre las subescalas Externalización y Déficit de Atención e Hiperactividad ($r = .75$, $p < .001$), Externalización y Acoso ($r = .73$, $p < .001$), ambas positivas, altas y estadísticamente significativas. Déficit de Atención e Hiperactividad correlaciona con Internalización ($r = .57$, $p < .001$), y con Acoso ($r = .46$, $p < .001$), y Externalización con Internalización ($r = .40$, $p < .001$). El coeficiente de correlación más bajo se refiere a la relación entre las subescalas Internalización y Acoso ($r = .27$, $p < .001$).

Tabla 4.11

Matriz de correlaciones entre escalas y subescalas del SEHS-A (8-12 años)

	HHSS-G	Comu.	Coop.	Asert.	Resp.	Empa.	Impli.	Autoc.	DAS-G	Exter.	Acoso	DAH	Intern.
HHSS-G	-	.73***	.68***	.69***	.81***	.73***	.64***	.72***	-.51***	-.51***	-.43***	-.44***	-.27***
Comu.		-	.51***	.35***	.61***	.51***	.36***	.41***	-.38***	-.40***	-.34***	-.34***	-.17***
Coop.			-	.28***	.65***	.43***	.26***	.39***	-.47***	-.50***	-.35***	-.46***	-.21***
Asert.				-	.45***	.46***	.50***	.36***	-.26***	-.26***	-.24***	-.23***	-.14***
Resp.					-	.53***	.38***	.51***	-.51***	-.51***	-.41***	-.48***	-.27***
Empa.						-	.45***	.36***	-.26***	-.32***	-.35***	-.18***	-.07*
Impli.							-	.31***	-.24***	-.17***	-.17***	-.16***	-.26***
Autoc.								-	-.41***	-.43***	-.33***	-.37***	-.23***
DAS-G									-	.87***	.71***	.89***	.73***
Exter.										-	.73***	.75***	.40***
Acoso											-	.46***	.27***
DAH												-	.57***
Intern.													-

*Nota. HHSS-G=Habilidades Sociales Global; Comu=Comunicación; Coop= Cooperación; Asert=Asertividad; Resp=Responsabilidad; Empa=Empatía; Impli=Implicación; Autoc=Autocontrol; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global; Exter=Externalización; DAH=Déficit de Atención e Hiperactividad; Intern=Internalización; Significatividad (correlación de Pearson):*p<.05; **p<.01; ***p<.001.*

Por otra parte, se han calculado los coeficientes de correlación promedio del SEHS-A ($n= 751$) y del SSIS-RS *Student* ($n= 500$) con el fin de compararlos, para lo cual se tomaron los coeficientes de correlación del Manual del SSIS-RS (Gresham y Elliott, 2008a, Tabla 7.8., p. 84). Así, tomando los resultados del promedio de correlaciones de HHSS-G con las subescalas de HHSS, SEHS-A alcanza un promedio $r= .71$; inferior al valor resultante en SSIS-RS ($r= .81$), aunque ambos calificables como de correlación alta. Igualmente son altas las correlaciones promedio entre DAS-G y las subescalas de DAS; $r= .80$, en SEHS-A; $r= .83$, en SSIS-RS. Los promedios de correlaciones resultantes de HHSS-G y las subescalas DAS, resultaron ser altos en SEHS-A ($r= -.41$) y de magnitud moderada en SSIS-RS ($r= -.24$). SEHS-A también muestra superioridad en cuanto a los promedios de las correlaciones entre DAS-G y las subescalas de HHSS: $r= -.36$, en SEHS-A; $r= -.26$, en SSIS-RS. Así pues, se puede afirmar la similaridad de los resultados entre SEHS-A y SSIS-RS *Student*, incluso con mejores resultados del SEHS-A, en cuanto a lo referido a DAS.

Con el fin de hallar evidencias de validez del SEHS-A, basadas en su estructura interna, se ha realizado un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) que se compara con la estructura factorial del SSIS-RS para niños de Educación Primaria (8-12 años), conformada por dos grandes dimensiones, HHSS y DAS, con siete y cuatro factores, respectivamente cada una de ellas (ver Figura 4.12).

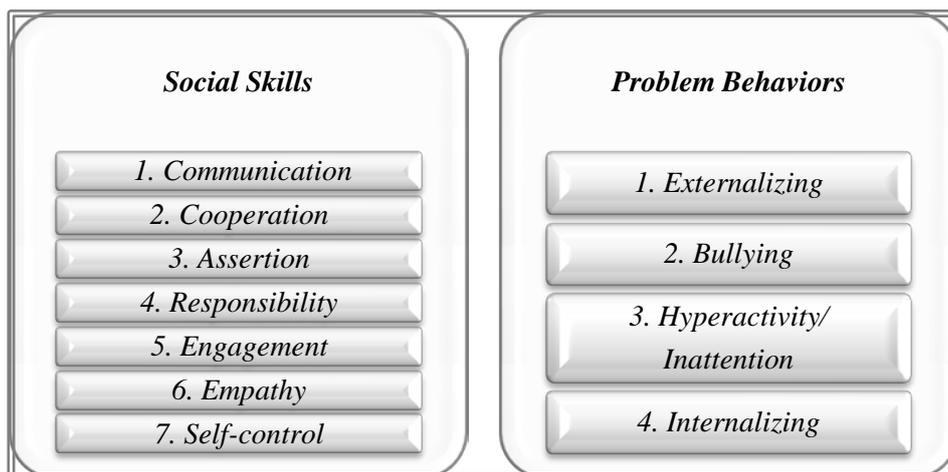


Figura 4.12. Estructura factorial del SSIS-RS para niños de Educación Primaria (Student Elementary Form, 8-12 Age).

Se ha seleccionado el método de extracción de “ejes principales”, con rotación oblicua “Promax”, considerando que los factores resultantes están teórica y empíricamente relacionados. Previamente se han realizado las pruebas de adecuación muestral, que justifican el método empleado. Por un lado, la prueba de esfericidad de Bartlett, que resultó ser estadísticamente significativa ($X^2 = 16353.57$, $gl = 2,775$, $p <= .001$). Por otro lado, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), en la que se requiere un valor mínimo igual a .50 para concluir que el análisis factorial es un procedimiento adecuado para los datos. En nuestro estudio, este valor es de .90, lo que indica que existe una proporción considerable de varianza común.

Una vez obtenidos los resultados del análisis factorial, el criterio de selección del número de factores tomó en consideración el gráfico de sedimentación de Cattell y los autovalores superiores a la unidad. Los resultados para la muestra de 751 alumnos indicaron una estructura de 18 factores, autovalores >1 , y que explicaba el 54.24% de la

varianza. El gráfico de sedimentación mostraba también una caída importante de la pendiente a partir del cuarto factor (29.22% de la varianza). Ver Figura 4.13.

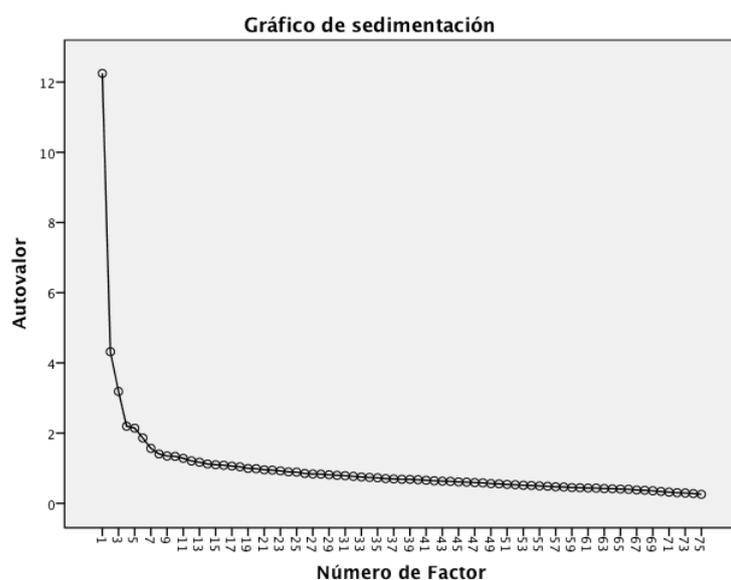


Figura 4.13. Gráfico de sedimentación.

Este resultado de 18 factores, se obtiene de retener solamente aquellos que cumplan con el criterio de saturación igual a .30 o superior, y se aleja de la hipótesis teórica, si se contrasta con el instrumento original SSIS-RS. La discrepancia con el modelo factorial de la versión original del SSIS-RS también se ha encontrado recientemente en un estudio de la Universidad de Pensilvania que examina el constructo Habilidades Sociales; la solución factorial arrojaba hasta veintiún factores en la versión de padres adaptada del SSIS-RS (Schneider, 2013).

Por otra parte, introduciendo una restricción de 11 factores, tal y como se estructura el SSIS-RS, los resultados mostraron una solución factorial que explicaba el

43.86% de la varianza. Sin embargo, se observan algunos ítems con saturación en varios factores, lo que demuestra la falta de independencia.

Los resultados muestran que la solución factorial que tiene más sentido, por representar mejor a la mayoría, sería una estructura conformada por cinco factores, que explicarían el 32.12% de la varianza, tomando como criterio la selección de aquellos factores con autovalores superiores a dos unidades (ver Anexo 13). Sería necesario analizar el contenido de los ítems que integran cada uno de esos factores, para poder confirmar si presentan una estructura teórica coherente. En tal caso, sería oportuno proponer una adaptación del SSIS original, como forma breve, que facilite la administración y que permita replicar su estructura factorial. El nuevo instrumento de evaluación de las HHSS se vería reducido en número de ítems, que oscilarían entre 45 y 62 ítems, en lugar de los 75 ítems de la versión actual. Tras el estudio de las propiedades métricas, se estaría en disposición de ofrecer un instrumento de evaluación de las habilidades sociales, según la propuesta de adaptación breve: SEHS-M45 o SEHS-M62.

En definitiva, en nuestro estudio no se ha replicado la estructura factorial de la prueba original. Conviene mencionar que los propios autores (Gresham y Elliott, 2008a) no aportan evidencias de validez factorial, si bien remiten a la estructura del instrumento de evaluación SSRS de 1990 (Gresham et al., 2011). En todo caso, la estructura factorial es una cuestión susceptible de mejora en este instrumento de evaluación, no atribuible a las características de nuestro estudio, pues tampoco ha podido replicarse en otros estudios recientes de adaptación del SSIS-RS (e.g., Issa y Muda, 2015; Klaussen y Rasmussen, 2013; Schneider, 2013).

4.2.5. Evidencias relativas a la validez convergente respecto a las pruebas SEHS-Profesor y SEHS-Padres

En las submuestras en la que se podía disponer de datos de los alumnos y sus profesores ($n=111$), y de los alumnos y sus padres ($n=97$), se llevó a cabo un estudio correlacional con el fin de explorar las evidencias de validez convergente de tipo multifuente (véase apartado 2.2, Capítulo II).

Posteriormente, se examinaron las diferencias en HHSS-G y DAS-G entre los resultados en SEHS-A y SEHS-Profesor, y entre SEHS-A y SEHS-Padres, mediante el cálculo de la t de Student, y el tamaño del efecto mediante la d de Cohen.

En la Tabla 4.12 se muestran los resultados de las relaciones entre SEHS-A y SEHS-Profesor, y en la Tabla 4.13, los correspondientes a SEHS-A y SEHS-Padres. La coincidencia en escalas y subescalas de cada par de evaluadores se observa en la diagonal de la matriz de correlaciones.

Tabla 4.12

Matriz de correlaciones del SEHS-Alumno (8-12 años) vs. SEHS-Profesor

SEHS-Profesor	SEHS-Alumno												
	HHSS-G	Comu.	Coop.	Asert.	Resp.	Empa.	Impli.	Autoc.	DAS-G	Exter.	Acoso	DAH	Intern.
HHSS-G	.27**	.22*	.28**	.05	.32**	.21*	.11	.27**	-.21*	-.22*	-.29**	-.21*	.02
Comunicación	.32**	.31**	.31**	.07	.32**	.25**	.19*	.26**	-.26**	-.23*	-.28**	-.26**	-.06
Cooperación	.24*	.20*	.31**	.08	.36***	.12	.01	.24*	-.28**	-.27**	-.31**	-.31**	-.02
Asertividad	.20*	.11	.05	.06	.21*	.16	.10	.29**	-.03	-.08	-.09	-.05	.11
Responsabilidad	.23*	.23*	.31**	.02	.32**	.15	-.02	.22*	-.21*	-.20*	-.24**	-.25**	.03
Empatía	.23*	.20	.25**	-.03	.21*	.21*	.13	.24*	-.16	-.22*	-.35***	-.10	.08
Implicación	.12	.04	.03	.03	.12	.14	.17	.11	-.14	-.08	-.13	-.13	-.09
Autocontrol	.25**	.20*	.35***	.05	.34***	.18	.04	.24*	-.14	-.21	-.29**	-.11	.08
DAS-G	-.09	-.09	-.24*	.01	-.20*	-.05	-.04	-.03	.17	.11	.16	.21*	.06
Externalización	-.14	-.17	-.32**	.05	-.25**	-.11	.06	-.11	.15	.14	.23*	.17	-.04
Acoso	-.07	-.04	-.15	.08	-.01	-.16	-.04	-.09	.16	.17	.29**	.05	.03
DAH	-.15	-.19*	-.33***	-.03	-.31**	-.07	.09	-.07	.14	.09	.12	.25**	-.03
Internalización	.03	.10	.06	.00	-.04	-.05	-.08	.04	.12	.01	-.02	.13	.22*
Espectro Autista	.19*	.10	.09	-.06	.08	.24*	.19	.32**	-.06	-.13	-.20*	.02	.07

*Nota. HHSS-G=Habilidades Sociales Global; Comu=Comunicación; Coop= Cooperación; Asert=Asertividad; Resp=Responsabilidad; Empa=Empatía; Impli=Implicación; Autoc=Autocontrol; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global; Exter=Externalización; DAH=Déficit de Atención e Hiperactividad; Intern=Internalización; Significatividad (correlación de Pearson): *p<.05; **p<.01; ***p<.001*

Tabla 4.13

Matriz de correlaciones del SEHS-Alumno (8-12 años) vs. SEHS-Padres

SEHS-Padres	SEHS-Alumno												
	HHSS-G	Comu.	Coop.	Asert.	Resp.	Empa.	Impli.	Autoc.	DAS-G	Exter.	Acoso	DAH	Intern.
HHSS-G	.12	.02	.07	.17	.12	.09	.07	.07	.01	.01	-.12	.02	.09
Comunicación	0.5	-.01	.02	.04	.06	.02	.03	.06	.01	-.01	-.06	-.01	.08
Cooperación	.15	.03	.19	.07	.21*	.11	.03	.13	-.08	-.10	-.16	-.06	.03
Asertividad	.04	-.02	.04	.18	.04	-.01	.03	-.02	.03	.07	-.07	.01	.08
Responsabilidad	.12	.01	.13	.11	.19	.09	-.01	.10	-.04	-.02	-.04	-.05	-.03
Empatía	.20	.15	.10	.28**	.19	.20*	.11	.01	-.02	-.08	-.19	-.02	.15
Implicación	-.06	-.09	-.07	.03	-.17	-.06	.08	-.03	.13	.16	-.09	.16	.16
Autocontrol	.11	.02	-.03	.15	.10	.09	.05	.13	.01	.02	.01	.06	-.05
DAS-G	-.19	-.30**	-.25*	.01	-.25*	-.14	.01	-.12	.15	.22*	.21*	.12	-.01
Externalización	-.18	-.19	-.23*	-.06	-.25*	-.14	.06	-.13	.04	.13	.12	.01	-.07
Acoso	-.29**	-.42***	-.23*	-.06	-.25*	-.32**	-.12	-.13	.17	.22*	.25*	.15	-.01
DAH	-.17	.25*	-.24*	-.02	-.24*	-.12	.06	-.11	.17	.24*	.18	.13	.04
Internalización	-.05	-.08	-.07	-.01	-.01	.03	-.10	-.03	.03	.02	.10	.03	-.02
Espectro Autista	.07	-.08	-.05	.28**	-.09	.14	.14	.01	.12	.15	.07	.13	.03

Nota. HHSS-G=Habilidades Sociales Global; Comu=Comunicación; Coop= Cooperación; Asert=Asertividad; Resp=Responsabilidad; Empa=Empatía; Impli=Implicación; Autoc=Autocontrol; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global; Exter=Externalización; DAH=Déficit de Atención e Hiperactividad; Intern=Internalización; Significatividad (correlación de Pearson): *p<.05; **p<.01; ***p<.001.

En primer lugar, acerca de las correlaciones de Pearson entre SEHS-A y SEHS-Profesor, se han obtenido coeficientes que oscilan entre .06 y .32, en las escalas de habilidades sociales, y entre .17 y .29, en las escalas de dificultades de aprendizaje social. Así, en la combinación interevaluadores SEHS-A y SEHS-Profesor, se observan correlaciones positivas y moderadas en HHSS-G ($r = .27, p < .01$), Comunicación ($r = .31, p < .01$), Cooperación ($r = .31, p < .01$), Responsabilidad ($r = .32, p < .01$), Empatía ($r = .21, p < .05$) y Autocontrol ($r = .24, p < .05$), así como en Acoso ($r = .29, p < .01$), Déficit de Atención e Hiperactividad ($r = .25, p < .01$) e Internalización ($r = .22, p < .05$). Estos resultados pueden interpretarse como evidencia de validez convergente moderada del SEHS-A con respecto al SEHS-Profesor. Sin embargo, los resultados son divergentes en la escala DAS-G (.17) y las subescalas Asertividad (0.6), Implicación (.17) y Externalización (.14).

Las relaciones SEHS-A y SEHS-Padres son más débiles. Los coeficientes resultantes de la combinación alumno y padres, oscilan entre -.01 y .20, en las escalas de habilidades sociales, y entre -.02 y .25., en las escalas de dificultades de aprendizaje social. Los resultados únicamente muestran correlaciones positivas y moderadas en Empatía ($r = .20, p < .05$) y Acoso ($r = .25, p < .05$). En el resto de escalas y subescalas, tanto de habilidades sociales, como de dificultades de aprendizaje social, las correlaciones han sido bajas y sin significatividad estadística. Es decir, los padres valoran el nivel de habilidades sociales y de dificultades de aprendizaje social de su hijo, de forma diferente e independiente a como lo valora el propio alumno, mostrando una discrepancia mayor que en la combinación interevaluadores alumnos y profesor.

Los resultados de correlaciones entre pares de evaluadores, se complementan con los que han resultado del cálculo de la diferencia de medias (t de Student), y el

tamaño del efecto (d de Cohen) con respecto a las variables HHSS-G y DAS-G, tanto para los pares de evaluadores Profesor-Alumno, como para Padres-Alumno y se presentan en la Tabla 4.14.

Tabla 4.14

Estadísticos descriptivos correspondientes al SEHS-A, SEHS-Profesor y SEHS-Padres, prueba t de diferencia de medias y tamaño del efecto mediante d de Cohen

SEHS-Alumno vs Profesor	Alumnos (n=111)		Profesor (n=111)		t	d
	Media	DT	Media	DT		
HHSS-G	2.26	.35	2.21	.49	1.07	.12
DAS-G	.92	.37	.77	.32	3.49**	.43
SEHS-Alumno vs Padres	Alumnos (n=97)		Padres (n=97)		t	d
	Media	DT	Media	DT		
HHSS-G	2.44	.30	2.31	.32	3.13**	.42
DAS-G	.71	.41	.86	.27	-3.27**	.43

Nota. HHSS-G=Habilidades Sociales Global; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global; t : t de Student para diferencias de medias entre muestras independientes; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$; en negrita los valores $d\geq.36$ (entre moderado, alto, muy alto).

En la variable HHSS-G no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre SEHS-A y SEHS-Profesor, mientras que sí se encontraron en DAS-G ($t= 3.49$, $p<.01$), donde se obtuvo un tamaño del efecto moderado ($d= .43$). Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre SEHS-A y SEHS-Padres y se obtuvieron tamaños del efecto de magnitud moderada en las variables HHSS-G ($d= .42$) y en DAS-G ($d= .43$).

Siguiendo a Gresham et al. (2010) estos resultados sirven para explorar el grado de acuerdo entre evaluadores, de manera que la ausencia de diferencias de medias y el

subsiguiente bajo tamaño del efecto, estarían indicando una ausencia de desacuerdo, mientras que el hallazgo de diferencias de medias y valores medios o altos en el tamaño del efecto, se podría interpretar como evidencia de discrepancia entre evaluadores. De este modo, los resultados de este estudio sugieren la ausencia de desacuerdo significativo entre los alumnos y los profesores en habilidades sociales. Es decir, podemos asumir que existe acuerdo interevaluadores en habilidades sociales (evidencia de validez convergente multifuente). Por otra parte, los resultados evidencian desacuerdo entre los alumnos y los profesores en cuanto a dificultades de aprendizaje social. Es decir, no se han hallado evidencias de validez convergente multifuente en cuando a dificultades de aprendizaje social. En cuanto a los resultados entre los padres y los alumnos, se han encontrado discrepancias en ambos dominios. Es decir, no hemos obtenido evidencias de validez convergente multifuente en cuando a dificultades de aprendizaje social.

Estos resultados apuntan a un patrón de convergencia similar a los resultados obtenidos por Gresham et al. (2010) en su estudio sobre el acuerdo entre múltiples informantes, utilizando las tres formas del SSIS-RS. No obstante, es preciso matizar que los índices de validez convergente interevaluadores obtenidos son ligeramente inferiores a los presentados por Gresham et al. (2010).

El acuerdo débil o moderado entre evaluadores es un resultado consistente a lo largo de otros estudios que utilizan escalas de estimación (e.g., Gresham et al., 2010; Renk y Phares, 2004). La especificidad situacional de las habilidades sociales podría estar influyendo en la diferente percepción de los profesores y los padres. El profesor es una fuente importante de información sobre el alumno, información que además de proceder de las escalas de estimación, convendría que fuese complementada con otras

estrategias de evaluación como la entrevista a los profesores y a los padres y la observación directa en el aula de los alumnos.

En todo caso, la diversidad de puntos de vista estaría influenciada por el diferente acceso al registro vital de interacciones sociales del alumno. Es decir, el alumno tiene acceso a todo el registro de situaciones interpersonales, mientras que los profesores y los padres solamente participan de un subconjunto de todas las formas o registro de situaciones interpersonales. Esta idea podría conducirnos a la necesidad de distinguir entre personalidad como identidad y personalidad como reputación (Hogan, 1983). Así, en un estudio reciente en el contexto español, se hallaron diferencias entre la estimación de los padres y de los profesores en cuanto a si los alumnos presentaban síntomas de déficit de atención e hiperactividad, pero tales diferencias no se interpretan como ausencia de validez de la fuente de información, si no como reflejo de la diferencia conductual en los diversos contextos y situaciones (Sánchez-Delgado, Bodoque y Jornet, 2015).

4.2.6. Evidencias relativas a la validez convergente respecto a la prueba Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil-SPECI (Garaigordobil y Maganto, 2012)

La exploración de evidencias de validez convergente ha sido estudiada a través de las correlaciones existentes entre el *Screening* de Problemas Emocionales y de Conducta

Infantil-SPECI, y las escalas y las subescalas del SEHS-A. Tomando en consideración el índice global en el SPECI (n= 151), éste muestra una correlación negativa, de baja intensidad (inferior a .20) con HHSS-G del SEHS-A ($r = -.18$, $p < .05$). Con las subescalas Comunicación ($r = -.06$), Asertividad ($r = -.10$), Empatía ($r = -.11$), Implicación ($r = -.08$), y Autocontrol ($r = -.15$), las correlaciones obtenidas con el SPECI son negativas, de baja intensidad y ninguna de ellas significativa. Con las subescalas Cooperación ($r = -.21$, $p < .01$) y Responsabilidad ($r = -.24$, $p < .01$), se han encontrado correlaciones moderadas y significativas con el SPECI. Actuar de forma responsable y cooperativa estaría asociado a un menor riesgo de problemas emocionales y de conducta; menor nivel de cooperación y responsabilidad, se asocia a mayor riesgo de padecer problemas (ver Tabla 4.15).

La escala DAS-G del SEHS-A y el SPECI obtiene una correlación positiva y alta ($r = .38$, $p < .001$). Tomando en consideración las subescalas DAS, el SPECI muestra correlaciones positivas con todas ellas, de magnitud alta o moderada: Déficit de Atención e Hiperactividad ($r = .43$, $p < .001$), Internalización ($r = .31$, $p < .001$), Externalización ($r = .28$, $p < .001$), y Acoso ($r = .20$, $p < .05$). En este sentido, señalamos la evidencia de validez hallada en cuanto a las dificultades de aprendizaje social, a partir de los autoinformes de los alumnos, y los problemas emocionales y de conducta, evaluados por el profesor. Los resultados obtenidos son coherentes con los estudios que encontraron relaciones entre dificultades de interacción social y el Déficit de Atención e Hiperactividad (Hinshaw y Blachman, 2005; Smith, Barkley y Shapiro, 2007), los trastornos de conducta y emocionales (Gresham et al., 2004; Walker y Gresham, 2003).

Tabla 4.15

Matriz de correlaciones del SEHS-Alumno (8-12 años), sus escalas y subescalas y otros instrumentos de evaluación

	SPECI	CE	CSGW	HHSS-G	Comu.	Coop.	Asert.	Resp.	Empa.	Impli.	Autoc.	DAS-G	Exter.	Acoso	DAH	Intern.
SPECI global	-	-.24	-.40***	-.18*	-.06	-.21**	-.10	-.24**	-.11	-.08	-.15	.38***	.28***	.20*	.43***	.31***
CE		-	.38*	.49**	.38*	.42*	.35*	.60***	.24	.42*	.28	-.55***	-.42*	-.39*	-.51**	-.41*
CS-GW			-	.25***	.21***	.27***	.08*	.28***	.19***	.10**	.16***	-.24***	-.21***	-.19***	-.21***	-.18***
HHSS-G				-	.73***	.68***	.69***	.81***	.73***	.64***	.72***	-.51***	-.51***	-.43***	-.44***	-.27***
Comu.					-	.51***	.35***	.61***	.51***	.36***	.41***	-.38***	-.40***	-.34***	-.34***	-.17***
Coop.						-	.28***	.65***	.43***	.26***	.39***	-.47***	-.50***	-.35***	-.46***	-.21***
Asert.							-	.45***	.46***	.50***	.36***	-.26***	-.26***	-.24***	-.23***	-.14***
Resp.								-	.53***	.38***	.51***	-.51***	-.51***	-.41***	-.48***	-.27***
Empa.									-	.45***	.36***	-.26***	-.32***	-.35***	-.18***	-.07*
Impli										-	.31***	-.24***	-.17***	-.17***	-.16***	-.26***
Autoc.											-	-.41***	-.43***	-.33***	-.37***	-.23***
DAS-G												-	.87***	.71***	.89***	.73***
Exter.													-	.73***	.75***	.40***
Acoso														-	.46***	.27***
DAH															-	.57***
Intern.																-

*Nota. CE=Competencia Emocional; CSGW=Competencia Social Guess Who; HHSS-G=Habilidades Sociales Global; Comu=Comunicación; Coop= Cooperación; Asert=Asertividad; Resp=Responsabilidad; Empa=Empatía; Impli=Implicación; Autoc=Autocontrol; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global; Exter=Externalización; DAH=Déficit de Atención e Hiperactividad; Intern=Internalización; *p<.05; **p<.01; ***p<.001.*

4.2.7. Evidencias relativas a la validez convergente respecto al Cuestionario de Competencia Emocional para niños, forma breve (Mavroveli y Petrides, 2007)

Dada la relación existente entre la competencia emocional y la competencia social, documentada en la literatura (Buck, 1975; 1977; Denham, 2005; Field y Walden, 1982; Saarni, 1999), a continuación exploramos la relación entre SEHS-A y Competencia Emocional (CE) en los alumnos de sexto curso de Educación Primaria (11-12 años). Se presentan los resultados obtenidos a partir de la administración del Cuestionario de Competencia Emocional para niños, por haberse mostrado en el mismo sentido que dicta la teoría, aun con la necesaria prudencia por el reducido tamaño de la muestra ($n=36$).

De este modo, en la matriz de correlaciones (ver Tabla 4.15) puede observarse que la puntuación global en CE muestra una correlación positiva con HHSS-G del SEHS-A, estadísticamente significativa y alta ($r= .49, p<.01$). Si observamos las correlaciones con las subescalas, el valor más alto se obtiene con la subescala Responsabilidad, siendo positiva y alta ($r= .60, p<.001$), seguidos de Cooperación ($r= .42, p<.05$), Implicación ($r= .42, p<.05$), Comunicación ($r= .38, p<.05$) y Asertividad ($r= .35, p<.05$). La correlación entre CE y DAS-G es negativa, estadísticamente significativa y alta ($r= -.55, p<.001$). En las subescalas de DAS, se observan correlaciones negativas y altas entre CE y Déficit de Atención e Hiperactividad ($r= -.51, p<.01$), Externalización ($r= -.42, p<.05$), Internalización ($r= -.41, p<.05$), y Acoso ($r= -.39, p<.05$).

Los resultados obtenidos permiten confirmar los supuestos teóricos en cuanto a la asociación positiva entre competencia emocional y habilidades sociales, y la asociación, en sentido negativo, entre la competencia emocional y las dificultades de aprendizaje social. En otros estudios que evaluaron la competencia emocional con el mismo instrumento (TEIQue-CSF, Mavroveli y Petrides, 2007) obtuvieron el mismo patrón de asociaciones de la competencia emocional con la competencia social (e.g., Mavroveli et al., 2008, 2009), si bien en este estudio los resultados de correlaciones con el SEHS-A alcanzan valores superiores, lo que afirma su potencial de evaluación.

4.2.8. Evidencias relativas a la validez de criterio respecto al Cuestionario Sociométrico *Guess Who* (Mavroveli, Petrides, Sangareau, y Furnham, 2009)

Con el fin de valorar la validez de criterio se realizó un estudio correlacional entre la prueba SEHS-A y el Cuestionario Sociométrico *Guess Who*, con una muestra de 668 alumnos. Destacar que, en la submuestra en la que se disponía de datos tanto del *Guess Who*, como del SPECI (n= 122), se ha encontrado una correlación alta ($r = -.40$, $p < .001$) y en la dirección negativa esperada. Este resultado, viene a avalar el *Guess Who* como un indicador de la Competencia Social (CS), en cuanto a reputación social en un grupo, dado que estaría evaluando una dimensión contraria a los problemas emocionales y de conducta que evalúa el SPECI. Asimismo, entre la puntuación global en CS y la puntuación global en CE, (n= 36) se ha obtenido una correlación positiva y alta ($r = .38$,

$p < .05$), mostrando nuevamente la estrecha relación entre ambas dimensiones. Ambos resultados justifican, desde el punto de vista no solamente teórico, sino también empírico, la conveniencia de explorar la relación entre SEHS-A y CS (ver Tabla 4.15).

Los resultados de las correlaciones entre SEHS-A y CS ($n = 668$), muestran una correlación positiva entre la puntuación global en CS y HHSS-G, moderada y estadísticamente significativa ($r = .25, p < .001$), así como entre la puntuación global de CS y DAS-G ($r = -.24, p < .001$), en este caso, en sentido negativo, indicando que valores altos en competencia social, deben mostrar valores bajos en dificultades de aprendizaje social. Con respecto a las correlaciones entre la puntuación global de CS y las subescalas de HHSS, resultaron todas ellas estadísticamente significativas; de magnitud moderada, en el caso de Responsabilidad ($r = .28, p < .001$), Cooperación ($r = .27, p < .001$), y Comunicación ($r = .21, p < .001$); y de magnitud baja, en el caso de Asertividad, Empatía, Implicación y Autocontrol, oscilando entre un valor $r = -.08$ ($p < .01$), en Asertividad, y un valor $r = -.19$ ($p < .001$), en Empatía. La puntuación global de CS se correlaciona negativamente con todas las subescalas de DAS; en todos los casos las correlaciones se muestran estadísticamente significativas; moderadas, con Externalización ($r = -.21, p < .001$) y con Déficit de Atención e Hiperactividad ($r = -.21, p < .001$), y bajas con Acoso ($r = -.19, p < .001$) y con Internalización ($r = -.18, p < .001$). (ver Tabla 4.15).

Asimismo, se ha estudiado la validez de la prueba SEHS-A como predictora de la variable criterio CS, considerando la puntuación global en el cuestionario *Guess Who*. El método de regresión lineal múltiple se ha llevado a cabo tomando como variables predictoras las escalas HHSS-G y DAS-G para la totalidad de la muestra ($n = 668$). Éstas explicaron el 8% de la varianza en CS (R^2 ajustado = $.078, p < .001$) (ver Tabla 4.16).

Tabla 4.16

Estudio de validez de criterio. Regresiones lineales del SEHS-A, subescalas HHSS-G y DAS-G (vv. predictoras), muestra total y submuestras según sexo, sobre CS (vv. criterio)

Modelo	CS n= 668		CS Chicos n= 330		CS Chicas n= 338	
	Beta	t	Beta	t	Beta	t
	F(2,663)=29.009***, R2adj=.078		F(2,325) =11.790***, R2adj=.062		F(2,335)=12.382***, R2adj=.063	
SEHS HHSS-G	.167	3.842***	.147	2.326*	.122	2.007*
SEHS DAS-G	-.158	-3.623***	-.150	-2.383*	-.179	-2.934**

*Nota. HHSS-G=Habilidades Sociales Global; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global; *p<.05, **p<.01, ***p<.001.*

Por otra parte, se ha llevado a cabo el estudio de la validez de criterio de la prueba SEHS-A (HHSS-G y DAS-G), sobre la variable CS, considerando el sexo de los alumnos. El porcentaje de varianza que explica la prueba SEHS-A sobre la puntuación en CS de los chicos (n= 330) es un 6% (R^2 ajustado= .062, $p<.05$) y en el caso de la CS de las chicas (n= 338), también es un 6% (R^2 ajustado= .063, $p<.05$). Es decir, el poder predictivo aumenta (8%) si se toma en consideración la totalidad de la muestra (n= 668), sin hacer distinción por razón de sexo. Los resultados se toman con prudencia puesto que el estudio no incluye el análisis de las nominaciones intragénero e intergénero.

La prueba SEHS-A explicaría entre un 6% y un 8% de la varianza en CS; es decir, al menos un 8% de la CS es explicado por el nivel en HHSS-G y de DAS-G, y en la dirección esperada: positiva en HHSS-G, negativa en DAS-G. Según estos resultados, HHSS-G y DAS-G, resultan unas buenas variables predictoras, ambas por igual. El

estudio de la validez criterial, ha dado como resultado que la prueba SEHS-A muestra valor predictivo sobre la variable CS, para la muestra global.

Con el objetivo de explorar el conjunto de subescalas que mejor predicen una buena CS en el *Guess Who*, es decir, una buena puntuación en la variable criterio, se realizó otro análisis de regresión lineal múltiple, siguiendo el procedimiento por pasos sucesivos, tomando como variables predictoras todas las subescalas del SEHS-A. Los resultados, que se presentan contribuyen a la identificación de las subescalas del SEHS-A con mayor poder predictivo para anticipar el tipo de nominaciones en el cuestionario sociométrico (Amable, Acosa, Coopera y Lidera).

El análisis de regresión múltiple, siguiendo el procedimiento por pasos sucesivos, para la totalidad de la muestra (n= 668), ha permitido identificar como variables predictoras de CS a las subescalas del SEHS-A: Responsabilidad, Cooperación, e Internalización (ver Tabla 4.17). Puede observarse que el Modelo 1 incluye a la variable Responsabilidad, que explicaría aproximadamente un 8% de la varianza (R^2 ajustado= .077, $p<.001$). El Modelo 2 incluye a las variables Responsabilidad y Cooperación, que explicarían aproximadamente un 9% de la varianza (R^2 ajustado= .088, $p<.01$). Por último, el Modelo 3 añade la variable Internalización a las dos anteriores, en sentido inverso, de modo que una menor presencia o la ausencia de esta variable, caracterizada como ansiedad, depresión, retraimiento, timidez y somatización (Achenbach, 1966), es precisamente lo que la convierte en una buena predictora de CS. Este Modelo 3, conformado por estas tres variables, es el que muestra mayor valor predictivo sobre la variable CS en la totalidad de la muestra, con un porcentaje de varianza explicada del 10% (R^2 ajustado= .097, $p<.01$). En resumen, tomando la totalidad de la muestra, Responsabilidad, Cooperación, e Internalización son

las variables con buena capacidad predictiva del grado de aceptación o rechazo de un alumno, por parte del grupo de iguales.

Tabla 4.17

Análisis de regresión lineal múltiple, por pasos sucesivos, para la variable criterio CS (muestra global), tomando como variables candidatas a predictoras todas las subescalas del SEHS-A

CS (n= 668)		
Modelo 1	F(1,664)=56.117***, R2adj=.077	
	Beta	t
SEHS Responsabilidad	.279	7.491***
Modelo 2	F(2,663)= 33.235***, R2adj=.088	
	Beta	t
SEHS Responsabilidad	.180	3.665***
SEHS Cooperación	.152	3.102**
Modelo 3	F(3,662)= 24.716***, R2adj=.097	
	Beta	t
SEHS Responsabilidad	.158	3.205**
SEHS Cooperación	.141	2.888**
SEHS Internalización	-.102	-2.659**

Nota. *p<.05, **p<.01, ***p<.001.

En el caso de la submuestra de chicos (n= 330) el análisis de regresión múltiple, siguiendo el procedimiento por pasos sucesivos, muestra que Responsabilidad es la variable que mejor predice la CS (R^2 ajustado= .070, $p<.001$), explicando un 7% de la varianza (ver Tabla 4.18). El modelo de regresión muestra un único predictor consistente, Responsabilidad, lo que puede interpretarse como que en el caso de los chicos, el hecho de ser percibido por los compañeros como alguien que actúa de forma responsable, es clave para ser reconocido como socialmente competente.

Tabla 4.18

Análisis de regresión lineal múltiple, por pasos sucesivos, para la variable criterio CS (submuestra chicos), tomando como variables candidatas a predictoras todas las subescalas del SEHS-A

CS Chicos		
n= 330		
Modelo 1	F(1,326)=25.707***, R2adj=.070	
	Beta	t
SEHS	.270	5.070***
Responsabilidad		

Nota.*p<.05, **p<.01, ***p<.001.

En cuanto a los resultados referidos a la submuestra de chicas (n= 338), el 9% de la varianza se explica por la subescalas Cooperación, Internalización e Empatía. El Modelo 1 incluye a la variable Cooperación, que explicaría aproximadamente un 5% de la varianza (R^2 ajustado= .051, $p<.001$). El Modelo 2 combina las variables Cooperación e Internalización, que explicarían prácticamente un 8% de la varianza (R^2 ajustado= .076, $p<.01$). El Modelo 3 añade la variable Empatía (R^2 ajustado= .090, $p<.05$), dimensión en la que las chicas suelen alcanzar un mayor nivel que los chicos, y con frecuencia valoran en otros en mayor grado (e.g., Eisenberg, 2000; Garaigordobil y García De Galdeano, 2006; Mestre, Frías y Samper, 2004). Se observa en este modelo, que el poder predictivo de Cooperación disminuye en significación estadística (R^2 ajustado= .077, $p=.053$), respecto a los valores obtenidos en los dos modelos anteriores, lo que puede ser interpretado como solapamiento entre las dimensiones que evalúan las variables (ver Tabla 4.19).

Tabla 4.19

Análisis de regresión lineal múltiple, por pasos sucesivos, para la variable criterio CS (submuestra chicas), tomando como variables predictoras todas las subescalas del SEHS-A

CS Chicas n= 338		
Modelo 1	F(1,336)=18.989***, R2adj=.051	
	Beta	t
SEHS Cooperación	.231	4.358**
Modelo 2	F(2,335)= 14.916***, R2adj=.076	
	Beta	t
SEHS Cooperación	.186	3.424**
SEHS Internalización	-.174	-3.212**
Modelo 3	F(3,334)= 12.141***, R2adj=.090	
	Beta	t
SEHS Cooperación	.117	1.940†
SEHS Internalización	-.185	-3.888**
SEHS Empatía	.145	2.659*

*Nota. CS= Competencia Social; HHSS-G=Habilidades Sociales Global; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global; †p<.06, *p<.05; **p<.01; ***p<.001.*

En resumen, el valor predictivo sobre la variable CS de las subescalas Cooperación, Internalización y Empatía, puede interpretarse como que las chicas más reconocidas por sus compañeros son percibidas como cooperadoras, empáticas, y sin problemas de internalización; recibiendo mayor valoración en estas tres variables, que han resultado ser las que en mayor grado predicen la competencia social, en el sentido de reputación social en un grupo determinado.

El procedimiento por pasos sucesivos del análisis de regresión ha sido utilizado con intención exploratoria, si bien, realizado mediante el método de introducción de variables, se han encontrado resultados similares, y no añade porcentaje de varianza

explicada en la muestra global, sino que disminuye el porcentaje de varianza explicada en la submuestra de chicos, y se mantiene en la submuestra de chicas.

De los resultados de este estudio de validez criterial puede deducirse que la prueba SEHS-A ha mostrado un buen valor predictivo sobre la variable CS, que es mayor sobre los resultados de las subescalas y para la muestra global (chicos y chicas).

4.2.9. Evidencias relativas a la validez de criterio respecto al rendimiento académico

Con la finalidad de estudiar la validez de criterio del SEHS-A con respecto al rendimiento académico, se han realizado estudios correlacionales y análisis de regresión múltiple, tomando como variables criterio las calificaciones obtenidas por los alumnos en Lengua Castellana, Matemáticas e Inglés (Colegio 1), y en Lengua Castellana y Matemáticas (Colegio 2). La obtención de los datos referidos a las calificaciones se ha situado en el período posterior más próximo a la administración de las pruebas. Así, los resultados de validez de criterio respecto al rendimiento académico de los alumnos se presentan por separado para cada uno de los colegios.

Validez de criterio respecto al rendimiento académico de los alumnos en el colegio 1.

Los resultados de correlaciones entre el SEHS-A y rendimiento académico, con respecto al colegio 1, se refieren a las calificaciones obtenidas por una submuestra de 204 alumnos (ver Tabla 4.20).

Tabla 4.20

Matriz de correlaciones correspondiente al SEHS-A y las calificaciones de los alumnos en Lengua, Matemáticas e Inglés

	Lengua	Matemáticas	Inglés
Lengua	-	.82***	.82***
Matemáticas	.82***	-	.70***
Inglés	.82***	.70***	-
HHSS-G	.18*	.14*	.23**
Comunicación	.05	.07	.10
Cooperación	.30***	.27***	.30***
Asertividad	.18*	.14*	.27***
Responsabilidad	.21**	.18*	.26***
Empatía	.10	.06	.15*
Implicación	.03	.02	.07
Autocontrol	.08	.01	.09
DAS-G	-.32***	-.21**	-.31***
Externalización	-.29***	-.15*	-.32***
Acoso	-.22**	-.13	-.25***
Déficit de Atención e Hiperactividad	-.36***	-.24***	-.31***
Internalización	-.21**	-.16*	-.17*

Nota. HHSS-G=Habilidades Sociales Global; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global;

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Lengua Castellana mantiene correlaciones negativas altas con DAS-G ($r = -.32$, $p < .001$) y con Déficit de Atención e Hiperactividad ($r = -.36$, $p < .001$), así como correlaciones negativas moderadas con Internalización ($r = -.21$, $p < .01$), Acoso ($r = -.22$,

$p < .01$), y Externalización ($r = -.29$, $p < .001$). En el caso de las HHSS, Lengua Castellana correlaciona con Cooperación ($r = .30$, $p < .001$), y Responsabilidad ($r = .21$, $p < .01$). En la asignatura de Matemáticas se obtienen las correlaciones positivas moderadas con Cooperación ($r = .27$, $p < .001$), y negativas moderadas con DAS-G ($r = -.21$, $p < .01$) y con Déficit de Atención e Hiperactividad ($r = -.24$, $p < .001$). En Lengua Extranjera: Inglés, las correlaciones positivas se observan con HHSS-G ($r = .23$, $p < .01$), Cooperación ($r = .30$, $p < .001$), Asertividad ($r = .27$, $p < .001$), Responsabilidad ($r = .26$, $p < .001$), todas ellas de magnitud moderada. Lengua Extranjera: Inglés correlaciona negativamente con DAS-G ($r = -.31$, $p < .001$), con Externalización ($r = -.32$, $p < .001$) y con Déficit de Atención e Hiperactividad ($r = -.31$, $p < .001$), en todos los casos la correlación es alta. Además, correlaciona con Acoso ($r = .25$, $p < .001$) de forma moderada (ver Tabla 4.20).

El estudio de la validez predictiva, en cuanto el rendimiento académico, obtenido mediante los resultados en las calificaciones ($n = 204$), ha dado como resultado que la prueba SEHS-A (HHSS-G y DAS-G) explica un 10% de varianza en el rendimiento académico de los alumnos en Lengua Castellana (R^2 ajustado = .099), un 4% del rendimiento académico en Matemáticas (R^2 ajustado = .036) y un 10% del rendimiento académico en Inglés (R^2 ajustado = .10). Ver tabla 4.21.

La escala HHSS-G no muestra valor predictivo sobre el rendimiento académico en ninguna de las tres asignaturas. Sin embargo, la escala DAS-G se muestra como un predictor significativo en la ecuación de regresión sobre el rendimiento académico en Lengua Castellana y en Inglés, de forma más notable, aunque también en Matemáticas. Estos resultados confirman la contribución de las habilidades sociales sobre el rendimiento académico; siendo más precisos, apuntan a que los alumnos con menor nivel de dificultades de aprendizaje social, mostrarían un mejor rendimiento académico.

Tabla 4.21

Estudio de validez de criterio. Regresiones lineales del SEHS-A, subescalas HHSS-G y DAS-G (vv. predictoras), sobre el rendimiento académico (vv. criterio) en el colegio 1

Modelo	Lengua n= 204		Matemáticas n= 204		Inglés n= 204	
	F(2,201)=12.106***, R2adj=.099		F(2,201)=4.815*, R2adj=.036		F(--2,201)=12.453***, R2adj=.101	
	Beta	t	Beta	t	Beta	t
SEHS HHSS-G	.045	.613	.058	.755	.121	1.631
SEHS DAS-G	-.305	-4.122***	-.182	-2.376*	-.261	-3.527**

*Nota. HHSS-G=Habilidades Sociales Global; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global; *p<.05, **p<.01, ***p<.001.*

Validez de criterio respecto al rendimiento académico de los alumnos en el colegio 2.

La validez criterio del SEHS-A con respecto al rendimiento académico en el caso del colegio 2, se ha estudiado con una muestra de 540 alumnos. Las calificaciones en las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas se obtuvieron como variables nominales de carácter ordinal (Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable, Sobresaliente), por lo que se tuvieron que asignar números a cada una de las cuatro categorías. Así pues, se aplica la correlación de Spearman y la de Pearson, obteniendo resultados idénticos o muy similares (ver Tabla 4.22). Se puede observar que únicamente varía la intensidad de la correlación en dos casos (Externalización y Acoso), si bien, se mantiene el mismo patrón de correlaciones. Los resultados muestran correlaciones positivas y moderadas de la asignatura Lengua con Cooperación ($r= .22$, $p<.001$), y Responsabilidad ($r= .26$, $p<.001$), y las correlaciones negativas y moderadas con DAS-G ($r= -.23$, $p<.001$), Externalización ($r= -.20$, $p<.001$), y Déficit de Atención e

Hiperactividad ($r = -.27, p < .001$). En cuanto a Matemáticas, cabe señalar la correlación negativa con Déficit de Atención e Hiperactividad ($r = -.22, p < .001$).

Tabla 4.22

Matriz de correlaciones correspondiente al SEHS-A y las calificaciones de los alumnos en Lengua y Matemáticas

	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
	Coeficientes de Pearson		Coeficientes de Spearman	
HHSS-G	.15***	.10*	.15**	.09*
Comunicación	.07	.01	.08	.03
Cooperación	.22***	.14**	.22***	.15**
Asertividad	.04	.02	.03	.01
Responsabilidad	.24***	.17***	.26***	.18***
Empatía	.06	.01	.07	-.01
Implicación	.03	-.03	.04	-.02
Autocontrol	.09*	.13**	.08*	.11*
DAS-G	-.23***	-.18***	-.22**	-.17***
Externalización	-.20***	-.15**	-.09*	-.15**
Acoso	-.10*	-.04	-.26***	-.01
DAH	-.27***	-.22***	-.21***	-.21***
Internalización	-.12**	-.13**	-.12**	-.13**

Nota. HHSS-G=Habilidades Sociales Global; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global; DAH=Déficit de Atención e Hiperactividad; $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Al realizar el análisis de regresión múltiple, los resultados reflejan que la prueba SEHS-A (HHSS-G y DAS-G) explica un 5% de varianza en el rendimiento académico de los alumnos en Lengua Castellana (R^2 ajustado= .049), un 3% del rendimiento académico en Matemáticas (R^2 ajustado= .029). La escala DAS-G se muestra como un predictor significativo del rendimiento académico en la ecuación de regresión, tanto en Lengua Castellana, como en Matemáticas. Sin embargo, no se ha confirmado la capacidad predictiva de la escala HHSS-G (ver Tabla 4.23).

Tabla 4.23

Estudio de validez de criterio. Regresiones lineales del SEHS-A, subescalas HHSS-G y DAS-G (vv. predictoras), sobre el rendimiento académico (vv. criterio) en el colegio 2

	Lengua n=540		Matemáticas n= 540	
Modelo	F(2,535)=14.867***, R2adj=.049		F(2,535)=9.154***, R2adj=.029	
	Beta	t	Beta	t
SEHS HHSS-G	.042	.842	.001	.019
SEHS DAS-G	-.204	-4.082***	-.181	-3.593***

*Nota. HHSS-G=Habilidades Sociales Global; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global;
*p<.05, **p<.01, ***p<.001.*

Para finalizar, se establece la comparación entre los dos colegios, a la luz de los resultados. Así, en Matemáticas independientemente del colegio, el porcentaje de varianza explicada es similar; en el colegio 1, alcanza un 4%, y en el colegio 2, un 3%. Sin embargo, en Lengua, la variación es considerable; un 10% en el colegio 1, y 5% en el colegio 2. Es difícil asegurar el porcentaje de varianza que pudiera asociarse a las diferentes características de los colegios.

En otros estudios se ha confirmado el valor predictivo de las habilidades sociales sobre los resultados académicos a largo plazo (Malecki y Elliott, 2002). En este estudio, los resultados se toman con prudencia, debido a la diferente métrica utilizada por los colegios en la variable calificaciones. El hecho de haber transformado las calificaciones nominales procedentes de uno de los colegios en variables continuas, pudiera estar distorsionando los resultados de la predicción.

En cualquier caso, considerando los dos colegios, la capacidad predictiva sobre el rendimiento académico se ha mostrado en mayor grado en las asignaturas que requieren la participación de los procesos comunicativos (Lengua e Inglés), que la participación del razonamiento lógico (Matemáticas), siendo la Comunicación un componente esencial para la interacción social y que está presente en las clasificaciones de las habilidades sociales fundamentales (Caballo, 2002; Del Prette y Del Prette, 2002). La capacidad predictiva sobre el rendimiento académico recae sobre la ausencia o el menor nivel de dificultades de aprendizaje social en todos los casos, incluyendo el rendimiento académico en Matemáticas, si bien es mayor en las otras dos asignaturas (Lengua e Inglés), que requerirían la implicación de capacidades de relación interpersonal.

4.2.10. Evidencias relativas a la validez de criterio respecto a la competencia académica

La validez de criterio del SEHS-A se ha explorado con respecto a la subescala Competencia Académica, ubicada en la tercera sección de la prueba SEHS-Profesor (ver Figura 4.10). Esta subescala ofrece un resultado procedente de la valoración del profesor acerca de la competencia académica de cada uno de los alumnos, comparada con la del resto de compañeros de su grupo clase. Previamente, se ha estudiado la relación de la subescala Competencia Académica con el rendimiento académico. Los resultados se refieren a las calificaciones obtenidas por una submuestra de 109 alumnos,

y se corresponden con la evaluación final del tercer trimestre, tras el periodo más próximo a la administración de las pruebas. Así, se han hallado correlaciones positivas y altas con las calificaciones en las asignaturas analizadas y, en todos los casos, a un nivel de significatividad $p < .001$ (ver Tabla 4.24).

Tabla 4.24

Matriz de correlaciones correspondiente a la subescala Competencia Académica, el ítem 84 (Apoyo de los padres), y las calificaciones de los alumnos en Lengua, Matemáticas e Inglés

	Competencia Académica	Apoyo de los padres	Lengua	Matemáticas	Inglés
Competencia Académica	-	.49***	.84***	.78***	.81***
Apoyo de los padres	.49***	-	.48***	.48***	.41***
Lengua	.84***	.48***	-	.82***	.82***
Matemáticas	.78***	.48***	.82***	-	.70***
Inglés	.81***	.41***	.82***	.70***	-

Nota. *** $p < .001$.

La subescala Competencia Académica correlaciona con la calificación obtenida en la asignatura Lengua Castellana ($r = .84$); con la calificación en la asignatura de Matemáticas ($r = .78$) y con la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés ($r = .81$). En ambos casos, el agente de la evaluación es el profesor, si bien se supone un mayor grado de subjetividad en los resultados de la subescala Competencia Académica que en las calificaciones, por implicar una valoración en función del nivel del grupo en el que se integra el alumno.

Asimismo, se presentan los resultados con respecto al ítem 84, incluido en la Parte III del SEHS-Profesor, junto con la valoración de la competencia académica. El ítem 84: “Valore el apoyo de los padres para la consecución del rendimiento académico de su alumno/a”, solicita que el profesor califique tal apoyo en una escala de 1 (Muy bajo) a 5 (Muy alto). En la Tabla 4.24, se puede observar que la correlación entre la subescala Competencia Académica y el ítem 84 ($n= 158$) se muestra positiva, alta y significativa ($r= .49, p<.001$). Igualmente, la valoración del profesor sobre el apoyo de los padres obtiene una correlación positiva, alta y significativa, con el rendimiento académico en la asignatura Lengua Castellana ($r= .48, p<.001$), en la asignatura Matemáticas ($r= .48, p<.001$) y en la asignatura Inglés ($r= .41, p<.001$). La consistencia de estas correlaciones, puede cuestionarse por estar basadas en la valoración subjetiva del profesor. Sin embargo, el cálculo de la d de Cohen arroja un gran tamaño del efecto ($d= 1$) en la comparación del ítem 84 con el rendimiento académico. Estos resultados son superiores a los de otros estudios que han evaluado la influencia de la implicación de las familias en el rendimiento académico de sus hijos, siendo los informantes los propios padres (e.g., Castro et al., 2015).

Para la submuestra de la subescala Competencia Académica y el ítem 84 ($n= 69$ chicos, $n= 87$ chicas) se ha realizado la prueba de diferencia de medias t de Student y no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función del sexo. Asimismo, en lo que concierne a las calificaciones en las asignaturas ($n= 113$ chicos, $n= 91$ chicas) en el colegio 1, tampoco se encontraron diferencias significativas por razón del sexo de los alumnos. En lo que respecta a la muestra del colegio 2, en la submuestra de calificaciones ($n= 270$ chicos, $n= 270$ chicas), únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas por razón de sexo, en la asignatura de Lengua Castellana. Las puntuaciones fueron superiores en el grupo de las chicas (Media= 4.03, DT= .90),

frente al grupo de los chicos (Media= 3.79, DT= .96), resultando un valor $t = -3.00$, lo que supone un pequeño tamaño del efecto, $d = .26$ ($p < .01$).

En definitiva, comprobada la estrecha relación entre la subescala Competencia Académica (CA) y las calificaciones, se ha realizado el estudio correlacional con el SEHS-A. Los resultados de la matriz de correlaciones muestran la correlación entre la variable CA y SEHS-A ($n = 111$), en las variables HHSS-G y DAS-G, y sus correspondientes subescalas. Así, CA correlaciona con Responsabilidad ($r = .20$, $p < .05$) positiva y moderadamente; y correlaciona negativamente con DAS-G ($r = .20$, $p < .05$) y con DAH ($r = -.23$, $p < .05$), en ambos casos de forma moderada (ver Tabla 4.25).

Tabla 4.25

Matriz de correlaciones del SEHS-A con la subescala Competencia Académica del SEHS-Profesor

	HHSS-G	Comu	Coop.	Asert.	Resp	Empa	Impli.	Autoc	DAS-G	Exter.	Acoso	DAH	Intern
CA	.11	.05	.18	.13	.20*	.04	-.09	.08	-.20*	-.14	-.13	-.23*	-.12

Nota. CA=Competencia Académica; HHSS-G=Habilidades Sociales Global; Comu=Comunicación; Coop= Cooperación; Asert=Asertividad; Resp=Responsabilidad; Empa=Empatía; Impli=Implicación; Autoc=Autocontrol; DAS-G=Dificultades de Aprendizaje Social Global; Exter=Externalización; DAH=Déficit de Atención e Hiperactividad; Intern=Internalización; * $p < .05$.

4.2.11. Evidencias relativas a la validez incremental del SEHS-A sobre el SPECI, en la predicción de la Competencia Social (CS)

El análisis de la validez incremental del SEHS-A se llevó a cabo para conocer en qué medida esta prueba ofrece información adicional a la que puede obtenerse mediante la puntuación global en el SPECI, como variable criterio, con respecto a la variable CS, evaluada mediante el cuestionario *Guess Who*. El estudio correlacional muestra que entre las variables HHSS-G y CS (n= 668) existe una asociación moderada y estadísticamente significativa ($r = .25$, $p < .001$), del mismo modo que ocurre entre las variables CS y DAS-G ($r = -.24$, $p < .001$). Los resultados de las correlaciones entre las variables CS y SPECI (n= 122) muestran una correlación alta y estadísticamente significativa ($r = -.40$, $p < .001$). Es de señalar el valor de estos resultados de correlaciones con la variable CS, considerando que se han obtenido a partir de la puntuación global en un cuestionario sociométrico constituido por únicamente cuatro ítems.

El análisis de regresión jerárquica muestra, en el Modelo 1, un porcentaje de varianza explicada del SPECI sobre la variable CS igual al 15% (R^2 ajustado= .155, $p < .001$). El Modelo 2 añade las subescalas HHSS-G y DAS-G del SEHS-A, obteniendo un 18% de varianza explicada (R^2 ajustado= .184, $p < .05$). Es decir, la capacidad predictiva se incrementa en un 3%. Se observa que la variable DAS-G permite obtener un valor incremental de predicción sobre la variable CS (Beta= -.234, $p < .05$), mayor que en la variable HHSS-G (Beta= -.024, $p > .05$), lo que puede interpretarse como una mayor contribución de la ausencia de dificultades de aprendizaje social en la predicción

del competencia social (ver Tabla 4.26). En definitiva, el estudio de la validez incremental ha dado como resultado que SEHS-A añade valor de predicción adicional al SPECI, sobre la variable CS.

Tabla 4.26

Estudio de validez incremental. Regresiones lineales jerárquicas del SEHS-A y el SPECI (vv. predictoras), sobre la competencia social (vv. criterio) en el colegio 2

		CS		
Modelo 1		F(1,120)=23,179***, R2adj=.155		
Modelo 2		F(3,118)=10.093***, R2adj=.184		
		Beta	t	ΔR2
Modelo 1				
	SPECI Global	-.40	-4.81***	
Modelo 2				.042*
	SPECI Global	-.31	-3.48**	
	DAS-G	-.23	-2.38*	
	HHSS-G	-.02	-.27	

Nota. *p<.05, **p<.01, ***p<.001.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

5.1. Conclusiones

En este último capítulo se presentan las conclusiones derivadas de los resultados de la adaptación al contexto sociocultural español de las formas del *Social Skills Improvement System-Rating Scales* (SSIS-RS) (Gresham y Elliott, 2008b): *SSIS-RS Student* (8-12 años), *SSIS-RS Teacher* y *SSIS-RS Parents*. Las conclusiones se refieren a la consecución de los objetivos de la investigación. En primer lugar, respecto a la traducción y elaboración de las tres formas obtenidas del denominado Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales (SEHS): SEHS-Alumno (8-12 años) (SEHS-A), SEHS-Profesor y SEHS-Padres. En segundo lugar, respecto al hallazgo de evidencias de fiabilidad y validez del instrumento de evaluación de las habilidades sociales SEHS-A (8-12 años).

5.1.1. Con respecto al primer objetivo específico: traducir y elaborar una versión del SSIS-RS acomodada a las características del contexto sociocultural español, en las formas para alumnos, profesor y padres.

PRIMERA. Se ha llevado a cabo la traducción y elaboración de las formas para el alumno, el profesor y los padres del SSIS-RS: SEHS-A (8-12 años), SEHS-Profesor y SEHS-Padres, respectivamente.

SEGUNDA. En los tres casos, el nivel de adaptación lingüística y sociocultural al contexto español es confiable, de acuerdo a las directrices técnicas de la Comisión Internacional de Tests (*International Test Commission, ITC*) para la traducción y adaptación de tests (Hambleton, 2009).

5.1.2. Con respecto al segundo objetivo específico: estudiar las cualidades métricas de la versión adaptada del *SSIS-RS Student* (8-12).

CONSISTENCIA INTERNA DEL SEHS-A.

TERCERA. La consistencia interna del SEHS-A es adecuada, considerando globalmente las Habilidades Sociales (.83) y las Dificultades de Aprendizaje Social (.81) y a pesar del reto que supone obtener índices de fiabilidad aceptables cuando se utiliza una herramienta de autoinforme y la fuente de los datos es una muestra de niños.

CUARTA. Si se observan y comparan los coeficientes de consistencia interna en cada una de las subescalas de la prueba, los índices de fiabilidad obtenidos son superiores en lo que se refiere a las subescalas de dificultades de aprendizaje social, exceptuando Acoso.

QUINTA. En las siete subescalas de habilidades sociales se han obtenido coeficientes que oscilan entre .64 y .79, consiguiendo un promedio en las subescalas aceptable (.72). En las cuatro subescalas de dificultades de aprendizaje social, los coeficientes oscilan entre .77 y .78, a excepción de la subescala Acoso (.58), obteniendo un promedio igual a .68. De acuerdo con Nunnally y Bernstein (1994), estos resultados son aceptables en el contexto de un primer estadio de investigación y exploración de las cualidades de un instrumento.

SEXTA. SEHS-A presenta una consistencia interna en torno a .10 puntos inferior a la del SSIS-RS *Student*, tanto en las escalas de habilidades sociales, como en las de dificultades de aprendizaje social, a excepción de la subescala Autocontrol, que ha obtenido el mismo índice de fiabilidad, y de la subescala Déficit de Atención e Hiperactividad, cuyo índice es .01 puntos inferior.

ESTRUCTURA FACTORIAL DEL SEHS-A.

SÉPTIMA. Los resultados del AFE no apoyan la estructura factorial del SSIS-RS *Student*, si bien, se ha confirmado parcialmente en lo que respecta a las dos grandes dimensiones: habilidades sociales y dificultades de aprendizaje social. Sin embargo, no ha sido posible replicar exactamente la estructura interna que presenta la versión original, coincidiendo con los resultados de otros estudios recientes de adaptación del SSIS-RS (Issa y Muda, 2015; Klaussen y Rasmussen, 2013; Schneider, 2013), y confirmando la dificultad para replicar la estructura factorial en las adaptaciones de instrumentos a contextos distintos para los que se crearon. La definición precisa de los

dominios muestrales adquiere mayor dificultad cuando se trata de la evaluación de las habilidades sociales, debido a la falta de consenso sobre su contenido (Caballo et al., 2014).

Los datos apoyaron una estructura factorial alternativa e interpretable de cinco factores, que podría dar lugar a una nueva versión de 45 ítems. El estudio de las propiedades métricas del SEHS-M45 en el futuro, podrá confirmar su utilidad como instrumento de evaluación de las habilidades sociales de la población infantil.

EVIDENCIAS RELATIVAS A VALIDEZ CONVERGENTE DEL SEHS-A.

OCTAVA. Los resultados avalan la validez convergente del SEHS-A. Las correlaciones de Pearson se han mostrado en consonancia con la teoría, en cuanto al hallazgo de asociaciones moderadas o altas del SEHS-A y en la dirección esperada con otras variables conceptualmente próximas, así como de correlación negativa entre las dos principales escalas del SEHS-A entre sí (Habilidades Sociales y Dificultades de Aprendizaje Social), en coherencia con los presupuestos teóricos de la prueba.

NOVENA. Se han hallado asociaciones positivas entre las habilidades sociales autoinformadas por los alumnos y la autopercepción de su competencia emocional, así como entre las habilidades sociales y el estatus social en su grupo-aula. Tales relaciones han sido referidas por otros autores (e.g., Bisquerra, 2003, 2004; Denham, 2005, 2006; López de Dicastillo et al., 2008; Trianes et al., 2002), incluyendo trabajos donde se entiende la competencia social como parte de la competencia emocional (e.g., Bisquerra y Pérez, 2007); así como los que defienden la contribución de las habilidades sociales a

los procesos de aceptación y preferencia social por parte de los iguales y al adecuado ajuste escolar (e.g., Elliott y Gresham, 2008; Trianes et al., 2002).

DÉCIMA. La validez divergente del SEHS-A se muestra en las asociaciones negativas halladas entre las dificultades de aprendizaje social y la competencia emocional, de acuerdo a los supuestos teóricos.

UNDÉCIMA. Asimismo, se han encontrado asociaciones positivas entre las dificultades de aprendizaje social y los problemas emocionales y de conducta; así como asociaciones negativas entre las habilidades sociales y los problemas emocionales y de conducta. Cabe señalar el hallazgo de estas evidencias de validez utilizando un instrumento estandarizado específicamente dirigido a la detección de problemas (SPECI). El nivel de habilidades sociales, autoinformadas por los alumnos, se asocia en sentido negativo a los problemas emocionales y de conducta, evaluados por el profesor mediante el SPECI; asociación que es mayor para las subescalas de Cooperación y Responsabilidad. La asociación se manifiesta con mayor fuerza y positivamente, entre los problemas emocionales y de conducta evaluados mediante el SPECI, y las dificultades de aprendizaje social del SEHS-A.

DUODÉCIMA. En cuanto a la convergencia interevaluadores, los resultados de las correlaciones entre SEHS-A y SEHS-Profesor, y SEHS-A y SEHS-Padres, muestran evidencias de validez convergente moderada del SEHS-A con respecto al SEHS-Profesor, mientras que los correspondientes a SEHS-A y SEHS-Padres son más débiles.

Los resultados de diferencia de medias (*t* de Student) y tamaño del efecto (*d* de Cohen) apoyan los resultados del estudio correlacional y son coherentes con otros que refieren un acuerdo débil o moderado entre evaluadores (e.g., Gresham et al., 2010; Renk y Phares, 2004).

DECIMOTERCERA. Finalmente, se confirma la asociación positiva entre Responsabilidad y competencia académica, valorada por el profesor en relación a la norma del grupo-clase, y en cuanto a competencia lectora y matemática, motivación para el aprendizaje y funcionamiento intelectual general. Asimismo, resultan coherentes los hallazgos de asociación negativa entre dificultades de aprendizaje social y competencia académica, y entre ésta y el déficit de atención e hiperactividad, constituyendo, todo ello, evidencias adicionales de validez convergente.

EVIDENCIAS RELATIVAS A VALIDEZ DE CRITERIO DEL SEHS-A.

DECIMOCUARTA. Los resultados avalan la validez de criterio parcialmente, mostrándose más relevante la capacidad predictiva de las escalas de dificultades de aprendizaje social, que las escalas de habilidades sociales en cuanto a variables predictoras de las variables criterio tomadas en consideración.

DECIMOQUINTA. El resultado del análisis de regresión lineal múltiple muestra un valor predictivo del SEHS-A sobre la variable criterio Competencia Social (CS) (Cuestionario *Guess Who*) que explica un 10% de la varianza. Asimismo, un 8% de la

Competencia Social es explicado por las subescalas Responsabilidad, Cooperación, e Internalización. Puede concluirse que SEHS-A ha mostrado un valor predictivo adecuado sobre la variable CS, que es mayor sobre los resultados de las subescalas y para la muestra global (chicos y chicas).

DECIMOSEXTA. La evidencia de validez de criterio respecto al rendimiento académico muestra la capacidad predictiva del SEHS-A en Lengua Castellana, Matemáticas e Inglés explicando hasta un 10% de varianza. La escala de Dificultades de Aprendizaje Social (DAS-G) se muestra como un predictor significativo del rendimiento académico en la ecuación de regresión. Estos resultados coinciden con lo hallado por otros autores que encontraron una estrecha relación entre habilidades sociales y rendimiento académico (e.g., Welsh et al, 2001; Walker y Severson, 2002) atribuyendo a las habilidades sociales la función de actuar como facilitadores de la competencia académica (e.g., Gresham et al., 2004; Elliott et al., 2001).

EVIDENCIAS RELATIVAS A VALIDEZ INCREMENTAL DEL SEHS-A.

DECIMOSÉPTIMA. Se constata el poder predictivo incremental del SEHS-A, por encima de la capacidad predictiva del SPECI, sobre la variable criterio Competencia Social (CS). En concreto, es la escala de Dificultades de Aprendizaje Social (DAS-G) la que se muestra como un predictor significativo en la regresión en presencia del SPECI, lo que apoya la validez incremental del SEHS-A, en especial como un instrumento útil para predecir el riesgo de problemas o dificultades.

Estos resultados que demuestran la validez incremental del SEHS-A son especialmente relevantes dada la constatada dificultad de hallar evidencias de validez incremental cuando se trata de evaluar con distintos métodos y a partir de distintas fuentes a la población infantil (Johnston y Murray, 2003).

5.1.3. Conclusiones generales.

Considerando que el SSIS-RS *Student* (8-12 años) es un instrumento consolidado en el ámbito internacional para la evaluación de las habilidades sociales, los resultados de esta tesis doctoral permiten afirmar que el SEHS-A es un instrumento con una fiabilidad y una validez apropiadas para su uso en la investigación en Diagnóstico en Educación. Su utilización en la práctica educativa como instrumento de evaluación de las habilidades sociales quedaría supeditado a la replicación de nuestros resultados en futuras investigaciones, especialmente en lo que respecta a las subescalas de habilidades sociales y, en menor medida, a las subescalas de dificultades de aprendizaje social. Tales afirmaciones se realizan desde el contexto de un estudio exploratorio, llevado a cabo por primera vez en España, y en una muestra de niños de Educación Primaria de dos colegios de Madrid, todo lo cual condiciona las posibilidades de extrapolación de los resultados a otros contextos.

SSIS-RS *Teacher* y SSIS-RS *Parents* han sido objeto de adaptación lingüística, aunque no ha sido posible estudiar sus propiedades métricas, salvo en cuanto a la fiabilidad de la pruebas para el profesor y para los padres, y en cuanto a la validez de la

subescala Competencia Académica del SEHS-Profesor, que se ha revelado como predictora de la variable criterio Rendimiento Académico.

En definitiva, SEHS-A es una herramienta encaminada a la mejora de la calidad educativa, por su potencial para el diagnóstico del aprendizaje de las habilidades sociales, que facilite la adopción de decisiones educativas destinadas a la optimización de la adaptación escolar de los alumnos, mediante la promoción de su desarrollo social, y la prevención y tratamiento de dificultades. El esfuerzo de los agentes educativos en la prevención de dificultades y en el desarrollo de las habilidades sociales desde la infancia promueve un clima de convivencia en los centros educativos favorable al éxito académico, y tiene reflejo a largo plazo en la etapa de la adolescencia: en la reducción de los conflictos relacionados con la salud física y mental, la delincuencia, el maltrato entre iguales, la exhibición de conductas agresivas, el absentismo y el abandono escolar, y otros desajustes con incidencia en el éxito escolar. El costo social, económico, familiar e individual que todo ello supone, merece el esfuerzo de concienciación de toda la comunidad educativa; así como la formación en destrezas y actitudes de los docentes para la evaluación e intervención educativa en el ámbito de las habilidades sociales.

5.2. Implicaciones

A partir de los resultados, puede afirmarse la disponibilidad de un instrumento con unas cualidades métricas satisfactorias para la evaluación de las habilidades sociales en la

infancia. En esta etapa, las posibilidades de elección entre instrumentos fiables y válidos, útiles para la planificación de estrategias educativas, no es tan amplia como en la adolescencia y la edad adulta. Específicamente, su administración en la etapa de Educación Primaria, podría permitir la identificación de déficits y fortalezas en el área de las habilidades sociales, así como la detección de conductas de riesgo como la agresividad, la ansiedad, el acoso, o el déficit de atención e hiperactividad.

La utilidad de este instrumento de evaluación de las habilidades sociales reside en su potencialidad para el diagnóstico educativo, que permita el diseño de una intervención educativa adaptada a las necesidades identificadas, tanto en el contexto del aula, como en el del alumno considerado individualmente, en combinación con otras técnicas como la observación y la entrevista, y con la conjugación de otras fuentes de información, como los padres y los profesores. Por un lado, el instrumento sirve a la finalidad de los principios de prevención y desarrollo, tomando en consideración los resultados de la evaluación para potenciar determinadas habilidades y reducir el riesgo de aparición de las dificultades, estableciendo medidas de actuación que actúen como factor de protección y faciliten la adaptación social. Por otro lado, en un sentido correctivo de los problemas, que promueva la disminución o desaparición de las dificultades, a partir de la identificación de las áreas de intervención, tras la obtención de los resultados de la evaluación.

En el marco de una educación integral, la importancia fundamental del diagnóstico en educación y la subsiguiente intervención recae en su incidencia sobre el desarrollo personal (e.g., las habilidades sociales) y académico de los alumnos, ya sea por la identificación de las fortalezas, como por la determinación de los déficits de adquisición y/o de ejecución (Gresham, 2010; Gresham y Elliott, 2008a). Tal relevancia se extiende, no solamente con la finalidad de la detección, si no en la evaluación de la

línea base previa al entrenamiento en habilidades sociales, así como, en la evaluación de los progresos durante el entrenamiento. A todo ello se añade, la importancia en la evaluación de los cambios tras la intervención educativa, aspecto por el que el SSIS-RS, en su versión original, ha sido señalado como uno de los mejores instrumentos para este fin (Cordier et al., 2015).

Finalmente, cabe señalar la contribución de este instrumento a la investigación evaluativa de programas educativos dirigidos al desarrollo socioemocional de los alumnos de Educación Primaria, que requiere de instrumentos fiables y válidos para la recogida de información (Pérez-González y Pena, 2011), así como para la necesaria evaluación sistemática del diseño, del proceso de aplicación de los programas y de sus resultados (Pérez-González, 2008; Pérez Juste, 2000).

5.3. Limitaciones y sugerencias

El desafío de la adaptación de un instrumento de evaluación a un contexto cultural diferente de aquel para el que fue creado, no puede estar exento de limitaciones, de cuya reflexión han surgido nuestras propuestas para el futuro.

En primer lugar, no fue posible la validación de los instrumentos SSIS-RS *Teacher* y SSIS-RS *Parents*, aunque se había realizado su adaptación lingüística, por la dificultad de conseguir la suficiente participación en cuanto a profesores y, sobre todo, en cuanto a padres. Los futuros desarrollos de investigación deberían ir en la línea de extender el estudio de propiedades métricas a las adaptaciones de las formas para

profesores y padres, lo que requeriría la puesta en marcha de estrategias dirigidas a conseguir un tamaño suficiente de la muestra.

Por otra parte, cabe señalar que los resultados de la validación del SSIS-RS *Student*, deben tomarse con prudencia a la hora de realizar generalizaciones. Por un lado, por ser una muestra por conveniencia, y por otro, porque se circunscribe a los alumnos escolarizados en dos centros educativos de la Comunidad de Madrid, en su mayoría sin dificultades de aprendizaje y con un nivel curricular acorde al curso en el que se encuentra escolarizado. Además, los resultados ponen de relieve la existencia de diferencias de sexo en algunas dimensiones de las habilidades sociales y de las dificultades de aprendizaje social, que habrán de explorarse en el futuro, para poder interpretar con mayor exactitud las diferencias, y poder tomarlas en consideración en la interpretación del diagnóstico y en el diseño de la intervención educativa.

El hecho de no haber conseguido replicar la estructura factorial teórica del SSIS-RS *Student*, si bien representa una debilidad del instrumento, no ha supuesto una sorpresa dada la falta de consenso en cuanto a las dimensiones que conforman las habilidades sociales como constructo que ha sido reportada en otros estudios (e.g., Caballo et al., 2014). En nuestra investigación se aporta la solución factorial que conformaría un nuevo instrumento de evaluación de las habilidades sociales, que consigue una reducción dimensional y con menor número de ítems. El diseño de instrumentos de evaluación breves, pero con suficientes cualidades métricas, viene a facilitar su uso por parte de los agentes educativos, y evita la valoración subjetiva e improvisada por la dificultad de asignar tiempo suficiente para la evaluación. Continuar con los procesos de validez y fiabilidad de la nueva propuesta de 45 ítems es un objetivo próximo que facilitaría el quehacer de docentes y orientadores.

Asimismo, es nuestra intención continuar investigando las propiedades del SEHS-A con respecto a otras variables de interés social y educativo, como la conducta antisocial, el rechazo entre iguales, el acoso escolar, la calidad de las relaciones de amistad, los conflictos en el aula, las faltas de disciplina, y las relaciones con los profesores y con los padres, sus percepciones y expectativas.

En resumen, el SEHS-A se muestra como un instrumento de evaluación de las habilidades sociales de calidad satisfactoria, tanto en el ámbito de la investigación, como en el de la práctica educativa. Si bien los resultados abren nuevas perspectivas de estudio sobre la base de una nueva propuesta para el diagnóstico de los alumnos de Educación Primaria, que requiere ser confirmada en el futuro como herramienta al servicio del diagnóstico en educación. El diagnóstico es un principio de calidad de la educación, ya que proporciona el necesario conocimiento de la realidad para poder actuar sobre el proceso educativo de una forma fundamentada y coherente (Anaya, 2002). La intervención educativa dirigida al desarrollo social y emocional adolece de instrumentos destinados a la infancia y con suficientes propiedades métricas, además de estar demandando la integración de procedimientos multifuente y multimétodo, en aras del principio de complementariedad metodológica (Anaya, 2002; Bisquerra, Pérez-González, y García Navarro, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: a factor-analytic study. *Psychological monographs*, 80(7), 1-37.
- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, V.T.: University of Vermont. Department of Psychiatry.
- Alberti, R. E., y Emmons, M. L. (1970). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. California: Impact.
- Alvidrez, J., y Weinstein, R.S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 731-746.
doi:10.1037/0022-0663.91.4.731
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on measurement in Education [AERA, APA y NCME] (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC, American Educational Research Association.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4ª revisión editada)*. Washington, DC: Author.
- Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Argyle, M. (1967). *The psychology of interpersonal behavior*. London: Penguin.

- Arias, B. y Fuertes, J. (1999). Competencia social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil: un estudio observacional. *Mente y conducta en situación educativa. Revista electrónica del Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid, 1(1)*, 1-40.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, SA.
- Bandeira, M., Rocha, S.S., Freitas, L. C., Del Prette, Z.A.P., y Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicología em Estudo, 11(3)*, 541-549.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional quotient inventory: Technical manual (EQ-i)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bellack, A.S., y Morrison, R.L. (1982). Interpersonal dysfunction. En A.S. Bellack, M. Hersen y A.E. Kazdin (Eds.), *International handbook of behavior modification and therapy* (pp. 717-748). Nueva York: Plenum Press.
- Benito-Moreno, S.C. y Pérez-González, J.C. (2011). *Cuestionario de Competencia Emocional para niños-forma breve*. Trabajo inédito, Facultad de Educación, UNED, España.
- Benito-Moreno, S.C. y Pérez-González, J.C. (2011). *Cuestionario Sociométrico Guess Who*. Trabajo inédito, Facultad de Educación, UNED, España.
- Biasotto, F., Gaspar, M., Del Prette, Z., y Del Prette, A. (2009) Desempeño académico e interpersonal en adolescentes portugueses. *Psicología em Estudo 14(2)*, 259-266.

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (Noviembre, 2004). Competencias emocionales y educación emocional. *IV Jornadas Técnicas de Orientación Profesional*. Consejo Aragonés de Formación Profesional, Zaragoza.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, A. (1983). Evaluación de las habilidades sociales, en R. Fernández-Ballesteros y J. A. Carrobes (Eds), *Evaluación conductual: Metodología y aplicación* (pp. 567-606). Madrid: Pirámide.
- Buck, R. (1975). Nonverbal communication of affect in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 644-653.
- Buck, R. (1977). Nonverbal communication of effect in preschool children: Relationships with personality and skin conductance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 225-236.
- 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.
- Caballo, V.E., Salazar, I.C., Olivares, P., Irurtia, M.J., Olivares, J., y Toledo, R. (2014). Evaluación de las habilidades sociales: estructura factorial y otras propiedades psicométricas de cuatro medidas de autoinforme. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 375-399. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/269762295>
- Campbell, D., y Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Cappadocia, M.C., y 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, 70-78. doi:10.1016/j.rasd.2010.04.001
- Carney, A.G., y Merrell, K.W. (2002). Reliability and comparability of a Spanish-language form of the preschool and kindergarten behavior scales. *Psychology in the Schools*, 39, 367-373. doi:10.1002/pits.10033
- Carrillo, I. (1991). Habilidades sociales. En M. Martínez y J.M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 131-142). Barcelona: Graó.
- Castanyer, O. (1996). *La Asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asensio, E., y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A

meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.

doi:10.1016/j.edurev.2015.01.002

Cejudo, J. (2015). Desarrollo y evaluación del programa "Dulcinea" de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional (Tesis doctoral, Facultad de Educación, UNED, Madrid, España). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1167297>

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. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1165460>

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159.

Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 815-829. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1130578>

Coie, J.D., Dodge, K.A., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
doi:10.1037/0012-1649.18.4.557

Coie, J.D., Dodge, K.A., y Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behaviors and social status. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Nueva York: Cambridge University Press.

Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Barreras, R.B., Thornton, S., y Crews, S.D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or

behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 131-144.

doi:10.1177/1063426608314541

Cook, B.G., Landrum, T.J., Tankersley, M. y Kauffman, J.M. (2003). Bringing research to bear on practice: Effecting evidence-based instruction for students with emotional or behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 26(4). 345–361. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/275906787>

Cordier, R., Speyer, R., Chen, Y. W., Wilkes-Gillan, S., Brown, T., Bourke-Taylor, H., ... Leicht, A. (2015). Evaluating the psychometric quality of social skills measures: A systematic review. *PloS One*, 10(7). doi:10.1371/journal.pone.0132299

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests.

Psychometrika, 16(3), 297-334. doi:10.1007/BF02310555

Crosby, J.W. (2011). Test review: F.M. Gresham y S.N. Elliott "Social Skills Improvement System Rating Scales". *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 292-296. doi:10.1177/0734282910385806

Da Dalt de Mangione, E. y Difabio de Anglat, H. (2002). Asertividad. Su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18019201>

Del Prette, Z. y Del Prette, A., 2002, *Psicología de las habilidades sociales*, 2ª ed., trad. Refugio Ríos, El Manual Moderno, México.

- Demaray, M.K., Ruffalo, S.L., Carlson, J., Busse, R.T., Olson, A.E., McManus, S.M., y Leventhal, A. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24, 648-671.
- Denham, S.A. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures*. Columbus, OH: Battelle Memorial Institute. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/2371123093>
- Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development*, 17, 57-89. doi:10.1207/s15566935eed1701_4
- DiPerna, J., y 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., y Longwell, S.G. (1927). Social competence of the feebleminded under extra-institutional care. *Psychiatric Quarterly*, 11, 450-464.
- Domitrovich, C.E., y Greenberg, M.T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 193-221. doi:10.1207/S1532768XJEPC1102_04
- DuBois, D.L., Lockerd, E.M., Reach, K. y Parra, G.R. (2003). Effective strategies for esteem-enhancement: What do young adolescents have to say? *Journal of Early Adolescence*, 23(4), 405-434. doi:10.1177/0272431603258346

- Durrant, N.C., y Henggeler, S.W. (1986). The stability of peer sociometric ratings across ecological settings. *The Journal of Genetic Psychology*, 147, 353-358. doi:10.1080/00221325.1986.9914509
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 677-691). Nueva York: Guilford Press.
- Elliott, S.N. y Busse, R.T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents. Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12, 63-83. doi:10.1177/0143034391121006
- Elliott, S.N., y Gresham, F.M. (2007a). *Social skills improvement system: classwide intervention program*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Elliott, S.N., y Gresham, F.M. (2007b). *Social skills improvement system: Performance screening guide*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.
- Elliott, S.N., y Gresham, F.M. (2008). *Social skills improvement system: Intervention guide*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.
- Elliott, S.N. y Gresham, F.M. (2008, Febrero). *Two decades of social skills research with the SSRS*. Ponencia presentada en *The Annual Convention of the National Association of School Psychologists*, Nueva Orleans.
- Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., y Roach, A.T. (2003). Commentary: Implementing social-emotional and academic innovations. Reflections, reactions, and research. *School Psychology Review*, 32(3), 320-326. Recuperado de <http://www.nasponline.org/>

- Elliott, S.N., Malecki, C.K., y Demaray, M.K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9, 19-32. doi:10.1080/09362835.2001.9666989
- Elosua, P. y Hambleton, R.K. (2011, Julio). Nuevas directrices de la ITC para la adaptación de tests. Comunicación presentada en el *XII Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud*, San Sebastián.
- Field, T. M., y Walden, T. A. (1982). Production and discrimination of facial expressions by preschool children, *Child Development*, 53, 1299-1311.
- Frentz, C., Gresham, F.M. y Elliott, S.N. (1991). Popular, controversial, neglected, and rejected adolescents: Contrasts of social competence and achievement differences. *Journal of School Psychology*, 29(2), 109-120. doi:10.1016/S0022-4405(05)80003-2
- Furnham, A. (1985): Social skills training: A european perspective. En L. L'Abate y 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.
- Garaigordobil, M., y García De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2012). *SPECI. Screening de problemas emocionales y de conducta infantil*. Madrid: TEA.

- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2014). SPECI. Screening de problemas emocionales y de conducta infantil: Descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 319-328. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/269702720>
- García Jiménez, E., García Pastor, C., y Rodríguez Gómez, G. (1992). Limitaciones del constructo "habilidades sociales" para la elaboración de un modelo de intervención social en el aula. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10, 293-310. Recuperado de http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4193
- García, E.M. y Magaz, A. (1992). *Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales (ADCAs)*. Alcalá de Henares: Grupo ALBOR-COHS
- García, E.M. y Magaz, A. (2000). *Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos en Casa y en el Aula (EMHAS)*. Alcalá de Henares: Grupo ALBOR-COHS.
- García-Pérez, E.M. y Magaz, A. (1997). *Enseñanza de solución cognitivas para evitar problemas interpersonales. Programa de enseñanza de Habilidades sociales y educación en valores para la convivencia*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- García Sáiz, M. y Gil, F. (1992). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. En F. Gil, J. M^a. León y L. Jarana (Eds.), *Habilidades sociales y salud* (pp. 47-58). Madrid: Eudema.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn y Bacon.

- Ghaith, G. y Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458. doi:10.1016/S0742-051X(96)00045-5
- Gil, F. (1993): Entrenamiento en habilidades sociales. En M.A. Vallejo y 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.
- Goldstein, A.P. (1973). *Structured learning therapy: Towards a psychotherapy for the poor*. Nueva York: Academic Press.
- 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*. 143-179. Orlando, FL: Academic Press.
- Gresham, F.M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. En J. C. Witt, S. N. Elliott, y F.M. Gresham (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. 523–546. Nueva York: Plenum Press.
- Gresham, F.M. (2002). Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventative and remedial approaches. En M. Shinn, H. Walker, y G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventative and remedial*

approaches (pp. 403-432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Gresham, F.M. (2010). Evidence-based social skills interventions: Empirical foundations for instructional approaches. En Shinn, M.R., y Walker, H.M. (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems in a three tier model, including RTI* (pp. 337-362). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Gresham, F.M. y Elliott, S.N. (1990): *Social Skills Rating System*. Circle Pine, MN, American Guidance Service.

Gresham, F.M., y Elliott, S.N. (2008a). *Social Skills Improvement System: Rating Scales Manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.

Gresham, F.M., y Elliott, S.N. (2008b). *Social Skills Improvement System-Rating Scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.

Gresham, F.M., Cook, C.R., Crews, S.D., y Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders*, 30, 32-46. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/43153775>

Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., y 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. doi:10.1037/a0018124

- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., y Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. doi:10.1037/a0022662
- Gresham, F.M., MacMillan, D.L., Bocian, K.M., Ward, S.L., y Forness, S.R. (1998). Comorbidity of hyperactivity-impulsivity-inattention and conduct problems: Risk factors in social, affective, and academic domains. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(5), 393-406. doi:10.1023/A:1021908024028
- Gresham, F.M., Reschly, D.J., y Carey, M.P. (1987). Teachers as "tests": Classification accuracy and concurrent validation in the identification of learning disabled children. *School Psychology Review*, 16, 543-553.
- Gresham, F.M., Sugai, G., y Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331-344. doi:10.1177/001440290106700303
- 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, 194-201. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23879049>
- Guzmán Moreno, M. (2014). *Evaluación de la competencia socio-emocional en el alumnado de Educación Primaria* (Trabajo fin de máster inédito). Facultad de Educación, UNED, España.

- Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC Test Translation and Adaptation Guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 164-172. doi:10.1027//1015-5759.17.3.164
- Hambleton, R.K. (2009, julio). International Test Commission Guidelines for Test Adaptation, second edition. Comunicación presentada en el *XI Congreso Europeo de Psicología, Oslo*.
- Hambleton, R.K., y Zenisky, A.L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. En D. Matsumoto y F.J.R. van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology* (pp. 46-70). Nueva York: Cambridge University Press.
- Hemphill, J. F. (2003). Interpreting the magnitudes of correlation coefficients. *The American psychologist*, 58(1), 78-79. doi:10.1037/0003-066X.58.1.78
- Hinshaw, S., y Blachman, D. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder in girls. *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls* (pp. 117-147). Nueva York, NY US: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hogan, R. (1983). A socioanalytic theory of personality. En M.M. Page (Ed.), 1982 *Nebraska symposium on motivation* (pp. 55-89). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Holland, P. W., y Leinhardt, S. (1973). The structural implications of measurement error in sociometry. *Journal of Mathematical Sociology*, 3(1), 85-111. doi:10.1080/0022250X.1973.9989825

- Holland, M.L., y Merrell, K.W. (1998). Social-emotional characteristics of preschool-aged children referred for Child Find screening and assessment: A comparative study. *Research in Developmental Disabilities, 19*(2), 167-179. doi:10.1016/S0891-4222(97)00049-8
- Hops, H., y Greenwood, C.R. (1988). Social skill deficits. En E.J. Mash y L.G. Terdal (Eds.) *Behavioral assessment of childhood disorders* (pp. 347–396). New York: Guildford Press.
- Hoy, W.K., y Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal, 93*, 355–372. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1002017>
- Hudley, C.A. (1993). Comparing teacher and peer perceptions of aggression: An ecological approach. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 377-384. doi:10.1037/0022-0663.85.2.377
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., Worpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement, 71*(4), 617-637. doi:10.1177/0013164410382896
- Hymel, S., Wagner, E., y Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S.R. Asher, y J.D. Coie, (Eds.). *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press.
- Issa, Z.M., y Muda, W.A.M.W. (2015). Reliability and Validity of the Malay Version of the SSIS Instrument for Students Aged 8–12 Years Old in Assessing Social Skills

- and Problem Behavior. En *Pacific Rim Objective Measurement Symposium (PROMS) 2014 Conference Proceedings* (pp. 189-196). Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-662-47490-7
- Jack, L.M. (1934). *An experimental study of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University of Iowa Studies in Child Welfare, 9(3), 9-65.
- Johnston, C., y Murray, C. (2003). Incremental validity in the psychological assessment of children and adolescents. *Psychological Assessment*, 15(4), 496-507.
doi:10.1037/1040-3590.15.4.496
- Kavale, K., y Forness, S. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
- Kelly, J.A. (1982): *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Klaussen, T., y Rasmussen, L. M. P. (2013). *Psychometric validity and reliability of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS)* (Trabajo fin de máster inédito) Universidad de Tromso, Noruega. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10037/5481>
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.274-305). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lazarus, A.A. (1966). Behavior rehearsal vs. Nondirective therapy vs. Advice in effecting behavior change. *Behavior Research and Therapy*, 4(3), 209-212.
doi:10.1016/0005-7967(66)90008-8

- Lane, K.L., Givner, C.C., y Pierson, M.R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *Journal of Special Education*, 38(2), 104-110.
doi:10.1177/00224669040380020401
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *BOE*, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *BOE*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C., y González-Torres, M.C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre Educación*, 11, 127-147. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/45673>
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González Torres, M.C. (2008). *Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- McConaughy, S. y Ritter, D. (2002). Best practices in multidimensional assessment of emotional and behavioral disorders. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (1303-1320). Bethesda, MD: NASP Publications.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1-33. doi:10.1007/BF01321377

- MacMillan, D., Gresham, F., Siperstein, G., y Bocian, K. (1996). The labyrinth of IDEA: School decisions on referred students with subaverage general intelligence. *American Journal on Mental Retardation*, 101(2), 161-174.
- Malecki, C.K. y Elliott, S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23. doi:10.1521/scpq.17.1.1.19902
- Mann, F., y Lippitt, R. (1952). Social relations skills in field research; summary and bibliography. *Journal of Social Issues*, 8(3), 51-57.
- Martínez-Arias, R., Martín-Babarro, J., y Díaz-Aguado, M.J. (2009). Los métodos sociométricos en la psicología del desarrollo y educativa. Madrid: FOCAD.
- Matson, J. L. y Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 30(2), 249-274. doi:10.1016/j.ridd.2008.04.002
- Matson, J.L.; Rotatori, A.F., y Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21(4), 335-340. doi:10.1016/0005-7967(83)90001-3
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., y Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275. doi:10.1348/026151006X118577

- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Sangareau, y Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272. doi:10.1348/000709908X368848
- Merrell, K.W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(2), 3-18. doi:10.1080/09362835.2001.9666988
- Merrell, K.W. (2002a). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales-Second edition*. Austin, TX: PRO-ED.
- Merrell, K.W. (2002b). *School Social Behavior Scales, Second Edition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Merrell K.W., y Caldarella, P. (2000). *Home and Community Social Behavior Scales*. Iowa City: Assessment Intervention Resources.
- Merrell, K.W., y Gimpel, G.A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Mestre, V., Frías. D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y 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)* (1ª edición). Madrid: CEPE.

- Monjas, M.I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid. CEPE.
- Monjas, M.I., y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo. Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Madrid: MEC.
- Monjas, I., Verdugo, M.A. y 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.
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Company. doi:10.1037/10648-000
- Montero, I., y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>
- Moya, F.J. (2014). *Evaluación de la competencia emocional en la Educación Primaria* (Trabajo fin de máster inédito). UNED, Facultad de Educación, España.
- Muñiz, J., Elosua, P., y Hambleton, R.K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi:10.7334/psicothema2013.24
- Muñiz, J., y Hambleton, R.K. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del psicólogo: Revista del colegio oficial de psicólogos*, 66, 63-70.

- Murphy, G., Murphy, L.B. y Newcomb, T.M. (1937). *Experimental Social Psychology*. Nueva York: Harper and Row.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128. doi:10.1037/0033-2909.113.1.99
- Nowicki, E.A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 171-188.
- Nunnally, J.C., y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Page, L.M. (1936). *The modification of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University of Iowa Studies in Child Welfare.
- Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustments: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389. doi:10.1037/0033-2909.102.3.357
- Parkhurst, J.T., y Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231. doi:10.1037/0012-1649.28.2.231

- Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales*. Valencia: Promolibro.
- Pelechano, V. (1999). Habilidades interpersonales: Antecedentes, sentido y operacionalización. *Análisis y Modificación de conducta*, 25(100), 171-195.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6(2), 523-546. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_246
- Pérez-González, J.C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/317>
- Pérez Juste, R. (1977). Criterios de validez de un " inventario de adaptación social": estudio especial de la prueba sociométrica como criterio de validez. *Bordón. Revista de pedagogía*, 29(218), 173-196.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109031/103701>
- Phillips, E.L. y Zigler, E. (1961). Social competence: The action-thought parameter and vicariousness in normal and pathological behaviors. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 137-146. doi:10.1037/h0040685

- Phillips, E.L. y Zigler, E. (1964). Role orientation, the action-thought dimension and outcome in psychiatric disorders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 381-389. doi:10.1037/h0045316
- Piaget, J. (1974). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Polaino-Lorente, A. (1987). *Educación para la salud*. Barcelona: Ed. Herder.
- Renk, K., y Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239–254.
doi:10.1016/j.cpr.2004.01.004
- Repetto, E. (2003). La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo. En E. Repetto (dir): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Vol. II, 454-482. Madrid: UNED.
- Reynolds, C.R., y Kamphaus, R.W. (1992). *BASC: Behavior Assessment System for Children: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Rich, A.R. y Schroeder, H.E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83, 1081-1096.
- Ringwalt, S. (2008). *Developmental screening and assessment instruments with an emphasis on social and emotional development for young children ages birth through five*. National Early Childhood Technical Assistance Center. Recuperado de <http://www.nectac.org/>
- Ringwalt, C.L., Ennett, S.T., Johnson, R., Rohrbach, L.A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A.A., Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use

- prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education and Behavior*, 30, 375-391. doi:10.1177/1090198103030003010
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. Nueva York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Sánchez-Delgado, P., Bodoque, A.R., y Jornet, J.M. (2015). Patrones diferenciales entre padres y profesorado en la detección de TDAH. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 143-166. doi:10.13042/Bordon.2015.67308
- Segura, M., Expósito, J.R., y 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.
- Sheridan, S.M., y Walker, D. (1999). Social skills in context: Considerations for assessment, intervention, and generalization. En C.R. Reynolds y T.B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology (3rd Ed.)*, (pp. 686–708). Nueva York: Wiley.
- Smith, B.H, Barkley, R.A, y Shapiro, C.J. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder. En E.J. Mash y R.A. Barkley (Eds.), *Assessment of childhood disorders (4th Ed.)*, pp. 53-131). Nueva York: Guilford Press.
- Schneider, B.P. (2012). *A Structural Analysis of the Social Skills Improvement System Rating Scales, Parent Form: Measurement Invariance Across Race and Language*

- Format* (Tesis doctoral, Universidad Estatal de Pensilvania). Recuperado de <https://etda.libraries.psu.edu/paper/16286/13759>
- Sparrow, S.S., Cicchetti, D.V. y Balla, D.A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales, Survey Forms Manual* (2ª. ed.). Minneapolis, MN: NCS Pearson Inc.
- Strode, J., y Strode, P.R. (1942). *Social skill in case work*. Oxford England: Harper.
- Thompson, G.G. (1952). *Child psychology: Growth trends in psychological adjustment*. Boston, MA, US: Houghton Mifflin Company.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M., y Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de psicología*, 18(2), 197-214. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/40219890>
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Muñoz, A., García, B. y Sánchez, A. (2003). Competencia social en alumnos con necesidades educativas especiales: nivel de inteligencia, edad y género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 325-338. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>
- Trianes, M.V., De la Morena, L. y Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Trianes, M.V.; Muñoz Sánchez, A.M. y Jiménez Hernández, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid. Pirámide.
- Trower, P. (1982). Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. En J. P. Curran y P. M. Monti (Eds.), *Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment* (pp. 82-115). Nueva York: Guilford Press.
- Trower, P., Bryant, B., y Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen.
- Vallés, A. (1994). *Programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales, III Cuaderno para mejorar las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas: nivel óptimo. Educación Secundaria Obligatoria, BUP, FP*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid. EOS.
- Van de Vijver, F., y Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European psychologist*, 1(2), 89-99. doi:10.1027/1016-9040.1.2.89
- Verdugo, M.A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales. Programas Conductuales Alternativos para la educación de los deficientes mentales*. Salamanca: Amarù.
- Volling, B.L. MacKinnon-Lewis, C. Rabiner y D. Baradan, L.P. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further explorations of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Developmental and Psychopathology*, 5, 459-483.
- Walker, H.M., y Gresham, F. (2003). School-related behavior disorders. In W. Reynolds, G. Miller, y I. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational*

psychology, Vol. 7 (pp. 511–530). Hoboken, NJ: Wiley. Recuperado de <http://t5303.oceanikpsi.org/>

Walker, H.M., Irvin, L.K., Noell, J., y Singer, G.H.S. (1992). A construct score approach to the assessment of social competence: Rationale, technological considerations, and anticipated outcomes. *Behavior Modification*, *16*, 448-474. doi:10.1177/01454455920164002

Walker, H.M., y McConnell, S. (1995a). *Walker–McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment, Adolescent Version*. San Diego, CA: Singular.

Walker, H.M., y McConnell, S. (1995b). *Walker–McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment, Elementary Version*. San Diego, CA: Singular.

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* (177-194). Boston: Allyn y Bacon.

Walker, H.M., Stieber, S., y O’Neill, R.E. (1990). Middle school behavioral profiles of antisocial and at-risk control boys: Descriptive and predictive outcomes. *Exceptionality*, *1*(1), 61-78. doi:10.1080/09362839009524742

Walker, H. M., Stieber, S., Ramsey, E., y O’Neill, R.E. (1990). School behavioral profiles of arrested versus nonarrested adolescents. *Exceptionality*, *1*, 249-265. doi:10.1080/09362839009524761

- Ward, S.L. (1998). *Students at-risk for early adolescent depression: A retrospective longitudinal investigation using school-based predictors* (Tesis doctoral inédita, Universidad de California, Riverside).
- Welsh, M., Parke, R.D., Widaman, K. y O'Neill, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal study. *Journal of School Psychology, 39*, 463-481.
- Wentzel, K.R. (1991): Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence, *Child Development, 62*, 1066-1078.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A., y Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice, 26*, 173-186. doi: 10.1177/0013164410382896
- Williams, H.M. (1935). A factor analysis of Berne's social behavior in young children. *Journal of Experimental Education, 4*, 142-146.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C., y Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of quantitative criminology, 17*(3), 247-272. doi:10.1023/A:1011050217296
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. California: Stanford University press.
- Wolpe, J. y Lazarus, A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neurosis*. Nueva York: Pergamon Press.

Zigler, E. y Phillips, L. (1960). Social effectiveness and symptomatic behaviors.

Journal of Abnormal and Social Psychology, 61, 231-238. doi:10.1037/h0041431

Zigler, E. y Phillips, L. (1962). Social competence and the process-reactive

distinction in psychopathology. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65,

215-222.

ANEXOS

Anexo 1. Carta de solicitud de participación a los centros educativos.



Departamento Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación II
*(Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención
Psicopedagógica)*

A la atención del Equipo Directivo del Colegio "X"

Nos dirigimos a ustedes con el fin de solicitar su colaboración en el desarrollo de la investigación que se está llevando a cabo en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La investigación consiste en la evaluación y el diagnóstico de las habilidades sociales y las dificultades de aprendizaje social del alumnado de todas las etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato).

Su colaboración se concretaría en concedernos la autorización para aplicar una serie de pruebas que posibilitasen la evaluación de los aspectos indicados. Asimismo, les solicitaríamos datos acerca de los resultados de rendimiento académico de los alumnos.

Nos ponemos a su disposición para cualquier cuestión que pudiera plantearse en relación al proceso descrito, así como para cualquier colaboración con su Colegio, que esté en nuestra mano, y pudiera ser de su interés.

Atentamente,

Anexo 2. Carta de solicitud de participación en el estudio piloto dirigida a la Jefatura del Departamento de Orientación del Colegio 1.



Departamento Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación II
*(Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención
Psicopedagógica)*

A la atención de la Jefatura del Departamento de Orientación

Nos dirigimos a ustedes con el fin de solicitarles su colaboración en el desarrollo de la investigación que se está llevando a cabo en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La investigación consiste en la evaluación y el diagnóstico de las habilidades sociales y las dificultades de aprendizaje social del alumnado de las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria.

En esta primera fase, solicitamos su colaboración para llevar a cabo la aplicación de una serie de pruebas al alumnado de tercer curso de Educación Primaria. Asimismo, solicitamos la participación del profesor tutor de este grupo y la de los padres de los alumnos que pertenezcan al mismo.

Finalizadas todas las fases del proceso de recogida y tratamiento de datos, el Departamento de Orientación del centro educativo recibiría el informe de los resultados. Asimismo, nos ponemos a su disposición para cualquier cuestión que pudiera plantearse en relación a las necesidades detectadas.

Atentamente,

Anexo 3. Plan de recogida de datos del Colegio 1.

Pruebas/Resultados	Propuesta de temporalización						Pruebas/Resultados
	Educación Primaria						
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
SEHS-Alumno. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales	-	-	X	X	X	X	Febrero.
Cuestionario de Competencia Emocional para niños -forma breve-	-	-	-	-	X	X	Marzo
Cuestionario Sociométrico			X	X	X	X	Marzo
SEHS-Profesor. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales	X	X	X	X	X	X	Febrero. Plazo de 15 días
SPECI, Profesores. Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil	X	X	X	X	X	X	Febrero. Plazo de 15 días
SEHS-Padres. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales	X	X	X	X	X	X	Febrero. Plazo de 15 días
Rendimiento académico. Calificaciones en Matemáticas, Lengua e Inglés			X	X	X	X	Junio

Anexo 4. Carta de solicitud de colaboración a los padres de los alumnos del grupo piloto.



Departamento Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación II
(Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención
Psicopedagógica)

Estimados padres:

Nos dirigimos a ustedes con el fin de solicitar su colaboración en el desarrollo de la investigación que se está llevando a cabo en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La investigación consiste en la evaluación de las Habilidades Sociales y la detección de dificultades de Aprendizaje Social del alumnado de la etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Su colaboración se concretaría en cumplimentar un cuestionario sobre las Habilidades Sociales de su hijo o hija. Para ello, debe acceder al siguiente enlace:

Cuestionario Padres *Acceda pulsando a la vez: Control + Clic*

Les agradecemos su colaboración y su consentimiento para proceder a la aplicación de las pruebas correspondientes a su hijo o hija. Asimismo, nos ponemos a su disposición para cualquier cuestión que pudiera plantearse en relación a las necesidades detectadas.

Atentamente,

Anexo 5. Carta de solicitud de colaboración a los profesores de los alumnos del grupo piloto.



Departamento Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación II
(Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención
Psicopedagógica)

Estimados profesores:

Nos dirigimos a ustedes con el fin de solicitar su colaboración en el desarrollo de la investigación que se está llevando a cabo en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La investigación consiste en la evaluación y el diagnóstico de las habilidades sociales y las dificultades de aprendizaje social del alumnado de todas las etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato).

Su colaboración se concretaría en reflexionar sobre el comportamiento de sus alumnos, dando respuesta a un cuestionario, al que se accede mediante el siguiente enlace:

[Cuestionario Profesorado](#) (Ctrl + clic para acceder).

Les agradecemos su colaboración, así como la difusión oportuna, de cara a conseguir la participación de los padres. Asimismo, nos ponemos a su disposición para cualquier cuestión que pudiera plantearse en relación a las necesidades detectadas.

Atentamente,

Anexo. 6. Carta de solicitud de colaboración a los padres enviada por el centro educativo.

Estimados padres y madres de nuestros alumnos:

Como les hemos informado a través de e-mail, el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de Educación II de la Facultad de Educación de la Universidad de Educación a Distancia (UNED) ha solicitado la colaboración de nuestro colegio para desarrollar, junto con otros centros, una investigación sobre la evaluación de las Habilidades Sociales y las dificultades de aprendizaje social en Educación Infantil y Educación Primaria.

Además de aplicar de manera colectiva y anónima las pruebas a nuestros alumnos, solicitamos su colaboración absolutamente libre y voluntaria para cumplimentar un cuestionario de evaluación de las Habilidades Sociales en el ámbito educativo, que encontrarán en el siguiente enlace: CUESTIONARIO PADRES (Ctrl + clic para seguir el vínculo).

Los responsables de la investigación nos facilitarán el perfil obtenido.

Para poder asociar las respuestas padres/alumnos y mantener el anonimato de la prueba, es necesario un número de acceso que les comunicaremos a través de la hoja de petición que acompaña este e-mail.

La hoja de petición deben remitirla a la dirección: xxxxxx@xxxxxxx.com

Agradecemos, en nombre de la ciencia en general y de la psicología en particular, esta colaboración que permite el desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación psicológica para desarrollar intervenciones más defectivas.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Anexo. 7. Carta de solicitud de colaboración a los profesores enviada por el centro educativo.



Departamento Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación II
(Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención
Psicopedagógica)

Estimados profesores:

Nos dirigimos a ustedes con el fin de solicitar su colaboración en el desarrollo de la investigación que se está llevando a cabo la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La investigación consiste en la evaluación y el diagnóstico de las habilidades sociales y las dificultades de aprendizaje social del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria.

Su colaboración se concretaría en reflexionar sobre el comportamiento de sus alumnos, dando respuesta a un cuestionario, al que se accede mediante el siguiente enlace:

Cuestionario Profesorado (Ctrl + clic para acceder).

Les agradecemos su colaboración, así como la difusión oportuna, de cara a conseguir la participación de los padres. Asimismo, nos ponemos a su disposición para cualquier cuestión que pudiera plantearse en relación a las necesidades detectadas.

Atentamente,

Anexo 8. Formulario informatizado de la forma definitiva del SEHS-Alumno (8-12 años).

Sistema de Evaluación de la Habilidades Sociales. Alumnos 8-12 años

Este cuestionario contiene frases que describen el comportamiento de los alumnos y las alumnas de tu edad.

Consta de dos partes: Parte I y Parte II.

Antes de comenzar, asegúrate de completar toda la información con tus datos personales.

Nota:
Con el fin de facilitar la lectura y evitar la repetición en el contenido de este documento, se ha optado por utilizar el género masculino y otras formas genéricas para referirse conjuntamente a personas de ambos géneros, sin que ello signifique la supremacía de un género sobre el otro. Solo se harán distinciones en aquellos casos que así se requiera.

***Obligatorio**

Por favor, indica tu número de acceso *

Lugar de nacimiento *
Escribe el nombre de la ciudad o pueblo y el país en que naciste. Ejemplo: Madrid (España)

Madrid (España)

Otro:

Edad *
Marca la casilla que se corresponda con tu edad actual

7 años

8 años

9 años

10 años

11 años

12 años

12 años

13 años

Género *
Marca la casilla que se corresponda con tu género

Femenino

Masculino

Centro Educativo *
Escribe el nombre de tu Colegio

Curso *
Marca el curso en el que te encuentras actualmente

3º de Educación Primaria

4º de Educación Primaria

5º de Educación Primaria

6º de Educación Primaria

Grupo *
Elige la letra de tu grupo clase

A

B

C

D

E

F

Nombre del Profesor Tutor o de la Profesora Tutora *
Escribe el nombre y apellidos de tu profesor tutor / profesora tutora

Sistema de Evaluación de la Habilidades Sociales. Alumnos 8-12 años

***Obligatorio**

Instrucciones

Por favor, lee cada una de las frases y decide con qué frecuencia ocurre lo que se dice en ellas, en tu caso particular.

- Si nunca te comportas como dice la frase, rodea "0"
- Si pocas veces te comportas como dice la frase, rodea "1"
- Si a menudo te comportas como dice la frase, rodea "2"
- Si casi siempre te comportas como dice la frase, rodea "3"

No hay respuestas correctas o incorrectas. Reflexiona y no te precipites al responder. Responde a todas las frases.

Por favor, espera las indicaciones del profesor o la profesora para responder y, pregunta si tienes alguna duda.

Ejemplo

Me gusta hacer nuevas amistades *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

Parte I

1. Pido información cuando la necesito *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

2. Atiendo cuando los demás exponen sus ideas *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

3. Perdono a los demás cuando dicen "lo siento" *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

4. Tengo cuidado cuando utilizo cosas que no son mías *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

5. Defiendo a los demás si creo que son tratados injustamente *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

6. Digo "por favor" cuando pido las cosas *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

7. Me siento mal cuando los demás están tristes *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

8. Me llevo bien con los niños de mi edad *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

9. Hago caso a quienes quieren llamar la atención en clase *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

10. Espero mi turno cuando hablo con los demás *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

11. Muestro mis sentimientos a los demás *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

12. Hago lo que los profesores me dicen que haga *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

13. Trato de hacer que los demás se sientan bien *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

14. Coopero, aportando lo que me corresponde dentro del grupo de mi clase *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

15. Cuando percibo un problema, se lo comunico a los demás *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

16. Miro a los demás cuando les hablo *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

17. Ayudo a mis amigos cuando tienen un problema *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

18. Hago amistades fácilmente *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

19. Hago mi trabajo sin molestar a los demás *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

20. Soy educado / educada cuando hablo con los demás *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

21. Mantengo la calma cuando se burlan de mí *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

22. Sigo las reglas del colegio *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

23. Propongo a los demás realizar actividades en común *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

24. Me comporto bien *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

25. Digo cosas positivas sobre mí, sin presumir *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

26. Mantengo la calma cuando señalan mis errores *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

27. Trato de pensar cómo se sienten los demás *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

28. Me presento a los demás sin que me lo digan *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

29. Hago lo que debo sin que me lo tengan que decir *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

30. Saludo y sonrío a las personas conocidas cuando las veo *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

31. Intento solucionar los desacuerdos de buenas maneras *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

32. Atiendo en clase *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

33. Participo en juegos con los demás *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

34. Hago mis deberes a tiempo *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

35. Cuando creo que no me tratan bien, lo digo *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

36. Cuando tengo problemas, mantengo la calma *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

37. Soy amable con los demás si se sienten mal *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

38. Pido participar cuando los demás realizan actividades que me gustan *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

39. Cumpló mis promesas *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

40. Digo "gracias" cuando alguien me ayuda *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

41. Mantengo la calma cuando los demás me molestan *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

42. Trabajo bien con mis compañeros de clase *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

43. Intento hacer nuevas amistades *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

44. Reconozco mis errores ante los demás *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

45. Pido ayuda cuando la necesito *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

46. Mantengo la calma cuando estoy en desacuerdo con los demás *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

[« Atrás](#) [Continuar »](#)

Parte II

47. Tengo miedo a muchas cosas *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

48. Obligo a los demás a que hagan lo que yo quiero *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

49. Hago las cosas sin pensar *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

50. Me siento enfermo / enferma *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

51. Digo "palabrotas" *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

53. Me avergüenzo con facilidad *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

54. Digo cosas para hacer daño a los demás cuando me enfado *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

55. Tengo rabietas o berrinches *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

56. Pienso que me pueden suceder cosas malas *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

57. Miento a los demás *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

58. Me distraigo con facilidad *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

59. Duermo bien por la noche *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

60. Permito que otros se unan a mi grupo de amigos *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

61. Me cuesta trabajo estar me quieto / quieta *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

62. Me siento solo / sola *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

63. Hago trampas en los juegos *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

64. Cometo errores al realizar las actividades de clase por no atender *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

65. Creo que nadie se preocupa por mí *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

66. Intento que los demás me tengan miedo *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

67. Cuando me enfado rompo cosas *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

68. Me canso con facilidad *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

69. Respondo faltando el respeto a las personas adultas cuando me hablan o piden algo *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

70. Pierdo el tiempo *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

Nunca Casi siempre

71. Me pongo nervioso / nerviosa cuando estoy con mis compañeros de clase *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

72. Digo cosas para herir los sentimientos de los demás *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

73. Me peleo con los demás *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

74. Me siento triste *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

75. Respeto las normas o reglas *

Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

0 1 2 3

Nunca Casi siempre

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo. 9. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, SEHS-Alumno.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		S E H S
---	--	---------

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

S E H S

Alumnado 8 - 12		
C. Centro	Curso	Secc./nº lista

INFORMACIÓN DEL ALUMNO / DE LA ALUMNA¹

Nombre y apellidos	_____		
Lugar y fecha de nacimiento	_____		
Edad	_____ años		
Género ("X" donde proceda)	Masculino <input type="checkbox"/>	Femenino <input type="checkbox"/>	
Centro educativo	_____		
Localidad	_____		
Provincia	_____		
Curso y grupo	_____		
Nombre del Profesor tutor o de la Profesora tutora	_____		
Fecha actual	_____ de _____	de 20__	

INSTRUCCIONES

Este cuestionario contiene frases que describen el comportamiento de los alumnos y las alumnas de tu edad. Consta de dos partes: Parte I y Parte II.

Por favor, lee cada una de las frases y decide con qué frecuencia ocurre lo que se dice en ellas, en tu caso particular.

- Si **nunca** te comportas como dice la frase, rodea "0".
- Si **pocas veces** te comportas como dice la frase, rodea "1".
- Si **a menudo** te comportas como dice la frase, rodea "2".
- Si **casi siempre** te comportas como dice la frase, rodea "3".

¹ Con el fin de facilitar la lectura y evitar la repetición en el contenido de este documento, se ha optado por utilizar el género masculino y otras formas genéricas para referirse conjuntamente a personas de ambos géneros, sin que ello signifique la supremacía de un género sobre el otro. Solo se harán distinciones en aquellos casos que así se requiera.

B.I. García-Salguero y L. Losada. Copyright © 2010. adaptación española del SSIS-RS *Student* (Gresham y Elliott, 2008).

1

EJEMPLO

	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
Me gusta hacer nuevas amistades	0	1	2	3

Cómo responder

Por favor, responde a todas las frases. No hay respuestas correctas o incorrectas. Reflexiona y no te precipites al responder.

Marca firmemente con un lápiz o un bolígrafo, asegurándote de trazar un círculo completo alrededor del número que elijas. Si deseas cambiar una respuesta tacha con una cruz la opción errónea y rodea con un círculo la nueva opción elegida.

Antes de comenzar, asegúrate de completar toda la información con tus datos personales en el cuadro situado en la parte superior de la primera página.

Por favor, pregunta si tienes alguna duda. Espera la indicación del profesor o de la profesora para responder.

Recuerda: Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

Parte I	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
1. Pido información cuando la necesito	0	1	2	3
2. Atiendo cuando los demás exponen sus ideas	0	1	2	3
3. Perdono a los demás cuando dicen "lo siento"	0	1	2	3
4. Tengo cuidado cuando utilizo cosas que no son mías	0	1	2	3
5. Defiendo a los demás si son tratados injustamente	0	1	2	3
6. Digo "por favor" cuando pido las cosas	0	1	2	3
7. Me siento mal cuando los demás están tristes	0	1	2	3
8. Me llevo bien con los niños de mi edad	0	1	2	3
9. Hago caso a quienes quieren llamar la atención en clase	0	1	2	3
10. Espero mi turno cuando hablo con los demás	0	1	2	3
11. Muestro mis sentimientos a los demás	0	1	2	3
12. Hago lo que los profesores me dicen que haga	0	1	2	3
13. Trato de hacer que los demás se sientan bien	0	1	2	3
14. Coopero, aportando lo que me corresponde dentro del grupo de mi clase	0	1	2	3
15. Cuando percibo un problema, se lo comunico a los demás	0	1	2	3
16. Miro a los demás cuando les hablo	0	1	2	3
17. Ayudo a mis amigos cuando tienen un problema	0	1	2	3
18. Hago amistades fácilmente	0	1	2	3
19. Hago mi trabajo sin molestar a los demás	0	1	2	3
20. Soy educado/educada cuando hablo con los demás	0	1	2	3
21. Mantengo la calma cuando se burlan de mí	0	1	2	3
22. Sigo las reglas del colegio	0	1	2	3

Recuerda: Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

Parte I	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
23. Propongo a los demás realizar actividades en común	0	1	2	3
24. Me comporto bien	0	1	2	3
25. Digo cosas positivas sobre mí, sin presumir	0	1	2	3
26. Mantengo la calma cuando señalan mis errores	0	1	2	3
27. Trato de pensar cómo se sienten los demás	0	1	2	3
28. Me presento a los demás sin que me lo digan	0	1	2	3
29. Hago lo que debo sin que me lo tengan que decir	0	1	2	3
30. Saludo y sonrío a las personas conocidas cuando las veo	0	1	2	3
31. Intento solucionar los desacuerdos de buenas maneras	0	1	2	3
32. Atiendo en clase	0	1	2	3
33. Participo en juegos con los demás	0	1	2	3
34. Hago mis deberes a tiempo	0	1	2	3
35. Cuando creo que no me tratan bien, lo digo	0	1	2	3
36. Cuando tengo problemas, mantengo la calma	0	1	2	3
37. Soy amable con los demás si se sienten mal	0	1	2	3
38. Pido participar cuando los demás realizan actividades que me gustan	0	1	2	3
39. Cumplo mis promesas	0	1	2	3
40. Digo "gracias" cuando alguien me ayuda	0	1	2	3
41. Mantengo la calma cuando los demás me molestan	0	1	2	3
42. Trabajo bien con mis compañeros de clase	0	1	2	3
43. Intento hacer nuevas amistades	0	1	2	3
44. Reconozco mis errores ante los demás	0	1	2	3
45. Pido ayuda cuando la necesito	0	1	2	3
46. Mantengo la calma cuando estoy en desacuerdo con los demás	0	1	2	3

Recuerda: Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

Parte II	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
47. Tengo miedo a muchas cosas	0	1	2	3
48. Obligo a los demás a que hagan lo que yo quiero	0	1	2	3
49. Hago las cosas sin pensar	0	1	2	3
50. Me siento enfermo/enferma	0	1	2	3

Recuerda: Nunca: "0" -- Pocas veces: "1" -- A menudo: "2" -- Casi siempre: "3"

Parte II	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
51. Digo "palabrotas"	0	1	2	3
52. Me resulta difícil concentrarme en lo que estoy haciendo	0	1	2	3
53. Me avergüenzo con facilidad	0	1	2	3
54. Digo cosas para hacer daño a los demás cuando me enfado	0	1	2	3
55. Tengo rabietas o berrinches	0	1	2	3
56. Pienso que me pueden suceder cosas malas	0	1	2	3
57. Miento a los demás	0	1	2	3
58. Me distraigo con facilidad	0	1	2	3
59. Puedo dormir bien por la noche	0	1	2	3
60. Permito que otros se unan a mi grupo de amigos	0	1	2	3
61. Me cuesta trabajo estar quieto/quieta	0	1	2	3
62. Me siento solo/sola	0	1	2	3
63. Hago trampas en los juegos	0	1	2	3
64. Cometo errores al realizar las actividades de clase por no atender	0	1	2	3
65. Creo que nadie se preocupa por mí	0	1	2	3
66. Intento que los demás me tengan miedo	0	1	2	3
67. Cuando me enfado, rompo cosas	0	1	2	3
68. Me canso con facilidad	0	1	2	3
69. Respondo faltando el respeto a las personas adultas cuando me hablan o piden algo	0	1	2	3
70. Pierdo el tiempo	0	1	2	3
71. Me pongo nervioso/nerviosa cuando estoy con mis compañeros de clase	0	1	2	3
72. Digo cosas para herir los sentimientos de los demás	0	1	2	3
73. Me peleo con los demás	0	1	2	3
74. Me siento triste	0	1	2	3
75. Respeto las normas o reglas	0	1	2	3

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

AVISO LEGAL

De conformidad con la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal le informamos de que los datos personales facilitados por usted a través del presente formulario se incorporarán a un fichero de titularidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa) de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), cuya finalidad es la de investigar acerca de las habilidades sociales en ámbitos educativos.

Sus datos no serán cedidos o comunicados a terceros, salvo en los supuestos necesarios para la debida atención, desarrollo, control y cumplimiento de las finalidades expresadas, así como en los supuestos previstos, según Ley.

Le recordamos que en cualquier momento podrá ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición de sus datos, enviando una solicitud por escrito, adjuntando fotocopia de su DNI, a la dirección al departamento arriba indicado de la Facultad de Educación de la UNED, C/ Juan del Rosal, 14 C.P. 28040 Madrid (España).

Anexo. 10. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, SEHS-Profesor.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES	SEHS
---	------

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

SEHS

Profesor		
C. Centro	Curso	Secc./nº lista

INFORMACIÓN DEL ALUMNO / DE LA ALUMNA¹

Nombre y apellidos _____		
Lugar y fecha de nacimiento _____		
Género ("X" donde proceda)		Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>
Centro educativo _____		
Localidad _____		
Provincia _____		
Curso y grupo _____		
¿Es estudiante con discapacidad? <input type="checkbox"/>	Si su respuesta es "SI", indique cómo ha sido clasificado: _____	
Fecha actual _____ de _____	de 201_	

INFORMACIÓN DEL PROFESORADO

Nombre y apellidos _____

Género ("X" donde proceda): Masculino Femenino

Años de experiencia docente ("X" donde proceda):
 Menos de 5 años Entre 5 a y 10 años Más de 10 años

Etapas Educativas en las que imparte docencia ("X" donde proceda):
 Infantil Primaria ESO Bachillerato Formación Profesional (G. M.)

Cargo: Profesor/a Tutor/a Profesor/a de Área (indicar especialidad): _____

¹ Con el fin de facilitar la lectura y evitar la repetición en el contenido de este documento, se ha optado por utilizar el género masculino y otras formas genéricas para referirse conjuntamente a personas de ambos géneros, si que ello signifique la supremacía de un género sobre el otro. Solo se harán distinciones en aquellos casos que así se requiera.

B.I. García-Salgueiro y L. Losada. Copyright © 2010, adaptación española del SSIS-RS Student (Gresham y Elliott, 2008).

1

INSTRUCCIONES

Este cuestionario contiene ítems que describen el comportamiento y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes.

Consta de cuatro partes: Parte I, II, III y IV; Habilidades Sociales, Dificultades de Aprendizaje Social, Competencia Académica y Relevancia de las Habilidades Sociales.

Parte I y II. Habilidades Sociales y Dificultades de Aprendizaje Social

Por favor, lea atentamente cada uno de los ítems y reflexione acerca del comportamiento de su alumno/a durante los dos últimos meses. Seguidamente, decida si son más o menos ciertos en el caso este alumno/alumna. Elija entre las siguientes opciones:

- Si su alumno/alumna **nunca** muestra el comportamiento, rodee "0".
- Si su alumno/alumna **pocas veces** muestra el comportamiento, rodee "1".
- Si su alumno/alumna **a menudo** muestra el comportamiento, rodee "2".
- Si su alumno/alumna **casi siempre** muestra el comportamiento, rodee "3".

En aquellas ocasiones en que no haya observado si él/la estudiante ha desarrollado una conducta concreta, estime el grado en el que usted cree que podría desarrollarla.

Parte III.**Competencia Académica**

A continuación, valore el rendimiento académico y la actitud hacia el aprendizaje de su alumno/a. Compare a este estudiante con el resto del alumnado de su grupo clase.

Responda a todos los ítems utilizando una escala de 1 a 5. Rodee el número que represente mejor su valoración; el número 1 indica el rendimiento más bajo o menos favorable, situando al estudiante en torno al 10 % más bajo de la clase; 5 indica el rendimiento más alto o favorable, situando al estudiante en torno al 10 % más alto de la clase.

Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
10 %	20 %	40 %	20 %	10 %
1	2	3	4	5

Parte IV. Relevancia de las Habilidades Sociales

Para cada uno de los ítems de la Parte IV, rogamos indique la importancia que, según usted, tiene cada uno de estos comportamientos para el rendimiento académico de los estudiantes:

- Si usted considera que el comportamiento **no es importante** para el rendimiento académico de los estudiantes marque "1".
- Si usted considera que el comportamiento es **importante** para el rendimiento académico de los estudiantes marque "2".
- Si usted considera que el comportamiento es **muy importante** para el rendimiento académico de los estudiantes marque "3".

Cómo responder

Por favor, responda a todos los ítems. No hay respuestas correctas o incorrectas.

En aquellas ocasiones en que no haya observado si el/la estudiante ha desarrollado una conducta concreta, estime el grado en el que usted cree que podría desarrollarla.

Marque firmemente con un lápiz o un bolígrafo, asegurándose de trazar un círculo completo alrededor del número que elija. Si desea cambiar una respuesta tache con una cruz la opción errónea y rodee con un círculo la nueva opción elegida.

Por favor, antes de comenzar, asegúrese de completar toda la información relativa a datos de identificación de su alumno/a y de usted mismo.

Parte I . Habilidades Sociales

Recuerde: Nunca: "0"; Pocas veces: "1"; A menudo: "2"; Casi siempre: "3".

Habilidades Sociales	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
1. Solicita ayuda a los adultos	0	1	2	3
2. Sigue las instrucciones del profesor	0	1	2	3
3. Intenta consolar a los demás	0	1	2	3
4. Dice "por favor"	0	1	2	3
5. Cuestiona apropiadamente las normas que pudiera percibir como injustas	0	1	2	3
6. Se comporta bien cuando no se le supervisa	0	1	2	3
7. Realiza las tareas sin molestar a los demás	0	1	2	3
8. Perdona a los demás	0	1	2	3
9. Hace amistades fácilmente	0	1	2	3
10. Se muestra receptivo cuando otros comienzan una conversación o actividad	0	1	2	3
11. Se defiende por sí mismo / misma si se considera tratado/tratada injustamente	0	1	2	3
12. Participa adecuadamente en clase	0	1	2	3
13. Muestra empatía cuando percibe tristeza en sus compañeros	0	1	2	3
14. Habla en un tono de voz adecuado	0	1	2	3
15. Si tiene un problema, lo manifiesta	0	1	2	3
16. Se hace responsable de sus propias acciones	0	1	2	3
17. Presta atención a las instrucciones del profesorado	0	1	2	3
18. Muestra comprensión hacia sus compañeros si están disgustados	0	1	2	3
19. Interactúa adecuadamente con sus compañeros	0	1	2	3
20. Respeta su turno al participar en conversaciones	0	1	2	3

Recuerde: Nunca: "0"; Pocas veces: "1"; A menudo: "2"; Casi siempre: "3".

Habilidades Sociales	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
21. Mantiene la calma si se burlan de él / ella	0	1	2	3
22. Actúa responsablemente en su relación los demás	0	1	2	3
23. Se une a actividades que ya han comenzado por iniciativa propia	0	1	2	3
24. Dice "gracias"	0	1	2	3
25. Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado/ agraviada	0	1	2	3
26. Cuida las cosas que le prestan	0	1	2	3
27. Ignora las distracciones provocadas por sus compañeros, al trabajar en clase	0	1	2	3
28. Apoya a los demás cuando se sienten mal	0	1	2	3
29. Propone a otros realizar actividades en común	0	1	2	3
30. Mantiene contacto visual al comunicarse	0	1	2	3
31. Acepta las críticas sin enfadarse	0	1	2	3
32. Respeta las propiedades de los demás	0	1	2	3
33. Participa en juegos o actividades de los demás	0	1	2	3
34. Se expresa en un lenguaje apropiado cuando está enfadado/enfadada	0	1	2	3
35. Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente	0	1	2	3
36. Resuelve con calma los desacuerdos con usted	0	1	2	3
37. Respeta las normas del aula	0	1	2	3
38. Muestra interés y preocupación por los demás	0	1	2	3
39. Inicia conversaciones con sus iguales	0	1	2	3
40. Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás	0	1	2	3
41. Reacciona apropiadamente si le empuja o golpea un compañero	0	1	2	3
42. Asume responsabilidades en las actividades grupales	0	1	2	3
43. Se presenta a otros por iniciativa propia	0	1	2	3
44. Llega a acuerdos y asume compromisos en situaciones conflictivas	0	1	2	3
45. Dice cosas positivas de sí mismo / misma sin presumir	0	1	2	3
46. Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	0	1	2	3

Parte II. Dificultades de Aprendizaje Social

Recuerde: Nunca: "0"; Pocas veces: "1"; A menudo: "2"; Casi siempre: "3".

Dificultades de Aprendizaje Social	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
47. Actúa sin pensar	0	1	2	3
48. Se queda absorto / absorta observando pequeños detalles de los objetos	0	1	2	3
49. Amenaza o acosa a otros	0	1	2	3
50. Se contraría cuando cambian las rutinas	0	1	2	3
51. Tiene dificultad para esperar su turno	0	1	2	3
52. Atemoriza a los demás	0	1	2	3
53. Se inquieta o mueve excesivamente	0	1	2	3
54. Manifiesta comportamientos motores estereotipados	0	1	2	3
55. Obliga a los demás a actuar en contra de su voluntad	0	1	2	3
56. Se muestra retraído / retraída	0	1	2	3
57. Tiene rabietas o berrinches	0	1	2	3
58. Permite que otros entren en su círculo de amistades	0	1	2	3
59. Interrumpe o detiene actividades de los demás	0	1	2	3
60. Repite la misma cosa una y otra vez	0	1	2	3
61. Muestra agresividad hacia personas y/o cosas	0	1	2	3
62. Se avergüenza con facilidad	0	1	2	3
63. Hace trampas en juegos o actividades	0	1	2	3
64. Se muestra solitario / solitaria	0	1	2	3
65. Presta atención	0	1	2	3
66. Repite conductas rutinarias ineficaces	0	1	2	3
67. Se pelea con los demás	0	1	2	3
68. Dice cosas negativas acerca de sí mismo / misma	0	1	2	3
69. Desobedece las normas o requerimientos	0	1	2	3
70. Parece fatigado / fatigada o con falta de energía	0	1	2	3
71. Se distrae fácilmente	0	1	2	3
72. Utiliza gestos o movimientos extraños en sus interacciones	0	1	2	3
73. Contesta inapropiadamente a los adultos	0	1	2	3
74. Se muestra triste o deprimido / deprimida	0	1	2	3
75. Miente o no dice la verdad	0	1	2	3
76. Muestra ansiedad cuando está con los demás	0	1	2	3

Parte III. Competencia Académica

Competencia Académica	Muy baja 10 %	Baja 20 %	Media 40 %	Alta 20 %	Muy alta 10 %
77. Comparado con otros estudiantes de mi clase, el rendimiento académico global de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5
78. Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5
79. Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5
80. De acuerdo a los objetivos a alcanzar en el curso, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5
81. De acuerdo a los objetivos a alcanzar en el curso, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5
82. La motivación global de este/a alumno/a para conseguir el éxito académico se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5
83. Comparado con su grupo clase el desarrollo intelectual de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	2	3	4	5

84. Valore el apoyo de los padres para la consecución del rendimiento académico de su alumno/a.

Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
1	2	3	4	5

Parte IV. Relevancia de las Habilidades Sociales**Recuerda:** No importante: "1" -- Importante: "2" -- Muy importante: "3"

Relevancia de las Habilidades Sociales	Importancia		
	No importante	Importante	Muy importante
85. Respetar el turno al participar en las conversaciones	1	2	3
86. Cooperar, seguir las indicaciones del profesor	1	2	3
87. Defendese por uno mismo, al considerarse tratado injustamente	1	2	3
88. Comportarse bien sin supervisión	1	2	3
89. Mostrar interés y preocupación por los sentimientos de los demás	1	2	3
90. Hacer amistades fácilmente	1	2	3
91. Mantener la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	1	2	3

A continuación, si lo desea, puede añadir las observaciones que estime oportunas.

.....

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

García-Salguero, B.I., Losada, L., Copyright ©

AVISO LEGAL

De conformidad con La Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal le informamos de que los datos personales facilitados por usted a través del presente formulario se incorporarán a un fichero titularidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica) de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), cuya finalidad es la de investigar acerca de las Habilidades Sociales en Ámbitos Educativos.

Sus datos no serán cedidos o comunicados a terceros, salvo en los supuestos necesarios para la debida atención, desarrollo, control y cumplimiento de las finalidades expresadas, así como en los supuestos previstos, según Ley.

Le recordamos que en cualquier momento podrá ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición de sus datos, enviando una solicitud por escrito, adjuntando fotocopia de su DNI, dirigida al departamento arriba indicado de la Facultad de Educación de la UNED, C/Juan del Rosal, 14 C.P. 28040 Madrid (España).

Anexo. 11. Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales, SEHS-Padres.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHS
---	--	------

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

SEHS

Padres		
C. Centro	Curso	Secc./nº lista

INFORMACIÓN DEL ALUMNO/ DE LA ALUMNA¹

Nombre y apellidos	_____	
Lugar y fecha de nacimiento	_____	
Género ("X" donde proceda)	Masculino ___	Femenino ___
Centro educativo	_____	
Localidad	_____	
Provincia	_____	
Curso y grupo	_____	
Fecha actual	___ de _____	de 20__

INFORMACIÓN DE LOS PADRES

Nombre y apellidos _____

Lugar y fecha de nacimiento _____

Nivel de estudios ("X" donde proceda): Primarios ___ Secundarios ___ Universitarios ___

Género ("X" donde proceda): *Masculino* ___ *Femenino* ___

Relación de parentesco con el alumno ("X" donde proceda):

Padre ___ Madre ___ Tutor ___ Otros _____

¹ Con el fin de facilitar la lectura y evitar la repetición en el contenido de este documento, se ha optado por utilizar el género masculino y otras formas genéricas para referirse conjuntamente a personas de ambos géneros, sin que ello signifique la supremacía de un género sobre el otro. Solo se harán distinciones en aquellos casos que así se requiera.

B.I. García-Salgueiro y L. Losada. Copyright © 2013, adaptación española del SSIS-RS *Student* (Gresham y Elliott, 2008).

INSTRUCCIONES

Este cuestionario contiene enunciados que describen el comportamiento de su hijo o hija. Consta de tres secciones: Parte I, Parte II y Parte III.

Parte I y II.

Por favor, lea cada uno de los enunciados y piense en el comportamiento de su hijo o hija durante los últimos dos meses. Seguidamente, decida con qué frecuencia su hijo o hija muestra el comportamiento descrito en cada uno de ellos.

- Si su hijo o hija **nunca** muestra el comportamiento, rodee "0".
- Si su hijo o hija **pocas veces** muestra el comportamiento, rodee "1".
- Si su hijo o hija **a menudo** muestra el comportamiento, rodee "2".
- Si su hijo o hija **casi siempre** muestra el comportamiento, rodee "3".

Parte III.

Para cada uno de los enunciados de la Parte III, rogamos indique la importancia que, según usted, tiene cada uno de esos comportamientos para el rendimiento académico de su hijo o hija.

- Si usted considera que el comportamiento **no es importante** para el rendimiento académico de su hijo/a, rodee "0".
- Si usted considera que el comportamiento es **importante** para el rendimiento académico de su hijo/a, rodee "1".
- Si usted considera que el comportamiento es **muy importante** para el rendimiento académico de su hijo/a, rodee "2".

Si tiene dudas sobre la respuesta a un enunciado, indique la respuesta más aproximada.

Cómo responder

Por favor, responda a todos los enunciados. No hay respuestas correctas o incorrectas. Si tiene dudas, indique la respuesta más aproximada.

Marque firmemente con un lápiz o un bolígrafo, asegurándose de trazar un círculo completo alrededor del número que elija. Si desea cambiar una respuesta tache con una cruz la opción errónea y rodee con un círculo la nueva opción elegida.

A continuación, antes de comenzar, asegúrese de completar toda la información relativa a los datos de identificación de su hijo o hija, y de usted mismo.

Recuerde: Nunca: "0"; Pocas veces: "1"; A menudo: "2"; Casi siempre: "3".

Parte I	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
1. Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado	0	1	2	3
2. Sigue las normas familiares	0	1	2	3
3. Intenta comprender los sentimientos de usted	0	1	2	3
4. Dice "gracias"	0	1	2	3
5. Solicita ayuda a los adultos	0	1	2	3
6. Cuida las cosas que le prestan	0	1	2	3
7. Presta atención a sus indicaciones	0	1	2	3
8. Intenta hacer que los demás se sientan bien	0	1	2	3
9. Se une a actividades ya iniciadas por iniciativa propia	0	1	2	3
10. Respeta su turno al participar en conversaciones	0	1	2	3
11. Si tiene un problema, lo manifiesta	0	1	2	3
12. Cooperera bien con los otros miembros de la familia	0	1	2	3
13. Perdona a los demás	0	1	2	3
14. Habla en un tono de voz adecuado	0	1	2	3
15. Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente	0	1	2	3
16. Se comporta bien cuando no se le supervisa	0	1	2	3
17. Sigue sus indicaciones	0	1	2	3
18. Intenta comprender cómo se sienten los demás	0	1	2	3
19. Inicia conversaciones con los chicos de su edad	0	1	2	3
20. Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás	0	1	2	3
21. Resuelve con calma sus desacuerdos con usted	0	1	2	3
22. Respeta las propiedades de los demás	0	1	2	3
23. Hace amistades fácilmente	0	1	2	3
24. Dice "por favor"	0	1	2	3
25. Cuestiona apropiadamente las normas que pudieran ser injustas	0	1	2	3
26. Se hace responsable de sus propias acciones	0	1	2	3
27. Realiza sus tareas sin molestar a los demás	0	1	2	3
28. Intenta consolar a los demás	0	1	2	3
29. Se relaciona bien con otros chicos	0	1	2	3
30. Participa cuando otros comienzan una conversación o actividad	0	1	2	3
31. Mantiene la calma cuando se burlan de él/ella	0	1	2	3
32. Cumple sus promesas	0	1	2	3
33. Se presenta a los demás por iniciativa propia	0	1	2	3
34. Acepta las críticas sin enfadarse	0	1	2	3
35. Dice cosas positivas de sí mismo/misma sin presumir	0	1	2	3
36. En situaciones conflictivas, llega a acuerdos y asume compromisos	0	1	2	3
37. Respeta las reglas cuando juega con otros	0	1	2	3
38. Muestra interés y preocupación por los demás	0	1	2	3
39. Invita a otros a participar en actividades comunes	0	1	2	3
40. Mantiene el contacto visual cuando habla	0	1	2	3
41. Tolerar a otros chicos de su edad cuando molestan	0	1	2	3
42. Asume responsablemente sus errores	0	1	2	3
43. Inicia conversaciones con adultos	0	1	2	3
44. Reacciona apropiadamente si le empuja o golpea un compañero	0	1	2	3
45. Se defiende por sí mismo/misma, si cree ser tratado/tratada injustamente	0	1	2	3
46. Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	0	1	2	3

Recuerde: Nunca: "0"; Pocas veces: "1"; A menudo: "2"; Casi siempre: "3".

Parte II	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
47. Tiene dificultad para esperar su turno	0	1	2	3
48. Repite la misma cosa una y otra vez	0	1	2	3
49. Obliga a los demás a actuar en contra de su voluntad	0	1	2	3
50. Manifiesta comportamientos motores estereotipados	0	1	2	3
51. Se inquieta o mueve excesivamente	0	1	2	3
52. Permite que otros entren en su círculo de amistades	0	1	2	3
53. Presta atención	0	1	2	3
54. Actúa con impulsividad	0	1	2	3
55. Le molesta que cambien las rutinas	0	1	2	3
56. Muestra agresividad hacia personas y/o cosas	0	1	2	3
57. Se muestra retraído / retraída	0	1	2	3
58. Tiene rabietas o berrinches	0	1	2	3
59. Aterroriza a los demás	0	1	2	3
60. Interrumpe o se entromete en las actividades de grupo	0	1	2	3
61. Parece fatigado / fatigada o con falta de energía	0	1	2	3
62. Utiliza gestos o movimientos extraños en sus interacciones	0	1	2	3
63. Amenaza o acosa a los demás	0	1	2	3
64. Muestra ansiedad cuando está con los demás	0	1	2	3
65. Contesta inapropiadamente a los adultos	0	1	2	3
66. Dice que no agrada a nadie	0	1	2	3
67. Se distrae fácilmente	0	1	2	3
68. Se muestra triste o deprimido / deprimida	0	1	2	3
69. Se queda absorto/absorta observando pequeños detalles de los objetos	0	1	2	3
70. Desobedece las normas o requerimientos	0	1	2	3
71. Tiene problemas de sueño	0	1	2	3
72. Miente o no dice la verdad	0	1	2	3
73. Se avergüenza con facilidad	0	1	2	3
74. Dice cosas desagradables acerca de sí mismo/misma	0	1	2	3
75. Repite conductas rutinarias ineficaces	0	1	2	3
76. Hace trampas en juegos o actividades	0	1	2	3
77. Se muestra solitario/solitaria	0	1	2	3
78. Se pelea con los demás	0	1	2	3
79. Tiene problemas de alimentación	0	1	2	3

Parte III.

Recuerde: No importante: "1" -- Importante: "2" -- Muy importante: "3"

Parte III	Importancia		
	No importante	Importante	Muy importante
80. Respetar el turno al participar en las conversaciones	1	2	3
81. Cooperar, seguir las indicaciones de los padres	1	2	3
82. Defendarse por uno mismo, al considerarse tratado injustamente	1	2	3
83. Comportarse bien sin supervisión	1	2	3
84. Intentar comprender los sentimientos de los demás	1	2	3
85. Hacer amistades fácilmente	1	2	3
86. Mantener la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	1	2	3

A continuación, si lo desea, puede añadir las observaciones que estime oportunas.

.....

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

García-Salguero, B.I.; Losada, L., Copyright ©

AVISO LEGAL

De conformidad con La Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal le informamos de que los datos personales facilitados por usted a través del presente formulario se incorporarán a un fichero (titularidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica) de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), cuya finalidad es la de investigar acerca de las Habilidades Sociales en Ámbitos Educativos.

Sus datos no serán cedidos o comunicados a terceros, salvo en los supuestos necesarios para la debida atención, desarrollo, control y cumplimiento de las finalidades expresadas, así como en los supuestos previstos, según Ley.

Le recordamos que en cualquier momento podrá ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición de sus datos, enviando una solicitud por escrito, adjuntando fotocopia de su DNI, dirigida al departamento arriba indicada de la Facultad de Educación de la UNED, C/ Juan del Rosal, 14 C.P. 28040 Madrid (España).

Anexo 12. Codificación de los datos.

Prueba	VARIABLES	Origen de la información
SEHS-Alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Edad (años) • Sexo: Hombre (1); Mujer (2) • Centro: A (1); B (2) • Curso: 2º EI (1); 3º EI (2); 1º EP (3); 2º EP (4); 3º EP (5); 4º EP (6); 5º EP (7); 6º (8). • Grupo: A (1); B (2); C (3); D (4); E (5); F (6) 	Alumno
SEHS-Profesor	<p>Del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Edad (fecha de nacimiento: día, mes, año) • Sexo: Hombre (1); Mujer (2) • Centro: A (1); B (2) • Curso: 2º EI (1); 3º EI (2); 1º EP (3); 2º EP (4); 3º EP (5); 4º EP (6); 5º EP (7); 6º (8). • Grupo: A (1); B (2); C (3); D (4); E (5); F (6) <p>Del profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Hombre (1); Mujer (2) • Experiencia docente: > 5 (1); De 5 a 10 (2); <10 (3) • Tiene o no discapacidad: Sí (1); No (2) 	Profesor
SEHS-Padres	<p>Del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Hombre (1); Mujer (2) • Centro: A (1); B (2) • Curso: 2º EI (1); 3º EI (2); 1º EP (3); 2º EP (4); 3º EP (5); 4º EP (6); 5º EP (7); 6º (8). • Grupo: A (1); B (2); C (3); D (4); E (5); F (6) <p>Del padre/madre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Edad padre/madre (año de nacimiento) • Nivel estudios padre/madre: Primarios (1); Secundarios (2); Universitarios (3) • Progenitor fuente: Padre (1); Madre (2); Tutor (3) 	Padres
SPECI	<ul style="list-style-type: none"> • Edad (meses) y sexo del alumno: Hombre (1); Mujer (2) • Sexo del docente: Hombre (1); Mujer (2) • Tiempo que conoce al alumno (meses) 	Profesor
Cuestionario Guess Who	<ul style="list-style-type: none"> • Amable (R1) • Acosa (R2) • Cooperera (R3) • Lidera (R4) • Competencia Social (R1+R3+R4-R2) 	Alumno
Rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua (1) • Matemáticas (2) • Lengua extranjera: Inglés (3) 	Alumno
Cuestionario de Competencia Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Hombre (1); Mujer (2) • Edad (años) 	Alumno

Anexo 13. Matriz resultado del Análisis Factorial Exploratorio.

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
ítem 32	.60				
ítem 24	.58				
ítem 58	-.55	.39			
ítem 29	.54				
ítem 42	.53				
ítem 20	.53				
ítem 54	-.51				.33
ítem 19	.51				
ítem 70	-.51				
ítem 31	.50				
ítem 14	.50				
ítem 49	-.49				
ítem 12	.48				
ítem 22	.48				
ítem 64	-.48	.34			
ítem 57	-.47				
ítem 73	-.46				
ítem 10	.45				
ítem 46	.45			.43	
ítem 13	.45				
ítem 02	.44				
ítem 06	.44				
ítem 63	-.43		.31		
ítem 27	.42	.37			
ítem 37	.41	.32			
ítem 39	.41				
ítem 40	.40				
ítem 26	.40				
ítem 51	-.40				
ítem 34	.39				
ítem 61	-.39				
ítem 45	.39				
ítem 55	-.38	.30			
ítem 44	.38				
ítem 25	.37				
ítem 17	.36				
ítem 68	-.35				
ítem 23	.34				
ítem 69	-.33				
ítem 07	.33				
ítem 48	-.33				
ítem 67	-.32				
ítem 04	.32				
ítem 66	-.32				
ítem 08	.31		.31		
ítem 05	.31				
ítem 75	-.31				
ítem 16	.31				
ítem 11					
ítem 30					
ítem 28					
ítem 01					
ítem 35					
ítem 60					
ítem 03					
ítem 59					
ítem 56	-.42	.47			

ítem 62		.42	-.38		
ítem 74	-.33	.42	-.37		
ítem 52	-.40	.41			
ítem 53	-.31	.37			
ítem 50		.35			
ítem 71	-.34	.35			
ítem 47		.32			
ítem 65		.32	-.30		
ítem 15					
ítem 18			.45		
ítem 33	.30		.40		
ítem 38			.32		
ítem 43			.31		
ítem 09					
ítem 41	.48			.60	
ítem 21	.45			.52	
ítem 36	.48			.48	
ítem 72	-.41				.43
% Var.	16.33	5.76	4.25	2.93	2.85
% Var. Ac.	16.33	22.09	26.34	29.27	32.12
KMO	.904				
PE de Barlett	$\chi^2=16353.6$	gl=2775	Sig.=.000		

Nota. Estos resultados son fruto de un AFE realizado con el método de extracción de ejes principales y el método de rotación oblicua Promax; Las cargas factoriales se presentan ordenadas por tamaño: aquellas inferiores a |.30| han sido omitidas.