

TESIS DOCTORAL

2015

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

BERTA INÉS GARCÍA-SALGUERO

LICENCIADA EN FILOSOFÍA Y 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

DRA. M^ª JOSÉ MUDARRA SÁNCHEZ

García Salguero, B. I. (2015)

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN II (ORIENTACIÓN EDUCATIVA, DIAGNÓSTICO E
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA)
DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNED**

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

BERTA INÉS GARCÍA-SALGUERO

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación

DIRECTOR

Dr. Daniel Anaya Nieto

CO-DIRECTORA

Dra. M^a José Mudarra Sánchez

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar esta etapa de mi proyecto profesional, deseo expresar mi gratitud a las personas que han contribuido a su desarrollo. En especial,

Al Dr. Daniel Anaya Nieto, inspirador de este proyecto y cuya inestimable dirección merece mi pleno reconocimiento, por su rigurosidad científica.

A la Dra. María José Mudarra Sánchez, por su esfuerzo al proporcionarme en el ejercicio de su co-dirección una tutela de excelencia profesional continua, impregnada de comprensión y calor humano.

A los Directores, Jefes de los diferentes Departamentos de Orientación y Profesores-tutores de los centros educativos públicos, privados y concertados que han participado en el estudio, por su colaboración, sin la cual este proyecto no se hubiera desarrollado.

A todos los miembros del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (OEDIP) por sus enriquecedoras aportaciones profesionales.

A mis padres, cuyos valores éticos han supuesto el pilar fundamental de mi carrera profesional.

A mis hijos, por ser mi eje motivador.

A mis hermanas, por su apoyo incondicional.

A mis sobrinos, por confiar en mí.

ÍNDICE

Agradecimientos	3
Lista de símbolos, abreviaturas y siglas	12
Lista de tablas	16
Lista de figuras	29
Introducción general	34
Justificación del trabajo	35
Organización y estructura del trabajo	37
Primera parte. Fundamentación teórica	39
Capítulo I. Aproximación a la conceptualización de las HHSS	40
1.1. Antecedentes y evolución conceptual del término HHSS	43
1.1.1. Modelo de Aprendizaje Social.	54
1.1.2. Modelo de Teoría de Roles.	55
1.1.3. Modelos Conductistas.	56
1.1.4. Modelo Cognitivo.	57
1.1.5. Modelo de Psicología Clínica.	59
1.2. Aproximación a términos considerados afines: Asertividad, Conducta prosocial, IE, HHSS, Competencia Social	60
1.2.1. Asertividad.	60
1.2.2. Conducta Prosocial.	64

1.2.2.1. Definición.	64
1.2.2.2. Teorías explicativas.	66
1.2.3. IE.	71
1.2.3.1. Diferentes teorías y componentes de la IE.	73
1.2.3.1.1. Teorías mixtas.	73
1.2.3.1.2. Teorías de habilidades.	76
1.2.3.1.3. Teorías integradoras.	76
1.2.4. Competencia social vs. HHSS.	77
1.2.5. Componentes de las HHSS.	81
1.2.6. La importancia de la educación emocional.	84
1.2.7. El entrenamiento de las HHSS en la educación de los adolescentes.	88
Capítulo II. Instrumentos para la evaluación de las HHSS	91
2.1. Clasificación de los instrumentos de acuerdo con diferentes enfoques	92
2.1.1. Enfoque social en la evaluación de las HHSS.	95
2.1.2. Enfoque cognitivo en la evaluación de las HHSS.	107
2.1.3. Enfoque ligado al desarrollo moral en la evaluación de las HHSS.	109
2.1.4. Enfoque emocional en la evaluación de las HHSS.	109
2.1.5. Enfoque ligado al desarrollo personal en la evaluación de las HHSS.	112
2.2. Fichas de instrumentos de medición de las HHSS	118
Segunda parte. Estudio empírico	149
Capítulo III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	150

3.1. Objetivos de la investigación	151
3.1.1. Objetivo general.	151
3.1.2. Objetivos específicos.	151
3.2. Método	151
3.2.1. Directrices seguidas.	151
3.2.2. Variables e instrumentos.	154
3.2.2.1. Variables.	154
3.2.2.2. Instrumento a validar.	157
3.2.2.3. Otros instrumentos a aplicar en el estudio.	164
3.2.2.3.1. BASC.	164
3.2.2.3.2. SOCIOMET.	177
3.2.3. Participantes.	181
3.2.3.1. Descripción de la muestra de alumnos.	186
3.2.3.2. Descripción de la muestra del profesorado.	193
3.2.3.3. Descripción de la muestra de padres.	202
3.3. Procedimiento	208
3.3.1. Planificación y diseño del estudio.	208
3.3.1.1. Fase 1: Traducción del SSIS-RS al castellano.	208
3.3.1.2. Fase 2: Estudio piloto del SEHHSS. Aplicación y toma decisiones.	212
3.3.1.3. Fase 3: Toma de decisiones en relación a los instrumentos a aplicar en paralelo.	216

3.3.1.4. Fase 4: Aplicación de los instrumentos. _____	228
3.3.1.5. Fase 5: Procedimiento de corrección e interpretación del SEHHSS. _____	231
3.3.1.6. Fase 6: Corrección de Forma-Estudiantes. Aportación de resultados a los Centros. _____	232
Capítulo IV. Presentación y Discusión de los Resultados _____	233
4.1. Presentación del SEHHSS, versión española del SSIS-RS _____	234
4.2. Estudio de las cualidades métricas del SEHHSS _____	246
4.2.1. Fiabilidad como consistencia interna. _____	246
4.2.1.1. Resultados Forma Estudiantes. _____	247
4.2.1.2. Resultados Forma Profesores. _____	252
4.2.1.3. Resultados Forma Padres. _____	256
4.2.2. Coeficiente de Correlación Intra-clase. _____	260
4.2.2.1. Resultados Forma Estudiantes. _____	260
4.2.2.2. Resultados Forma Profesores. _____	261
4.2.2.3. Resultados Forma Padres. _____	262
4.3. Análisis de ítems _____	263
4.3.1. Correlaciones ítem-total (índice de Homogeneidad). _____	263
4.3.2. Correlaciones ítem-criterio (índice de Validez del ítem) de la Forma Estudiantes _____	306
4.4. Validación del SEHHSS: Validez _____	313
4.4.1. Validez de contenido. _____	313

4.4.1.1. Índices de Validez específicos del SEHHSS. _____	315
4.4.1.1.1. Índice F (falsos negativos). _____	315
4.4.1.1.2. Patrón de respuestas. _____	324
4.4.1.1.3. Índice de consistencia. _____	332
4.5. Validez de constructo. Análisis factorial _____	344
4.5.1. Fases del análisis factorial. _____	344
4.5.1.1. Análisis preliminares: adecuación de los datos. _____	344
4.5.1.1.1. Forma Estudiantes. _____	345
4.5.1.1.2. Forma Profesores. _____	350
4.5.1.1.3. Forma Padres. _____	356
4.5.1.1.4. Forma de distribución y puntuaciones típicas derivadas: Puntuaciones Estándar (PE). _____	361
4.5.1.2. Análisis de las correlaciones entre escalas y sub-escalas. _____	362
4.5.1.3. Análisis Factorial Exploratorio (AFE). _____	375
4.5.1.3.1. AFE de la Forma Estudiantes. _____	376
4.5.1.3.2. AFE de la Forma Profesores. _____	397
4.5.1.3.3. AFE de la Forma Padres. _____	417
4.6. Validez convergente y discriminante _____	438
4.6.1. Grado de acuerdo entre profesores y padres. _____	439
4.6.2. Grado de acuerdo entre profesores y estudiantes. _____	444
4.6.3. Grado de acuerdo entre padres y estudiantes. _____	448

4.7. Relación del SEHHSS con otras pruebas	452
4.7.1. SEHHSS-BASC.	452
4.7.2. SEHHSS-SOCIOMET.	458
4.8. Estudios diferenciales: influencia de variables características del alumnado en sus HHSS y DAS	461
4.8.1. SEHHSS-Género.	465
4.8.2. SEHHSS-Nivel educativo.	466
4.8.3. SEHHSS-Tipo de centro.	468
Capítulo V. Conclusiones, Implicaciones y Limitaciones	470
5.1. Conclusiones e implicaciones del estudio	471
5.2. Limitaciones y Futuras investigaciones	480
Referencias bibliográficas	483
Apéndice documental	510
Apéndice A. Protocolo de respuesta del SOCIOMET	511
Apéndice B. Modelo carta invitación participación centros	513
Apéndice C. Formas definitivas del SEHHSS	514
Apéndice C.1. Forma definitiva del SEHHSS Estudiantes.	514
Apéndice C.2. Forma definitiva del SEHHSS Profesores.	519
Apéndice C.3. Forma definitiva del SEHHSS Padres.	527
Apéndice D. Carta modelo invitación Profesorado	534
Apéndice E. Protocolo resultados SEHHSS-Estudiantes	535

Apéndice F. Tablas para los estadísticos d de Somers y Tau-c de Kendall entre la categorización nominal de las escalas y sub-escalas del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET _____ 536

LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

ABAS-II	Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa-Segunda edición
ACS	Escala de Afrontamiento para Adolescentes
A-D	Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas
ADCA	Autoinforme de Actitudes y Valores en Interacciones Sociales
AECS	Actitudes y estrategias cognitivas sociales
AFE	Análisis factorial exploratorio
AIHA	Autoinforme de hábitos asertivos
AF5	Autoconcepto Forma 5
ASB	Escala de Conducta Antisocial
BAS	Batería de Socialización
BASC	Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes
BULL-S	Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares
CAG	Índice global de conducta adaptativa
CACIA	Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente
CAPI-A	Cuestionario de agresividad impulsiva y premeditada en adolescentes
CAM	Comunidad Autónoma de Madrid
CCA-R	Cuestionario de Conducta Antisocial-Revisado
CCP	Cuestionario de Conducta Pro-social
CE	Cociente emocional
CEE	Cuestionario de Educación Emocional
CHIS	Cuestionario de Habilidades de Interacción Social

CI	Cociente intelectual
CNC	Controlabilidad frente a Incontrolabilidad
CPS	Cuestionario de personalidad situacional
CSE	Competencias socioemocionales
CSSES	<i>College Self Expression Scale</i>
DAS	Dificultades de Aprendizaje Social
DSM	Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales
EA	Escala de asertividad
EBO	Educación Básica Obligatoria
EEC	Estímulo emocionalmente competente
EHS	Escala de habilidades sociales
EI	Escala de Inestabilidad
EIS	Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales
ELC-A	Escalas de Lugar de Control en situaciones Académicas para niños y adolescentes
ELC-I	Escalas de Lugar de Control en situaciones Interpersonales para niños y adolescentes
EMES-C	Escala Multidimensional de Expresión Social: Parte Cognitiva
EMES-M	Escala Multidimensional de Expresión Social: Parte Motora
EMHAA	Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos en el Aula
EMHAC	Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos en Casa
EMHAS	Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos
EPI	Cuestionario de Personalidad

ESO	Educación Secundaria Obligatoria
ESPA-29	Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia
FNE	<i>Fear of Negative Evaluation</i>
FRIDA	Cuestionario de factores de riesgo interpersonales para el consumo de drogas en la adolescencia
gl	Grados de libertad
Grupo GREI	Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo entre iguales en el Contexto Escolar
HHSS	Habilidades Sociales
IAC	Inventario de Adaptación de la Conducta
IC	Intervalo de confianza
ICR	Índice de Consistencia de Respuestas
IE	Inteligencia emocional
I-E	Internalidad frente a Externalidad
IS	(Índice de) Impacto social
ISC	Índice de Síntomas Comportamentales
ISE	Índice de Síntomas Emocionales
ITC	<i>International Test Commission</i>
IVE	Escala de Impulsividad, Afán de Aventura y Empatía
LIA	Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto
LOE	Ley Orgánica de la Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MESSY	Escala Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales con

Jóvenes

NEO-PI-R	Inventario de Personalidad NEO-Revisado
NNR	(Índice de) Nominaciones negativas recibidas
NPR	(Índice de) Nominaciones positivas recibidas
PAI-A	Inventario de Evaluación de la Personalidad para Adolescentes
PCPI	Programa de Cualificación Profesional Inicial
PE	Puntuación estándar
PS	(Índice de) Preferencia social
PTR	Índice de Patrón de Respuestas
SEHHSS	Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales
SENA	Sistema de evaluación de niños y adolescentes
SIV	Cuestionario de valores interpersonales
SOC	Escala de Dificultades de socialización de Cantoblanco
SOCIOMET	Evaluación de la Competencia Social entre iguales
SSIS	<i>Social Skills Improvement System</i>
SSIS-RS	<i>Social Skills Improvement System Rating-Scales</i>
SSRS	<i>Social Skills Rating System</i>
TAMADUL	Cuestionario Clínico de Personalidad para Adolescentes y Adultos
TAMAI	Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil
TCT	Teoría Clásica de los Tests
TDA	Trastorno por déficit de atención
TDAH	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
TOC	Trastorno obsesivo compulsivo
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

LISTA DE TABLAS

Tabla 3.1 <i>VARIABLES del estudiante evaluadas en el estudio por los instrumentos respondidos por el mismo</i> _____	155
Tabla 3.2 <i>VARIABLES del profesorado y del estudiante evaluadas en el estudio por los instrumentos respondidos por el profesorado</i> _____	156
Tabla 3.3 <i>VARIABLES de los padres y del estudiante evaluadas en el estudio por los instrumentos respondidos por los padres</i> _____	157
Tabla 3.4 <i>Características del SSIS-RS y del SSRS. Forma Estudiantes (Klaussen & Rasmussen, 2013)</i> _____	161
Tabla 3.5 <i>Características del SSIS-RS y del SSRS. Forma Profesor (Klaussen & Rasmussen, 2013)</i> _____	161
Tabla 3.6 <i>Características del SSIS-RS y del SSRS. Forma Padres (Klaussen & Rasmussen, 2013)</i> _____	162
Tabla 3.7 <i>Descriptores de la Escala de HHSS</i> _____	163
Tabla 3.8 <i>Distribución de la muestra de estudiantes por centros y cursos</i> _____	184
Tabla 3.9 <i>Distribución de muestra por centros y cursos. Instrumentos aplicados</i> _____	186
Tabla 4.1 <i>Coefficientes Alfa de Cronbach para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Estudiantes</i> _____	249
Tabla 4.2 <i>Coefficientes Alfa de Cronbach para escalas y sub-escalas del SISS-RS y del SSRS según diversos autores</i> _____	251
Tabla 4.3 <i>Coefficientes Alfa de Cronbach para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Profesores</i> _____	254
Tabla 4.4 <i>Coefficientes Alfa de Cronbach para escalas y sub-escalas del SISS-RS y del SSRS en profesores según diversos autores</i> _____	255

Tabla 4.5 <i>Coefficientes Alfa de Cronbach para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Padres</i>	257
Tabla 4.6 <i>Coefficientes Alfa de Cronbach para escalas y sub-escalas del SISS-RS y del SSRS en padres según diversos autores</i>	259
Tabla 4.7 <i>CCI para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	261
Tabla 4.8 <i>CCI para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Profesores</i>	262
Tabla 4.9 <i>CCI para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Padres</i>	263
Tabla 4.10 <i>Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	265
Tabla 4.11 <i>Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Profesores</i>	269
Tabla 4.12 <i>Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Padres</i>	275
Tabla 4.13 <i>Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	289
Tabla 4.14 <i>Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Profesores</i>	294
Tabla 4.15 <i>Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Padres</i>	300
Tabla 4.16 <i>Índices de Validez de los ítems de la Escala HHSS respecto a la Escala Relaciones Interpersonales (BASC alumnado)</i>	307
Tabla 4.17 <i>Índices de Validez de los ítems de la Escala DAS respecto a la Escala Problemas de conducta (BASC alumnado)</i>	311
Tabla 4.18 <i>Estadísticos descriptivos de la escala HHSS y sus sub-escalas</i>	314

Tabla 4.19 <i>Recuentos y porcentajes por categoría del Índice F para la totalidad de estudiantes</i>	315
Tabla 4.20 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según género de los estudiantes</i>	316
Tabla 4.21 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con el sexo de los estudiantes</i>	316
Tabla 4.22 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según edad de los estudiantes</i>	317
Tabla 4.23 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con la edad de los estudiantes</i>	317
Tabla 4.24 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según tipo de centro educativo de los estudiantes</i>	318
Tabla 4.25 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con el tipo de centro educativo de los estudiantes</i>	319
Tabla 4.26 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según el curso de los estudiantes</i>	320
Tabla 4.27 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con el curso de los estudiantes</i>	320
Tabla 4.28 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según el tipo de escolaridad de los estudiantes</i>	321
Tabla 4.29 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con el tipo de escolaridad de los estudiantes</i>	321
Tabla 4.30 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según el nivel socioeconómico de los estudiantes</i>	322

Tabla 4.31 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con el tipo de escolaridad de los estudiantes</i>	322
Tabla 4.32 <i>Recuentos y porcentajes por categoría del Índice F para la totalidad de padres</i>	323
Tabla 4.33 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según el nivel de estudios de los padres</i>	323
Tabla 4.34 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con el nivel de estudios de los padres</i>	324
Tabla 4.35 <i>Recuentos y porcentajes por categoría del Patrón de Respuestas para la totalidad de estudiantes</i>	324
Tabla 4.36 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de Respuestas según el sexo de los estudiantes</i>	325
Tabla 4.37 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con el sexo de los estudiantes</i>	325
Tabla 4.38 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de Respuestas según la edad de los estudiantes</i>	326
Tabla 4.39 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con la edad de los estudiantes</i>	326
Tabla 4.40 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de Respuestas según el tipo de centro educativo de los estudiantes</i>	327
Tabla 4.41 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con el tipo de centro educativo de los estudiantes</i>	327
Tabla 4.42 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de Respuestas según el curso de los estudiantes</i>	328

Tabla 4.43 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con el curso de los estudiantes</i>	328
Tabla 4.44 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de Respuestas según el tipo de escolaridad de los estudiantes</i>	329
Tabla 4.45 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con el tipo de escolaridad de los estudiantes</i>	329
Tabla 4.46 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de Respuestas según el nivel socioeconómico de los estudiantes</i>	330
Tabla 4.47 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con el nivel socioeconómico de los estudiantes</i>	330
Tabla 4.48 <i>Recuentos y porcentajes por categoría del Patrón de Respuestas para la totalidad de padres</i>	331
Tabla 4.49 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de respuestas según el nivel de estudios de los padres</i>	331
Tabla 4.50 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con el nivel de estudios de los padres</i>	332
Tabla 4.51 <i>Recuentos y porcentajes por categoría del Índice de Consistencia para la totalidad de estudiantes</i>	333
Tabla 4.52 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según el sexo de los estudiantes</i>	333
Tabla 4.53 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con el sexo de los estudiantes</i>	334
Tabla 4.54 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según la edad de los estudiantes</i>	335

Tabla 4.55 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con la edad de los estudiantes</i>	335
Tabla 4.56 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según la nacionalidad de los estudiantes</i>	336
Tabla 4.57 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con la nacionalidad de los estudiantes</i>	337
Tabla 4.58 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según el tipo de centro de los estudiantes</i>	337
Tabla 4.59 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con el tipo de centro de los estudiantes</i>	338
Tabla 4.60 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según el curso de los estudiantes</i>	339
Tabla 4.61 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con el curso de los estudiantes</i>	340
Tabla 4.62 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según el tipo de escolaridad de los estudiantes</i>	340
Tabla 4.63 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con el tipo de escolaridad de los estudiantes</i>	341
Tabla 4.64 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según el nivel socioeconómico de los estudiantes</i>	341
Tabla 4.65 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con el nivel socioeconómico de los estudiantes</i>	342
Tabla 4.66 <i>Recuentos y porcentajes por categoría del Índice de Consistencia para la totalidad de padres</i>	342

Tabla 4.67 <i>Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según el nivel de estudios de los padres</i>	343
Tabla 4.68 <i>Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con el nivel de estudios de los padres</i>	343
Tabla 4.69 <i>Estadísticos descriptivos de escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	349
Tabla 4.70 <i>Prueba de normalidad (Estadístico Kolgomorov-Smirnov-Lilliefors) del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	350
Tabla 4.71 <i>Estadísticos descriptivos de escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Profesores</i>	354
Tabla 4.72 <i>Prueba de normalidad (Estadístico Kolgomorov-Smirnov-Lilliefors) del SEHHSS Forma Profesores</i>	355
Tabla 4.73 <i>Estadísticos descriptivos de escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Padres</i>	359
Tabla 4.74 <i>Prueba de normalidad (Estadístico Kolgomorov-Smirnov-Lilliefors) del SEHHSS Forma Padres</i>	360
Tabla 4.75 <i>Coefficientes de correlación de Pearson entre escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	365
Tabla 4.76 <i>Coefficientes de correlación de Pearson entre escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Profesores</i>	366
Tabla 4.77 <i>Coefficientes de correlación de Pearson entre escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Padres</i>	367
Tabla 4.78 <i>Coefficientes de correlación de Pearson entre ítems de la escala de Competencia Académica del SEHHSS Forma Profesores</i>	374
Tabla 4.79 <i>KMO y Prueba de Bartlett para la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	377

Tabla 4.80 <i>Varianza total explicada al extraer 7 componentes del AFE de la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	380
Tabla 4.81 <i>Comunalidades en la solución de 7 factores con 46 ítems de la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	381
Tabla 4.82 <i>Varianza total explicada en la solución de 6 componentes (rotación oblicua oblimín directo) de la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	382
Tabla 4.83 <i>Matriz estructura solución de 7 componentes rotación oblimín directo de la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	385
Tabla 4.84 <i>Matriz de configuración solución de 7 componentes rotación oblimín directo de la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	386
Tabla 4.85 <i>Matriz de inter-correlaciones entre componentes (solución 7 componentes oblimín directo) de la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	387
Tabla 4.86 <i>KMO y Prueba de Bartlett para la escala DAS del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	388
Tabla 4.87 <i>Varianza total explicada al extraer 5 componentes del AFE de la escala DAS del SEHHSS Forma estudiantes –criterio Kaiser-</i>	389
Tabla 4.88 <i>Varianza total explicada al extraer 5 componentes del AFE de la escala DAS del SEHHSS Forma estudiantes eliminados los ítems 71, 69, 63, 61, 57, 55, 68, 66 y 50</i>	391
Tabla 4.89 <i>Comunalidades en la solución de 5 factores con 20 ítems de la escala DES del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	392
Tabla 4.90 <i>Varianza total explicada en la solución de 5 componentes (rotación oblicua oblimín directo) de la escala DAS del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	393
Tabla 4.91 <i>Matriz estructura solución de 5 componentes rotación oblimín directo de la escala DAS del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	394

Tabla 4.92 <i>Matriz de configuración solución de 5 componentes rotación oblimín directo de la escala DES del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	395
Tabla 4.93 <i>Matriz de inter-correlaciones entre componentes (solución 5 componentes oblimín directo) de la escala DAS del SEHHSS Forma Estudiantes</i>	397
Tabla 4.94 <i>KMO y Prueba de Bartlett para la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesores</i>	398
Tabla 4.95 <i>Varianza total explicada al extraer 7 componentes del AFE de la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesores</i>	399
Tabla 4.96 <i>Comunalidades en la solución de 7 factores con 42 ítems de la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesores</i>	401
Tabla 4.97 <i>Varianza total explicada en la solución de 7 componentes (rotación oblicua oblimín directo) de la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesores</i>	402
Tabla 4.98 <i>Matriz estructura solución de 7 componentes rotación oblimín directo de la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesor</i>	403
Tabla 4.99 <i>Matriz de configuración solución de 7 componentes rotación oblimín directo de la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesor</i>	404
Tabla 4.100 <i>Matriz de inter-correlaciones entre componentes (solución 7 componentes oblimín directo) de la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesor</i>	406
Tabla 4.101 <i>KMO y Prueba de Bartlett para la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores</i>	408
Tabla 4.102 <i>Varianza total explicada al extraer 5 componentes en el AFE de la escala DAS del SEHHSS Forma Profesor</i>	409
Tabla 4.103 <i>Comunalidades en la solución de 5 factores con 25 ítems de la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores</i>	410

Tabla 4.104 <i>Varianza total explicada en la solución de 5 componentes (rotación Oblimín directo) de la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores</i>	411
Tabla 4.105 <i>Matriz estructura solución de 5 componentes rotación Oblimín Directo de la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores</i>	412
Tabla 4.106 <i>Matriz de configuración solución de 5 componentes rotación Promax de la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores</i>	413
Tabla 4.107 <i>Matriz de inter-correlaciones entre componentes de la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores</i>	415
Tabla 4.108 <i>KMO y Prueba de Bartlett para la escala Competencia Académica del SEHHSS Forma Profesores</i>	416
Tabla 4.109 <i>Varianza total explicada al extraer 7 componentes del AFE de la escala Competencia Académica del SEHHSS Forma Profesores</i>	416
Tabla 4.110 <i>Matriz de componentes de la escala Competencia Académica del SEHHSS Forma Profesores</i>	417
Tabla 4.111 <i>KMO y Prueba de Bartlett para la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres</i>	417
Tabla 4.112 <i>Varianza total explicada al extraer 11 componentes del AFE de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres</i>	419
Tabla 4.113 <i>Varianza total explicada en la solución de 7 componentes (rotación oblicua oblimín directo) de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres</i>	421
Tabla 4.114 <i>Comunalidades en la solución de 7 factores con 46 ítems de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres</i>	422
Tabla 4.115 <i>Varianza total explicada en la solución de 7 componentes eliminando los ítems 10, 13 y 41 de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres</i>	423
Tabla 4.116 <i>Comunalidades en la solución de 7 factores eliminados los ítems 10, 13 y 41 de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres</i>	424

Tabla 4.117 <i>Matriz de componentes en la solución de 7 factores eliminados los ítems 10, 13 y 41 de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres</i>	425
Tabla 4.118 <i>Matriz de configuración solución de 7 componentes rotación oblimín directo de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres</i>	427
Tabla 4.119 <i>Matriz de inter-correlaciones entre componentes (solución 7 componentes oblimín directo) de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres</i>	430
Tabla 4.120 <i>KMO y Prueba de Bartlett para la escala DAS del SEHHSS Forma Padres</i>	431
Tabla 4.121 <i>Varianza total explicada al extraer 10 componentes del AFE de la escala DAS del SEHHSS Forma Padres</i>	432
Tabla 4.122 <i>Comunalidades en la solución de 5 factores extraídos y eliminados los ítems 48 y 75 de la escala DAS del SEHHSS Forma Padres</i>	434
Tabla 4.123 <i>Nuevas comunalidades en la solución de 5 factores con ítems eliminados de la escala DAS del SEHHSS Forma Padres</i>	435
Tabla 4.124 <i>Varianza total explicada en la solución de 5 componentes (rotación oblicua oblimín directo) de la escala DAS del SEHHSS Forma Padres</i>	436
Tabla 4.125 <i>Matriz de configuración solución de 5 componentes rotación oblimín directo y eliminados los ítems 47, 48, 50, 52, 62, 64, 72, 75, 76, 77, 78 y 79 de la escala DAS del SEHHSS Forma Padres</i>	438
Tabla 4.126 <i>Coefficientes de validez convergente y divergente entre las formas Profesor y Padres</i>	442
Tabla 4.127 <i>Coefficientes de validez convergente entre las formas Profesor y Padres según diversas investigaciones</i>	443
Tabla 4.128 <i>Coefficientes de validez convergente y divergente entre las formas Profesores y Estudiantes</i>	446

Tabla 4.129 <i>Coeficientes de validez convergente entre las formas Profesor y Estudiante según diversas investigaciones</i>	447
Tabla 4.130 <i>Coeficientes de validez convergente y divergente entre las formas Padres y Estudiantes</i>	451
Tabla 4.131 <i>Coeficientes de validez convergente entre las formas Padres y Estudiantes según diversas investigaciones</i>	452
Tabla 4.132 <i>Inter-correlaciones entre el SEHHSS-Forma Estudiantes y el BASC (Forma Estudiantes)</i>	456
Tabla 4.133 <i>VARIABLES SOCIOMÉTRICAS</i>	459
Tabla 4.134 <i>Coeficientes de correlación de Spearman entre las escalas y sub-escalas del SEHHSS y las variables sociométricas</i>	459
Tabla 4.135 <i>Medias y desviaciones típicas para la escala HHSS y sus sub-escalas (SEHHSS-Forma Estudiantes) según el género de los estudiantes</i>	462
Tabla 4.136 <i>Medias y desviaciones típicas para la escala HHSS y sus sub-escalas (SEHHSS-Forma Estudiantes) según el curso de los estudiantes</i>	463
Tabla 4.137 <i>Medias y desviaciones típicas para la escala HHSS y sus sub-escalas (SEHHSS-Forma Estudiantes) según el centro de los estudiantes</i>	464
Tabla 4.138 <i>Prueba de U de Mann-Whitney para el SEHHSS-Forma Estudiantes según el género de los mismos</i>	466
Tabla 4.139 <i>Prueba de H de Kruskal-Wallis para el SEHHSS-Forma Estudiantes según el nivel educativo de los mismos</i>	467
Tabla 4.140 <i>Comparaciones múltiples U de Mann-Whitney para el SEHHSS-Forma Estudiantes según el nivel educativo de los mismos</i>	468
Tabla 4.141 <i>Prueba de H de Kruskal-Wallis para el SEHHSS-Forma Estudiantes según el tipo de centro de los mismos</i>	468

Tabla 4.142 *Comparaciones múltiples U de Mann-Whitney para el SEHHSS-Forma Estudiantes según el tipo de centro de los mismos* _____ 469

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.1.</i> Modelo Ecológico de Bronfenbrenner _____	43
<i>Figura 1.2.</i> Clasificación de 23 términos y expresiones en castellano y en inglés. Búsqueda realizada en mayo de 2014 _____	49
<i>Figura 1.3.</i> Aspectos más significativos considerados en las diferentes definiciones en función del contenido del constructo, de sus consecuencias y de sus características _____	52
<i>Figura 1.4.</i> Líneas de estudio de las HHSS _____	54
<i>Figura 1.5.</i> Diferencia de los tres estilos de relación _____	62
<i>Figura 1.6.</i> Los tres niveles de juicio moral descritos por Kohlberg _____	68
<i>Figura 1.7.</i> Los seis estadios de juicio moral descritos por Kohlberg _____	69
<i>Figura 1.8.</i> Clasificación de HHSS por tipologías _____	83
<i>Figura 2.1.</i> Clasificación de instrumentos de evaluación de las HHSS según enfoques _____	95
<i>Figura 3.1.</i> Directrices para la Traducción y Adaptación de Tests de la ITC _____	152
<i>Figura 3.2.</i> Categorías y aspectos analizados por las Nuevas Directrices de la ITC para la traducción y adaptación de los tests _____	154
<i>Figura 3.3.</i> Forma de Estudiante, Profesor y Padres del SSIS-RS (versión inglés) _____	158
<i>Figura 3.4.</i> Definiciones de las escalas de cuestionarios T y P del BASC _____	167
<i>Figura 3.5.</i> Definiciones de las escalas de cuestionarios S del BASC _____	168
<i>Figura 3.6.</i> Componentes y escalas en los cuestionarios de valoración para tutores (T) y Padres (P) del BASC _____	171
<i>Figura 3.7.</i> Autoinforme de Personalidad para adolescentes (S3) del BASC Nota. Fuente: Elaboración propia. _____	172
<i>Figura 3.8.</i> Dimensiones globales y escalas en el autoinforme (S2 –y S3) de personalidad (BASC) _____	173

<i>Figura 3.9.</i> Distribución de ítems en escalas y dimensiones S3 del BASC _____	174
<i>Figura 3.10.</i> Elementos del Índice F en el Autoinforme (S3) del BASC. (Adaptación española) _____	175
<i>Figura 3.11.</i> Elementos del Índice V del S-2 y S-3 del BASC _____	176
<i>Figura 3.12.</i> Elementos del índice L del S3 del BASC _____	176
<i>Figura 3.13.</i> Apartados de la H del BASC _____	177
<i>Figura 3.14.</i> Distribución de la muestra de alumnos según titularidad del centro educativo	187
<i>Figura 3.15.</i> Distribución de la muestra de alumnos según la etapa educativa _____	188
<i>Figura 3.16.</i> Distribución de la muestra de alumnos según cursos _____	189
<i>Figura 3.17.</i> Distribución de la muestra de alumnos según categorías etarias _____	190
<i>Figura 3.18.</i> Distribución de la muestra de alumnos según su género _____	191
<i>Figura 3.19.</i> Distribución de la muestra de alumnos según su país de nacimiento _____	192
<i>Figura 3.20.</i> Distribución de la muestra según nivel socioeconómico asociado al centro educativo de concurrencia _____	193
<i>Figura 3.21.</i> Distribución de la muestra de profesores según la titularidad del centro educativo _____	195
<i>Figura 3.22.</i> Distribución de la muestra de profesores según la etapa educativa _____	196
<i>Figura 3.23.</i> Distribución de la muestra de profesores según cursos _____	197
<i>Figura 3.24.</i> Distribución de la muestra de profesores según cargo educativo _____	198
<i>Figura 3.25.</i> Distribución de la muestra de profesores según especialidad educativa en la que imparte docencia _____	199
<i>Figura 3.26.</i> Distribución de la muestra de profesores según años de experiencia docente	200
<i>Figura 3.27.</i> Distribución de la muestra de profesores según su género _____	201
<i>Figura 3.28.</i> Distribución de la muestra de profesores según trabajaron con estudiantes discapacitados _____	202

<i>Figura 3.29.</i> Distribución de la muestra de padres según titularidad del centro educativo	203
<i>Figura 3.30.</i> Distribución de la muestra de padres según etapa educativa de sus hijos	205
<i>Figura 3.31.</i> Distribución de la muestra de padres según cursos de sus hijos	206
<i>Figura 3.32.</i> Distribución de la muestra de padres según su nivel educativo	207
<i>Figura 3.33.</i> Distribución de la muestra de padres según su relación de parentesco con el alumno	208
<i>Figura 3.34.</i> Ejemplo de respuesta de la versión original del SSIS-RS	210
<i>Figura 3.35.</i> Escala elaborada para valorar la importancia de cada una de las sub-escalas presentes en el instrumento	211
<i>Figura 3.36.</i> Ítems modificados tras la aplicación piloto en SEHHSS-Estudiantes	215
<i>Figura 3.37.</i> Ítems modificados tras el estudio piloto en SEHHSS-Profesorado	215
<i>Figura 3.38.</i> Ítems modificados tras el estudio piloto en SEHHSS-Padres	216
<i>Figura 3.39.</i> Definición de las sub-escalas que componen la escala DAS	217
<i>Figura 3.40.</i> SEHHSS-Estudiantes. Datos sociodemográficos	218
<i>Figura 3.41.</i> SEHHSS-Estudiantes. Distribución de ítems en las sub-escalas que componen la escala de HHSS	218
<i>Figura 3.42.</i> SEHHSS-Estudiantes. Ítems contenidos en cada una de las dimensiones que componen la escala de DAS	219
<i>Figura 3.43.</i> Forma-Estudiantes. Escala elaborada para valorar la importancia de cada una de las sub-escalas estudiadas en el instrumento	220
<i>Figura 3.44.</i> SEHHSS-Profesorado. Datos sociodemográficos del profesor	221
<i>Figura 3.45.</i> SEHHSS-Profesorado. Distribución de ítems en las sub-escalas que componen la escala de HHSS	222
<i>Figura 3.46.</i> SEHHSS-Profesorado. Ítems contenidos en cada sub-escala que compone la escala de DAS	222

<i>Figura 3.47.</i> SEHHSS-Profesorado. Definición de la sub-escala Espectro Autista _____	223
<i>Figura 3.48.</i> SEHHSS-Profesorado. Ítems contenidos en la escala de Competencia Académica _____	224
<i>Figura 3.49.</i> SEHHSS-Profesorado. Ítem independiente para valorar la influencia de la implicación familiar en el éxito académico _____	224
<i>Figura 3.50.</i> SEHHSS-Profesorado. Escala para valorar la importancia que otorga el profesor a cada uno de las sub-escalas de HHSS _____	225
<i>Figura 3.51.</i> Forma SEHHSS Padres. Datos sociodemográficos _____	225
<i>Figura 3.52.</i> SEHHSS-Padres. Distribución de ítems en las sub-escalas que componen la escala de HHSS _____	226
<i>Figura 3.53.</i> SEHHSS-Padres. Distribución de Ítems en las sub-escalas que componen la escala de DAS _____	227
<i>Figura 3.54.</i> SEHHSS-Padres. Escala destinada a valorar la importancia de cada una de las sub-escalas que componen las HHSS _____	227
<i>Figura 4.1.</i> Forma definitiva del SEHHSS aplicado en estudiantes de secundaria _____	237
<i>Figura 4.2.</i> Forma definitiva del SEHHSS aplicado en profesores _____	241
<i>Figura 4.3.</i> Forma definitiva del SEHHSS aplicado en padres de estudiantes de secundaria _____	245
<i>Figura 4.4.</i> Gráfico de sedimentación para la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes _____	379
<i>Figura 4.5.</i> Gráfico de sedimentación para la escala DAS del SEHHSS Forma Estudiantes	390
<i>Figura 4.6.</i> Gráfico de sedimentación para la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesores _____	400
<i>Figura 4.7.</i> Gráfico de sedimentación para la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores	409
<i>Figura 4.8.</i> Gráfico de sedimentación para la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres _____	420

Figura 4.9. Gráfico de sedimentación para la escala DAS del SEHHSS Forma Padres ____ 433

INTRODUCCIÓN GENERAL

Justificación del trabajo

El interés por el proceso de socialización de los individuos ha supuesto que las relaciones interpersonales y la habilidad para producir respuestas exitosas en las interacciones con el entorno, hayan sido objeto de estudio desde principios del siglo XX. No obstante, el análisis de los diferentes constructos planteados por los investigadores y la terminología utilizada para denominarlos no ha estado carente de complejidad, como por otra parte es habitual en el ámbito de las ciencias humanas y sociales en general y, en el de la Psicopedagogía en particular. Desde el planteamiento de los pioneros investigadores de este campo no ha existido unanimidad en relación a la terminología para designar **la capacidad del individuo para interactuar con su entorno.**

La consideración de la socialización como objetivo general y prioritario de la educación ha supuesto que los sistemas educativos nacionales de los países en los que su población infantil y juvenil se acoge a una Educación Básica Obligatoria (EBO), se hayan erigido en instrumento fundamental para conseguir la asunción de sus nuevas generaciones de los elementos culturales que posibiliten la supervivencia de las sociedades, facilitando la incorporación de los mismos. Si bien es cierto que no en todas las naciones se han obtenido los mismos resultados y que en la actualidad, se ha suscitado cierto escepticismo, debido principalmente que ante el tradicional “optimismo pedagógico”, la ancestral búsqueda de la utopía por parte de la educación, se ha producido un choque de perspectivas con los diferentes modelos de ciudadanos que conviven en las sociedades modernas. Por todo ello, el objetivo educativo común, en la actualidad, sería socializar al individuo para su incorporación a sociedades plurales y diversas, lo cual supone una complejidad añadida, ya que habría que considerar la diversidad de situaciones a las que el individuo tendría que enfrentarse a lo largo de su vida, desde la más temprana adolescencia.

Circunscribiéndonos a nuestro país, la socialización de los discentes fue establecida como objetivo general con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), contemplándose la educación moral y cívica de los mismos. Más recientemente, la Ley Orgánica de la Educación 2006 (LOE), del 3 de mayo, considera como funciones inherentes a la labor educativa, la necesidad de fomentar la convivencia democrática, promover la solidaridad y evitar la discriminación, establece entre sus fines la consecución por parte del discente de tres competencias básicas; a) el tratamiento de la información y competencias digital; b) **competencia social y ciudadana** c); competencias cultural y artística. No obstante, en los inicios del estudio que nos ocupa se encontraba en proceso de aprobación la Reforma Educativa que eliminaría la asignatura “Educación para la Ciudadanía” materia a través de la cual se pretendía la impartición de los contenidos que posibilitaran la competencia social. La propuesta fue la existencia de una asignatura que se podría denominar “*Valores Sociales, Culturales o Éticos*”. La aprobación de la Ley Orgánica 8/201, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) establece la asignatura “Valores Éticos”.

La finalidad del presente trabajo es aportar una herramienta para la evaluación de las Habilidades Sociales (HHSS) de enfoque no clínico, mediante la validación en el contexto español del instrumento denominado “Social Skills Improvement System Rating-Scales” (SSIS-RS) elaborado por Gresham y Elliott (2008a) el cual forma parte de un sistema de evaluación e intervención. La herramienta propuesta se presenta como la versión mejorada de las escalas de evaluación “Social Skills Rating System” (SSRS) (Gresham & Elliott, 1990). Esta versión ha sido mencionada, en diferentes estudios, como uno de los instrumentos más utilizados y con mejores propiedades métricas de cara a la evaluación de las HHSS de los niños en edad escolar, además de diferenciarse por su consideración comprensiva de las HHSS, en lugar de la orientación clínica de otros con similares características (Carney &

Merrel, 2002; Matson & Wilkins, 2009). El SSIS-RS evalúa las HHSS, los Problemas de Conducta y la Competencia Académica en la población desde los 3 a los 18 años. La elección de un enfoque no clínico está mediatizada por considerar que las HHSS no son un rasgo estable e inmanente en el individuo. El abordaje no se limitará al análisis de las habilidades a adquirir, sino que desde el punto de vista educativo se potenciarán las habilidades existentes y se estimulará el aprendizaje de aquellas que el contexto cambiante, exija poner en práctica.

Organización y estructura del trabajo

De acuerdo con el planteamiento habitual, el presente trabajo de investigación se ha organizado en dos grandes apartados. El primero de ellos corresponde a la *Fundamentación Teórica*, en la que se refleja la revisión del marco teórico que nos permita analizar el nacimiento, desarrollo y estado actual del constructo HHSS. El segundo apartado consiste en el estudio empírico, reflejando la metodología y el análisis de los datos recabados en esta tesis.

Así pues, la *Fundamentación Teórica* consistirá en la revisión del marco teórico existente desde sus antecedentes hasta la actualidad que nos permita conocer la evolución del concepto de HHSS y de otros constructos afines, lo cual nos ayudará a conocer los diferentes planteamientos socioculturales que subyacen a las diferentes perspectivas.

En el *Capítulo I* se revisarán diferentes aportaciones científicas relevantes en relación a las HHSS, sus antecedentes y orígenes. Se procederá a analizar los diferentes modelos teóricos sobre este constructo y los conceptos afines.

En el *Capítulo II* se analizan diferentes instrumentos para la evaluación de las HHSS, intentando categorizarlos de acuerdo con los componentes moleculares de las mismas, que se hayan considerado objeto de observación y análisis.

En el apartado dedicado al estudio empírico se aporta el detalle del diseño de la metodología de la investigación llevada a cabo y el análisis y discusión sobre los resultados obtenidos. Finalmente, el análisis y reflexión sobre los datos obtenidos nos permitirá aportar conclusiones relevantes con la pretensión de avanzar en el conocimiento del constructo estudiado y sus implicaciones educativas. Toda esta información se distribuye en los *Capítulos III, IV y V*.

Finalmente, los análisis sobre la bondad de la adaptación del SSIS-RS al contexto español nos permitirán extraer conclusiones sobre su utilidad y relevancia en la evaluación psicopedagógica.

PRIMERA PARTE.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I.

APROXIMACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE

LAS HHSS

Desde el punto de vista antropológico se contemplan dos principios que definen al ser humano. Si bien este es indivisible y único, es decir, individual, a lo largo de la historia las sociedades se han caracterizado, con independencia de la cultura que ostenten, por basarse en una organización común y un orden interno acorde con el propio carácter del ser humano. Durante los últimos veinte siglos, desde el ámbito de la Filosofía se ha considerado el principio de sociabilidad humana como uno de los pilares del desarrollo no solo de las sociedades sino del propio individuo. La filósofa Hannah Arendt afirma que:

Ninguna clase de vida, ni siquiera la del ermitaño, en la agreste naturaleza, resulta posible sin un mundo que directa o indirectamente testifica la presencia de otros seres humanos. Todas las actividades están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos (Arendt, 1993, p. 37).

La necesidad de integración de ambos principios ha tenido como consecuencia el surgimiento de diferentes paradigmas. Pero por el momento, quizás interese resaltar como el proceso de socialización del individuo es esencial para su desarrollo como persona. Para Fermoso, la socialización:

Es un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, por el que se interiorizan las pautas, las costumbres y valores compartidos por la mayoría de los integrantes de la comunidad, se integra la persona en el grupo, se aprende a conducirse socialmente, se adapta el hombre a las instituciones, se abre a los demás, convive con ellos y recibe la influencia de la cultura, de modo que se afirma el desarrollo de la personalidad (Fermoso, 1994, p. 172).

Para Delval, “la existencia de un medio social resulta indispensable para el desarrollo de un ser que es tan frágil cuando llega al mundo, y que no podría sobrevivir sin que los otros le prestaran una continua atención durante muchos años” (Delval, 1994, p. 23).

Fermoso añade que “el ser humano no se realiza en solitario, sino en medio de otros individuos de su misma especie, de forma que si careciera de esta relación en períodos fundamentales de su evolución, no se humanizaría” (Fermoso, 1994, p. 171).

Se puede considerar la sociabilidad como propia del ser humano, en referencia a la capacidad innata de vivir con los demás. Pero, como cualquier otra capacidad necesita ser desarrollada para adaptarse a las demandas del entorno. Finalmente, se puede decir que la necesidad de perpetuación de las diferentes culturas y sociedades condiciona, asimismo, la necesidad de socialización del individuo.

Berger y Luckman (1968), presentan el proceso de socialización dividido en dos fases diferentes: la socialización primaria (instancia de la niñez que hace que el individuo se transforme en un sujeto social), y la socialización secundaria (es posterior a la niñez, lleva al individuo a incluirse y profundizar como actor social su articular en el mundo objetivo).

Las fases mencionadas se desarrollan a partir de los diferentes agentes sociales o grupo humanos. Si bien, tradicionalmente, se ha considerado agente de socialización primaria a la familia y a la escuela como agente de socialización secundaria, hoy en día, sería cuestionable esta clasificación, debido a que los niños se incorporan al centro educativo a edades muy tempranas (incluso antes de haber cumplido el primer año de vida) y, permanecen en el mismo durante largas jornadas diarias (incluso, realizando el almuerzo en el propio centro). Esta circunstancia supone que ciertos aspectos de la enculturación del individuo se produzcan en la escuela.

Aportación esencial para el estudio del desarrollo humano es la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, al establecer que:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto

este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987, p. 40).

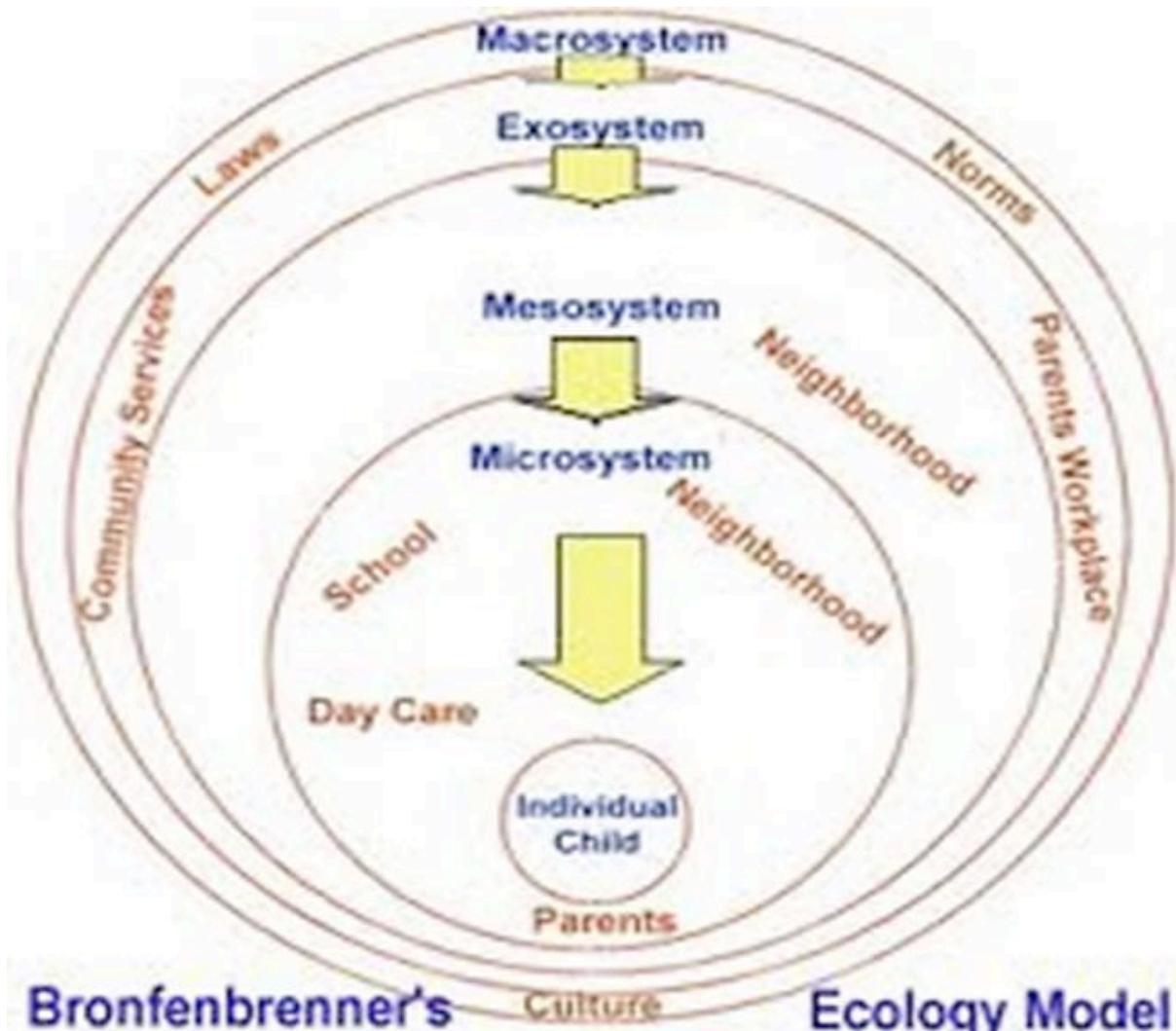


Figura 1.1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

Nota. Fuente: Adaptado de Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

1.1. Antecedentes y evolución conceptual del término HHSS

Si bien como establece Phillips (1985), los primeros pasos dados en el entrenamiento en HHSS datan de las investigaciones llevadas a cabo por autores como Jack (1934), Murphy, Murphy y Newcomb (1937), Page (1936), Thompson (1952) y Williams (1935); las

conductas objeto de estudio no fueron denominados con el término de HHSS, a pesar de que en la actualidad podrían ser consideradas como tales. Caballo (1983) aludía que autores como Curran (1985), Fodor (1980), Hersen y Bellack (1977) no habían sido reconocidos como autores pioneros del estudio de las HHSS.

Desde el ámbito americano, la evolución de la terminología empleada partió de Salter (1949), con la expresión “**personalidad excitatoria**”. Este autor estableció las bases para una posterior teoría y práctica de la **asertividad**. Basándose en sus estudios Wolpe (1958) evolucionó hasta el término “**conducta asertiva**” y definió el término usándolo por primera vez en su libro “Psicoterapia por inhibición recíproca”. No obstante, el término recibió todo tipo de críticas, hasta el punto de que según Rathus, Fox y De Cristofaro (1979), en Estado Unidos, este constructo se llegó a confundir, popularmente, con la agresividad. Desde los albores de su utilización, hubo autores que consideraron la utilización de otros términos, Lazarus (1971) propuso “**libertad emocional**” y Liberman, King, De Risi y McCann (1975) “**efectividad personal**”. A pesar de ello, Alberti y Emmons (1986) publican la primera obra dedicada por entero a la **asertividad**.

Un enfoque paralelo en el ámbito de las HHSS, en el contexto americano, lo constituyen los trabajos relacionados con la “**competencia social**”, de Zigler y Phillips (1960). Su investigación se desarrolló con pacientes adultos con Dificultades psiquiátricas hospitalizados, estableciéndose una relación directa entre la competencia social de los pacientes, antes de su hospitalización, y su sintomatología patológica (menos severa), así como su proceso de rehabilitación (periodos inferiores de hospitalización y menos posibilidades de recaídas). Puede decirse que han existido diferentes enfoques y paradigmas de acercamiento a la cuestión: los mencionados, suscitados en Estados Unidos, se centraron en la psicología clínica y la asertividad, mientras que en el ámbito europeo, los estudios se basaron en la forja de amistades y en la atracción interpersonal. Para Caballo (1993) y García

Sáiz y Gil (1992), esta cuestión habría contribuido a crear la gran confusión terminológica y conceptual en los albores de los estudios relacionados con el ámbito.

Conviene indicar, no obstante, que fue en la década de los '70 cuando se afianzó el uso de HHSS para denominar la capacidad de interacción del individuo con su entorno. En el ámbito europeo, más concretamente, en el Reino Unido, Argyle y Kendon se erigieron como autores destacados, introduciendo el término "habilidad", definiéndola como:

Una actividad organizada, coordinada, en relación con un objeto o una situación, que implica una cadena de mecanismos sensoriales, centrales y motores. Una de sus características principales es que la actuación, o secuencia de actos, se halla continuamente bajo control de la entrada de información sensorial (Argyle & Kendon, 1967, p. 56).

Cuando nos referimos a habilidad, estamos hablando de la "la posesión o no de ciertas destrezas necesarias para cierto tipo de ejecución". El concepto habilidad se utiliza para establecer que la "competencia social no es un rasgo de la personalidad sino un conjunto de respuestas específicas asociadas a determinadas clases de estímulos que son adquiridas mediante procesos de aprendizaje" (Peñafiel Pedrosa & Serrano García, 2010, p. 8).

Con el fin de obtener una visión general de las diferentes perspectivas, a continuación se recogen algunas definiciones de habilidad social y/o conducta asertiva, las cuales se han encontrado en la revisión bibliográfica, de acuerdo con lo establecido por diferentes investigadores. Cabe destacar que se seguirá un orden cronológico para su exposición.

Uno de los primeros en aportar una definición sobre qué es habilidad social y/o conducta asertiva, fueron Libet y Lewinsohn quienes destacaron los conceptos de refuerzo y castigo, considerando la habilidad social como "la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás" (Libet & Lewinsohn, 1973, p. 304).

Un año más tarde, Rimm y Masters definieron la conducta habilidosa como “la conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos” (Rimm & Masters, 1974, citado por García Rojas, 2010, p. 228).

Por aquellos años Hersen y Bellack también definieron las HHSS como “la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social” (Hersen & Bellack, 1977, p. 512).

Combs y Slaby reflejan la importancia del contexto y la validación social del comportamiento como elementos significativos, estableciendo que “la capacidad para interactuar con otros en un contexto social dado de un modo determinado, socialmente aceptable o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás” (Combs & Slaby, 1977, p. 162).

Diana Fernández González, en la Revista Digital de Educación, “Mundo Educativo” (2010), cita la definición de Alberti y Emmons, quienes aportan que la habilidad social es “la conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Alberti & Emmons, 1986, p. 2).

Por su parte, Phillips se refiere a las HHSS como:

El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de una manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres y obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos... con los demás en un intercambio libre y abierto (Phillips, 1978, p. 13).

Algunos autores definieron las HHSS en términos de conducta, entre ellos podemos mencionar a Cartledge y Milburn, para quienes las mismas son “conductas que implican una

situación de interacción entre el niño y sus compañeros o los adultos donde la principal intención sea el logro de metas del niño o del adulto a través de interacciones positivas” (Cartledge & Milburn, 1980, p. 7).

Asimismo como Cartledge y Milburn (1980) se expresan Gresham y Elliott al indicar que “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 & Elliott, 1990, p. 1).

En la misma línea que Combs y Slaby (1977), Blanco Abarca manifestó que la habilidad social es 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” (Blanco Abarca, 1981, p. 568).

Por su parte, Ladd y Mize propuso una definición con un sentido más amplio, considerando que la habilidad social puede comprenderse como una “habilidad para organizar los conocimientos y las conductas dentro de una línea de conducta integrada dirigida hacia objetivos sociales o interpersonales culturalmente aceptables” (Ladd & Mize, 1983, p. 127).

Otro autor que define contemporáneamente las HHSS, es Linehan. El mismo las considera como:

La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que maximicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (efectividad de los objetivos) mientras que al mismo tiempo maximiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona (efectividad en la relación) y mantiene la propia integridad y sentido de dominio (efectividad en el respeto a uno mismo) (Linehan, 1984, p. 153).

Por su parte, Caballo considera la conducta socialmente habilidosa como:

Un 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 en los demás, y que generalmente resuelve los Dificultades inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros Dificultades (Caballo, 1987, p. 556).

Algunos autores como Michelson, Sugai, Wood y Kazdin mencionan una descripción operativa en la que se indican diversas particularidades. Al respecto, dichos expertos consideran los siguientes componentes de las HHSS:

1. Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje.
2. Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
3. Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
4. Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social.
5. Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.
6. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio.
7. Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir (Michelson et al., 1987, p. 19).

Una vez recogidas las diferentes definiciones del concepto **HHSS** aportadas por relevantes autores de las últimas décadas del siglo XX, expondremos a continuación aquellas definiciones que proporcionan la visión más actualizada de este término. Con propósito ilustrativo, en la Figura 1.2 se refleja la clasificación de la presencia en Internet de 20 términos y expresiones (en castellano y en inglés) relacionadas con el campo que nos ocupa, lo cual nos permite a simple vista conocer la profusión vigente en la utilización de los mismos.

Orden	scholar.google.com	scholar.google. es
1º	“social skill “ 4.160.000	“aprendizaje social” 384.000
2º	“social skills evaluation” 4.000.000	“habilidades sociales” 276.000
3º	“social skills” 3.690.000	“competencias sociales” 231.000
4º	“social skills training” 3.280.000	”evaluación de las habilidades sociales” 222.000
5º	“social learning” 3.060.000	“competencia social” 203.000
6º	“emotional intelligence” 1.810.000	“habilidad social” 165.000
7º	“social competence” 1.380.000	“evaluación de competencias sociales” 161.000
8º	“social competence at school” 1.320.000	“intervención en competencias sociales” 160.000
9º	“social competence learning” 1.180.000	“entrenamiento de competencia sociales” 137.000
10º	“social competence evaluation” 1.140.000	“aprendizaje de competencias sociales” 136.000
11º	“social competence training” 1.060.00	“evaluación de la competencia social” 111.000
12º	“social competencies” 835.000	“intervención en la competencia social” 108.000
13º	“social competencies evaluation” 806.000	“ competencias sociales en la escuela” 105.000
14º	“intervention in social competence” 779.000	“competencia social en la escuela” 103.000
15º	“social emotional competence” 660.000	“ inteligencia emocional” 94.800
16º	“social competencies training” 644.000	“aprendizaje de la competencia social” 84.700
17º	“ social competencies learning” 512.000	“ competencia social y ciudadana” 62.900
18º	“social competencies at school” 500.000	“entrenamiento de habilidades sociales” 58.000
19º	“intervention in social competencies” 472.000	“sociabilidad” 48.300
20º	“social and civic competence” 156.000	“entrenamiento de la competencia social” 40.900
21º	“sociability” 117.000	“conducta prosocial” 7.900
22º	“prosocial behaviour” 74.700	“competencia sociemocional” 4.190
23º	“social emotional competencies” 299.900	“competencias socioemocionales” 3.380

Figura I.2. Clasificación de 23 términos y expresiones en castellano y en inglés. Búsqueda realizada en mayo de 2014

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Destaca la diferencia en cuanto a la utilización de los términos HHSS y Competencia Social, dependiendo del contexto internacional anglo-parlante o del contexto hispano, claramente a favor del primero en el caso de las investigaciones publicadas en inglés.

Asimismo, se observa, mediante la revisión de los documentos más relevantes localizados, el elevado interés de los investigadores por el Aprendizaje Social, vinculado al reforzamiento directo, a las experiencias observacionales o de modelado, a la retroalimentación en las situaciones de interacción social y, a las expectativas cognitivas.

Y por último, los resultados de la búsqueda muestran la amplitud del interés en los estudios por las HHSS y su evaluación.

Respecto a los enfoques actuales, existe un número elevado de investigadores que consideran las HHSS como un conjunto de componentes interpersonales, de capacidades o destrezas sociales específicas adquiridas (Merrell & Gimpel, 1998; Monjas Casares, 1999; Pérez, 2000).

Los autores García Sáiz y Gil describen las HHSS como “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” (García Sáiz & Gil, 1992, p. 50). Lo anterior indica que las HHSS pueden ser enseñadas y dirigidas hacia el mejoramiento de la vida social de los individuos.

Por su parte, Monjas Casares las define, concretamente, como:

Conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas (Monjas Casares, 1999, p. 28).

En tanto que Gismero González las define como:

El conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera asertiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el autoreforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo (Gismero González, 2000, p. 38).

Isabel Paula Pérez (2000) expresa que las HHSS contienen componentes motores manifiestos (abrazar, mirar, jugar con alguien, etc.); emocionales y afectivos (ansiedad, motivación, alegría, tristeza, enfado, etc.) y cognitivos (percepción, conocimiento de las normas sociales, autoinstrucciones, etc.). Y añade la autora, que las HHSS están conformadas por repertorios de conducta incorporados en el proceso interpersonal de aprendizaje donde interactúa el niño.

A continuación, basándonos en las aportaciones de la autora Isabel Paula Pérez (2000) en su libro “Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación...”, en el que pretende ilustrar las relaciones de reciprocidad que considera existentes entre los diferentes términos y conceptos que envuelven la temática de las HHSS. Se tomarán los aspectos más significativos que recogen los autores en sus definiciones, en función de si hacen referencia al contenido del constructo, las consecuencias del comportamiento o las características de las HHSS reflejados en este constructo, acotando de este modo su contenido, tal como se expone en el siguiente cuadro. Cabe destacar que la citada autora considera necesario tener presente tanto el contenido como las consecuencias al definir la conducta socialmente habilidosa, entendiendo por contenido la expresión de la conducta (opiniones, sentimientos, deseos) y por las consecuencias alusiones principalmente al refuerzo social.

REFERIDO AL CONTENIDO DEL CONSTRUCTO DE LAS HHSS	
Principales Autores que lo representan	Rimm y Masters (1974), Alberti y Emmons (1978), Philip (1978) y Caballo (1993), Contenidos de las HHSS: conductas que permiten a una persona defenderse, expresar sus sentimientos, opiniones, ejercer sus derechos...
REFERIDO A LAS CONSECUENCIAS DE LAS HHSS	
Principales Autores que lo representan	Libet y Lewinsohn (1973), Combs y Slaby (1977), Alberti y Emmons (1978), Philips (1978) y Caballo (1993), Consecuencias de las HHSS: conductas que permiten a una persona: -actuar según sus intereses; -resolver los Dificultades inmediatos; -interactuar de un modo personalmente beneficioso; - orientar a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetivos o refuerzos sociales) como autoreforzo, etcétera.
REFERIDO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS HHSS	
Principales Autores que lo representan	Combs y Slaby (1977), Rimm y Masters (1974), Monjas Casares (1993), Philips (1978), Gil (1992) y Caballo (1993), Características de las HHSS -conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal y social; -conductas aprendidas y que, por tanto, pueden ser enseñadas; -conductas específicas y observables de una persona; -conductas adecuadas a situaciones específicas; -flexibilidad y versatilidad conductual;

Figura 1.3. Aspectos más significativos considerados en las diferentes definiciones en función del contenido del constructo, de sus consecuencias y de sus características
Nota. Fuente: Adaptado de Pérez, I. P. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención.* Barcelona: Horsori.

Como puede observarse, el concepto de HHSS se relaciona estrechamente con temas afines como la asertividad, la autoestima y la inteligencia emocional (IE); destacándose la importancia de factores cognitivos y su influencia en la comunicación y los vínculos interpersonales.

Luego de esta descripción, presentamos a continuación las principales características de las HHSS según Caballo (1993), las que podrían considerarse como básicas:

- a) Las HHSS son una característica de la conducta.
- b) Las HHSS se aprenden y, por lo tanto, la capacidad de respuesta es adquirida.
- c) Son una característica propia al sujeto y la situación, no es algo universal.
- d) Las mismas deben ser consideradas en el ámbito cultural del sujeto, al igual que en términos de otras variables situacionales.
- e) Las HHSS se basan en la capacidad de una persona de elegir libremente su accionar.
- f) Se trata de una conducta con parámetros sociales eficaces.

Para finalizar, es ineludible mencionar los diferentes modelos o paradigmas desde los que se han estudiado las HHSS. A continuación, intentaremos dar una visión general de los mismos, partiendo del siguiente cuadro en el que se presentan estos:

PRINCIPALES LÍNEAS DE ESTUDIO DE LAS HHSS	
MODELO INTEGRADOR O DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE BANDURA	HHSS aprendidas mediante prácticas interpersonales, y mantenidas por las consecuencias sociales de las conductas individuales.
MODELO DE TEORÍA DE ROLES	HHSS referidas al rol de cada uno y los demás con sus consiguientes expectativas
MODELO CONDUCTISTA	HHSS como capacidad para reforzar positivamente a los demás al tiempo que evitamos ser “castigados”.
MODELO COGNITIVO	“La habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción dirigido hacia las metas interpersonales o sociales, que sean culturalmente aceptadas” (Ferreira, & Reyes Benítez, 2011, p. 267).
OTROS MODELOS DE INVESTIGACIÓN DE LAS HHSS	
MODELO PERCEPCIÓN SOCIAL	Referido al procedimiento de selección de la información respecto la acción social que se ejerce recíprocamente y su siguiente apreciación.
MODELO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA	Capacidad social de los sujetos para manifestar aquello que piensan; así como sus sentimientos y creencias de manera adecuada al medio, y sufrir de ansiedad (modelo de asertividad, libertad emocional, etc.).

Figura 1.4. Líneas de estudio de las HHSS

Nota. Fuente: Elaboración propia.

1.1.1. Modelo de Aprendizaje Social.

El modelo del aprendizaje social de Bandura (1977) posee las siguientes características. El contenido de su modelo acentúa que los procesos cognitivos simbólicos, los procesos vicarios, y los procesos autorregulatorios son claves en las explicaciones del funcionamiento normal y patológico de la conducta.

Según el modelo del aprendizaje social de Bandura la conducta se considera como resultado de una interacción recíproca y continua entre los determinantes ambientales y los determinantes personales donde se situarían los factores cognitivos. El modelo del aprendizaje social de Bandura es pues un modelo mediacional donde los factores entre los

estímulos y las respuestas son de carácter cognitivo y además en interacción dinámica entre los estímulos ambientales y la persona.

De acuerdo con esta teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), una gran número de conductas se aprenden mediante la observación e imitación de otros. Este aprendizaje que damos en llamar modelado se daría en el caso de HHSS. A lo largo de nuestra vida estamos expuestos a los modelos de acción que se desarrollan en nuestro entorno. Caballo (1993) lo denomina el aprendizaje por experiencia, considerando que lo habilidosa socialmente que una persona pueda mostrarse, se relaciona con la maduración y las experiencias que esta haya tenido en situaciones parecidas en las que haya estado inmersa con anterioridad. El repertorio de conductas aprendidas se conforma de acuerdo con las consecuencias (aversivas o reforzantes) que hayan tenido sus respuestas en anteriores situaciones.

Monjas Casares (1992) distingue cuatro mecanismos de aprendizaje de las HHSS, entre los que se encuentran, además de los ya indicados de aprendizaje por modelado y por experiencia, la instrucción directa y la retroalimentación entre personas.

De acuerdo este modelo del aprendizaje “se aprenden representaciones simbólicas de las conductas y esas representaciones simbólicas de nuestra conducta son las que van a guiar nuestra conducta en el futuro” (Fernández López, 2011, p. 3).

1.1.2. Modelo de Teoría de Roles.

El rol puede definirse como la conducta que una persona tiene en función de la posición que ocupa (Yinger, 1965). En el concepto de rol se distinguen dos categorías; a) la perspectiva antropológica-sociológica que considera los roles como patrones normativos culturales, es decir, agrupaciones de valores, actitudes y conductas que la sociedad asigna a las personas que ocupan una posición ligada a un determinado estatus social (Linton, 1945); b) la perspectiva que engloba el aspecto psico-social, la cual destaca los contenidos

cognitivos y las conductas esperadas (expectativas de conducta) en relación a una posición laboral concreta (Katz & Khan, 1988; Hontangas & Peiró, 1996). Este concepto de rol sitúa al sujeto en un contexto social y en una estructura social y grupal concreta. Lo que supone que la interacción personal se produzca en una estructura grupal e intergrupal, lo que conlleva en sí mismo, la necesidad de aprendizaje de HHSS para cada contexto social (Aritzeta & Ayestarán, 2003).

El modelo de la Teoría de Roles se basa en que un sujeto es habilidoso socialmente si capta y acepta el rol del otro, mediante la compensación de los elementos simbólicos asociados a su emisiones verbales y no verbales. Fernández Ballesteros y Carrobles (1981) plantean que esas habilidades se refieren a la capacidad que tienen las personas de percibir, entender, descifrar y responder a los elementos sociales en forma general y en forma particular de aquellos que promueven el comportamiento de los demás. Es decir, este modelo está enmarcado dentro de las expectativas dirigidas al propio rol y al de los otros.

1.1.3. Modelos Conductistas.

Los **modelos conductistas** fueron los primeros teóricos sobre las HHSS. Entre los autores más reconocidos en su estudio, podemos destacar a Salter y Wolpe, quienes se dedicaron a investigar y escribir sobre el entrenamiento asertivo.

- a) **Modelo de Salter:** Este investigador fue el primero en usar el concepto de asertividad o falta de asertividad.

Las personas con déficit de asertividad o Dificultades en las relaciones sociales eran personas que según Salter sufrían un exceso de inhibición cortical y que por lo tanto requerían como tratamiento adecuado un entrenamiento en excitación cortical. Ese entrenamiento en excitación cortical requiere según Salter seguir una serie de procedimientos:

- Verbalizar los sentimientos.
- Practicar las expresiones faciales de comunicación emocional.
- Practicar como expresar opiniones contrarias a las de otros.
- Practicar el uso del “yo” o del uno mismo.
- Practicar el modo de expresar asentimiento cuando se es elogiado.
- Practicar improvisaciones (Salter, citado por Fernández López, 2011, p. 1).

b) **Modelo de Wolpe:** Este teórico plantea un modelo asertivo denominado "Modelo de Inhibición por Ansiedad Condicionada". Según describe en su informe Fernández López:

Este modelo de Wolpe es el mismo modelo que el que explicaba los trastornos de ansiedad en la desensibilización sistemática. Simplemente, que en el caso del modelo de inhibición por ansiedad condicionada el contexto es social, y la respuesta antagónica a la ansiedad en lugar de ser la relajación –como en el modelo de desensibilización sistemática- es la respuesta o conducta asertiva (Fernández López, 2011, p. 1).

1.1.4. Modelo Cognitivo.

El modelo cognitivo considera que las emociones y conductas de los sujetos están mediatizadas por su percepción de la realidad. Por lo que, la forma en que cada sujeto interpreta la realidad, es decir, su percepción de la misma, determina sus sentimientos.

El concepto de estructura cognitiva suele recibir otros nombres como el de esquema cognitivo y en el ámbito clínico el de supuestos personales (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979).

Equivalen también a las creencias según la concepción de A. Ellis (1989, 1990). Estos términos equivalentes se refieren a la estructura del pensamiento de cada persona, a los patrones cognitivos estables mediante los que conceptualizamos de forma idiosincrática nuestra experiencia. Se refiere a una organización conceptual abstracta de valores, creencias y metas personales, de las que podemos, o no, ser conscientes. Los esquemas pueden permanecer "inactivos a lo largo del tiempo" y ante situaciones desencadenantes o precipitantes (de orden físico, biológico o social), se activan y actúan a través de situaciones concretas produciendo distorsiones cognitivas (procesamiento cognitivo de la información distorsionado) y cogniciones automáticas (o pensamientos negativos, que serían los contenidos de las distorsiones cognitivas).

La cognición se refiere a la valoración de acontecimientos hecha por el individuo y referida a eventos temporales pasados, actuales o esperados. Los pensamientos o imágenes de los que podemos ser conscientes o no en el sistema de cogniciones de las personas podemos diferenciar. El término cognición se refiere a procesos y contenidos, los primeros son los mecanismos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información existentes en las estructuras cognitivas y los segundos, los esquemas que, a su vez, pueden ser creencias nucleares o intermedias y respuestas automáticas (Beck et al., 1979).

Además, los **modelos cognitivos** están estrechamente vinculados con la psicología social, y entre sus modelos más utilizados, podemos destacar:

- a) **El modelo de Déficit en Habilidades Perceptivas:** Según este modelo, “la falta de asertividad se debe a percepciones o discriminaciones defectuosas o incorrectas de las señales de comunicación social” (Fernández López, 2011, p. 2).
- b) **El modelo de Inhibición por Evaluaciones Cognitivas:** Según este modelo, “el problema de las personas con déficit en las HHSS o asertividad radica en las creencias

irracionales sobre lo que es correcto o incorrecto en las relaciones con los demás”
(Fernández López, 2011, p. 2).

1.1.5. Modelo de Psicología Clínica.

La concienciación acerca de las difíciles realidades sociales que se viven con carácter universal, las sociedades más avanzadas culturalmente, que tienen entre sus objetivos dar respuesta a todo tipo de carencias entre sus ciudadanos plantean programas preventivos y remediales que atiendan a colectivos en situación de riesgo psico-social, bien como consecuencia de características personal innatas (discapacidades físicas o psíquicas) o situacionales (familias desestructuradas, Dificultades de adicciones, desajustes alimentarios...) o derivadas de su contexto falta de recursos materiales o educativos. Se observa la existencia de actividades de desarrollo de HHSS en las propuestas, tanto preventivas como remediales que optimicen la socialización del individuo.

El entrenamiento de habilidades sociales ha sido ampliamente explorado en el contexto de la Psicología Clínica, para el tratamiento y prevención de Dificultades relacionados con el déficit de habilidades sociales o competencia social. Además de eso, las aplicaciones asociadas con la mejoría de la calidad de vida y el desarrollo tanto personal como profesional, son cada vez más comentadas en contextos educativos, comunitarios y empresariales (Del Prette & Del Prette, 1996, p. 159).

1.2. Aproximación a términos considerados afines: Asertividad, Conducta prosocial, IE, HHSS, Competencia Social

1.2.1. Asertividad.

Realizada la revisión del surgimiento y uso del término asertividad en el apartado anterior, en el cual ya indicábamos como en los primeros estudios sobre la socialización en el ámbito estadounidense, se utilizó el término como sinónimo de HHSS, interesa puntualizar como autores de la década de los setenta, como Matson, Kazdin y Esveldt-Dawson (1980), Bornstein, Bellack y Hersen (1977), y Romano y Bellack (1980) ya consideran el término asertividad como un tipo de **habilidad social**.

López de Dicastillo, Iriarte y González Torres (2008) señalan que mientras que algunos programas de HHSS incluyen la asertividad como una unidad concreta, otros la trabajan en todas las habilidades como punto de equilibrio entre la respuesta agresiva y la pasiva. Ello se debería, según Monjas Casares (1999) y Pérez (2000) a las diferentes líneas de trabajo, americana y europea. La primera perspectiva utiliza el término como sinónimo de estilo directo, claro y respetuoso con los demás (objetivo a desarrollar al trabajar la conducta prosocial), la segunda concreta el término asertividad como un componente de las HHSS, una habilidad social específica (habilidad de auto-afirmación, de defensa de los propios derechos, opiniones y sentimientos, sin negar los derechos y opiniones de los otros. Estos criterios son relacionados por Pérez (2000) con la autoestima.

Para Monjas Casares (1999) y Pérez (2000) la asertividad es la habilidad de auto-afirmación, de defensa de los propios derechos, opiniones y sentimientos, sin negar los derechos y opiniones de los otros, siendo esta como se indicaba una de las estrategias habilidosas en la interacción con los demás.

La conducta asertiva es la expresión directa de sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones que no perjudiquen al otro en sus derechos. Una persona asertiva resguarda sus derechos y los de los otros, logra objetivos sin perjudicar a terceros, se expresa socio-emocionalmente confiada en sí misma. Las conductas asertivas, más que proponerse lograr aquello que la persona anhela, lo que hacen es comunicar sus objetivos de modo claro y directo (Monjas Casares, 1999).

Para finalizar, conviene observar la aportación de Caballo (1993) con el fin de analizar la diferencia de estilos en las interacciones de los individuos. A nuestro juicio, podría derivarse de la distinción aportada por el autor, que el comportamiento asertivo sería una capacidad comunicativa del sujeto transversal en la mayor parte de sus interacciones, en cualquier entorno o situación, es decir, su modo de comunicarse, teniendo en cuenta aspectos verbales y no verbales que, dan lugar a que sus interacciones se caractericen como pasivas, asertivas o agresivas.

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

Figura I.5. Diferencia de los tres estilos de relación

Nota. Fuente: Caballo V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Describiremos brevemente las características de las conductas reflejadas en el cuadro anterior:

- a) **La conducta pasiva:** La muestra de esta conducta implica evasión en la comunicación o en la emisión de respuestas en la exposición a estímulos concretos. El individuo no respeta sus propios derechos, ya que al no expresar sus verdaderos sentimientos, pensamientos y opiniones, no ejerce su derecho a manifestarse libremente, lo que habría que distinguir de lo adecuado de mostrar el respeto debido a otras opiniones, surgidas de pensamientos y sentimientos diferentes a los propios. Lega, Caballo y Ellis (1997) señalan que entre algunos sujetos la pretensión de estas conductas sería la evitación de conflictos, debido a que para los individuos tímidos e inhibidos, las situaciones conflictivas son generadoras de ansiedad. Los comportamientos pasivos en las interacciones sociales pueden ser generadores de un autoconcepto negativo, dañando la autoestima.
- b) **La conducta asertiva:** Supone la expresión de nuestros sentimientos, pensamientos, opiniones y derechos legítimos, respetando los derechos de los otros, quienes pueden opinar de manera diferente. Un comportamiento asertivo genera confianza en uno mismo y la autoestima se optimiza.
- c) **La conducta agresiva:** El sujeto muestra una conducta agresiva desde el punto de vista comunicativo, cuando expresa sus emociones, pensamientos y opiniones sin respetar los derechos de sus interlocutores. Puede mostrarse agresividad verbal (descalificaciones o valoraciones despectivas de derechos y opiniones de los otros) y no verbal (tono de voz, ademanes).

Por tanto, podríamos concluir que si en la década de los setenta se equiparó el término al de HHSS, hoy en día, la asertividad se entiende como un concepto, habilidad conductual y que, existen otros constructos afectivos o cognitivos que también son considerados HHSS.

García Pérez y Magaz Lago (2000a, p. 12) clasifican las HHSS en; a) directas como “respuestas instrumentales, verbales y gestuales, que operan sobre el ambiente de manera directa, proporcionando al individuo emisor las consecuencias contingentes pertinentes, con valor funcional de refuerzo o castigo, y producen en el receptor efectos deseables o indeseables para él” y; b) indirectas que suponen “cogniciones: actitudes, valores... que, actuando con valor funcional de respuesta en un primer eslabón del segmento de conducta social, desempeñan una función de estímulo antecedente en el siguiente eslabón del mismo segmento de inter-conducta”. Lo que implica que la respuesta conductual o instrumental está mediatizada por las cogniciones y las emociones.

1.2.2. Conducta Prosocial.

1.2.2.1. Definición.

El comportamiento prosocial es definido como una acción voluntaria que se dirige a ayudar o beneficiar a otros, Eisenberg y Miller (1987). La mayoría de los autores incluyen en sus definiciones la idea de conducta social positiva. Garaigordobil Landazabal (2000) recoge la discrepancia existente entre los autores cuando se intenta caracterizar el concepto con precisión. Según la autora, la discusión estriba sobre si se deben o no incluir consideraciones motivacionales en la definición del concepto. Y, añade como esta discrepancia permite distinguir dos tipos de conductas sociales positivas: a) las conductas sociales que suponen un beneficio mutuo para las dos partes implicadas en la relación interpersonal y; b) las conductas prosociales que solo benefician a una de las partes. Esta diferenciación da lugar al criterio motivacional dicotómico, altruista/no altruista del comportamiento social. La división se materializa en la existencia de dos corrientes; a) los que consideran la conducta prosocial obviando aspectos motivacionales (Eisenberg, 1982; Staub, 1978), b) y los partidarios de

incluir la motivación en la definición de la conducta prosocial (Wispé, 1978; Weir & Duveen, 1981; Bar-Tal, 1976).

Strayer (1981) aporta una clasificación que pretende la clarificación de las conductas prosociales, incluyendo dentro de la categoría de comportamientos prosociales cuatro tipos de actividades: a) actividades con objetos (conductas como dar, compartir o intercambiar objetos con otros niños; b) actividades cooperativas, (tareas y juegos de cooperación); cv) tareas y juegos de ayuda (ayudar a otro o ser ayudado por él: frente a actividades de cooperación, los roles son asimétricos, un miembro ayuda y el otro la recibe); d) actividades empáticas, (mirar o aproximarse a un niño con algún problema, darle consuelo o reconfortarle mediante diversas estrategias).

Interesa considerar la perspectiva integradora aportada por la conceptualización de González Portal (1992), para quien la conducta prosocial es toda conducta social positiva incluyendo o no motivación altruista. En esta perspectiva se han fundamentado propuestas de intervención en el ámbito educativo español.

De acuerdo con lo recogido por Garaigordobil Landazabal y Bernarás (2008), los estudios arropados bajo esta terminología se centran en aquellos aspectos que inciden en el desarrollo de conductas prosociales y en los beneficios de cooperar frente a competir en lo que respecta al desarrollo personal y social (Battistich, Watson, Solomon, Schaps & Solomon, 1991; Garaigordobil Landazabal, 1995; Garaigordobil Landazabal & Echebarría, 1995; Garaigordobil Landazabal, Maganto & Etxeberría, 1996; González Portal, 1992, 1994; Miller, Bernzweig, Eisenberg & Fabes, 1991; Sterling, 1990).

Para finalizar, apoyaremos la aportación de Martínez González, Inglés Saura, Piqueras Rodríguez y Oblitas Guadalupe (2010) para quienes existe una relación bidireccional entre el comportamiento prosocial y las relaciones interpersonales, es decir, las HHSS, debido a que los sujetos prosociales son más aceptados por sus pares y, esta aceptación supone una buena

interacción que tiende a desarrollar comportamientos sociales positivos. Esto produciría una optimización de las HHSS del sujeto.

1.2.2.2. Teorías explicativas.

Garaigordobil Landazabal (1994) aporta una clasificación de las diferentes teorías explicativas del concepto de conducta prosocial, estableciendo las siguientes:

- a) ***La perspectiva etológica y sociobiológica.***- Esta coincide con el auge del Modelo Personalista en la Psicología de la Personalidad, desde el que se contemplan las predisposiciones estables (rasgos y estados) de las respuestas de las personas como las causas de sus conductas. Esta perspectiva se ocupa de conocer y analizar los mecanismos que posibilitan la adaptación de cada especie al ambiente. La confirmación que los comportamientos altruistas, consideradas bases biológicas no son exclusivos del ser humano, ha supuesto que algunos autores propongan la existencia de una determinación biológica en la conducta altruista, teorías no exentas de controversia, pero que al postular un origen filogenético de la conductas altruistas, han posibilitado superar la dicotomía entre las tesis altruistas y egoístas de la conducta prosocial. Para López et al. (1994) la conducta altruista puede estar mediatizada por actitudes innatas fruto de la selección natural (empatía, tendencia a cuidar a la prole), capacidad en el uso de inhibidores de la agresión y rasgos que potencien conductas altruistas, sumado a la presión social del grupo que se internaliza y la comprensión racional de las normas imperantes en el grupo.
- b) ***El enfoque cognitivo-evolutivo.***- Este enfoque considera que la conducta altruista se vincula al desarrollo moral y cognitivo del individuo. Piaget (1932) en su obra “El criterio moral en el niño”, trata de exponer lo que supone el desarrollo moral sin centrarse en los procesos de desarrollo del mismo, sino que intenta integrar los datos

evolutivos en una perspectiva sociopsicológica. El autor considera el desarrollo moral como la evolución de una fase o periodo de heteronomía a un periodo de moralidad autónoma, estableciendo diferencias cualitativas entre ambas moralidades. Las características de la primera son el egocentrismo y concepción de la moral como algo absoluto, dando respuesta a las normas de los adultos y evaluando la conducta por sus consecuencias. En cuanto a la segunda, se basa en interiorización de las normas de la moralidad, la evaluación de la conducta relativizando las normas y el control de la conducta prosocial.

Las investigaciones de Kohlberg (1969, 1982) postulan el desarrollo moral desde una perspectiva constructivista que verifica la existencia de una secuencia evolutiva en el razonamiento moral que conduce a niveles progresivos de autonomía. Los cinco primeros estadios han sido respaldados empíricamente, mediante estudios longitudinales y transculturales. Sin embargo, el hecho de la dificultad manifestada para encontrar sujetos cuyo desarrollo moral se encuadre en el sexto estadio, mediante el procedimiento empleado por el autor en 1978, conlleva que su existencia se plantee con carácter hipotético. A continuación se aportan sendos cuadros explicativos de las teorías del autor.

Kohlberg y Candee (1984) y Eisenberg et al. (1989) concluyen sus investigaciones considerando la existencia de correlación entre la conducta prosocial y el razonamiento moral prosocial y auto-atribuciones prosociales. No obstante, otros investigadores discrepan, sugiriendo como conclusión a sus estudios, que el razonamiento moral no mediatiza de manera consistente la conducta (Marchesí, 1984; Bandura, 1987).

EL NIVEL PRECONVENCIONAL	EL NIVEL CONVENCIONAL	EL NIVEL POSTCONVENCIONAL O DE LOS PRINCIPIOS
<p>1. El bien se define en función de la obediencia literal a reglas u órdenes concretas tras las cuales se suponen premios o castigos. Las reglas no llegan en ningún caso a comprenderse como expectativas de la sociedad. En otras ocasiones, el bien se define en función de los propios intereses del yo. Para juzgar una conducta nunca se tiene en cuenta la intención que la motivó.</p> <p>2. Las razones para seguir las reglas son: el propio interés, la evitación del castigo, la deferencia con el poder, evitar daño físico a las demás personas y el intercambio de favores.</p> <p>3. La perspectiva social es la de “un individuo” en relación a otros individuos, o las dimensiones o consecuencias físicas de reglas y acciones.</p>	<p>1. El bien se define en función de la conformidad y el mantenimiento de las reglas, papeles y expectativas de la sociedad, o de grupos pequeños, como el de la religión o denominación política. Conformarse y mantener reglas y papeles significa más que simplemente obedecerlos, implica una motivación interna relacionada con ellos.</p> <p>2. Las razones para seguir las reglas son: La aprobación y la opinión social en general, la lealtad a las personas y a los grupos, y el bienestar de los individuos y de la sociedad.</p> <p>3. La perspectiva social es la de un miembro de la sociedad que juzga a partir de las reglas.</p>	<p>1. El bien se define en función de derechos humanos universales, valores o principios que la sociedad y el individuo deben mantener. Cuando la ley protege los derechos humanos existe el deber moral de cumplirla, pero cuando la ley va contra los derechos humanos, existe el deber moral de no cumplirla.</p> <p>2. Las razones para seguir las reglas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ El “contrato social” o compromiso general que tenemos por el hecho de vivir en sociedad de mantener y respetar los derechos de los demás. ■ El acuerdo con principios que cualquier persona moral debería considerar válidos. <p>3. La perspectiva social es la de un individuo que va más allá de la sociedad, construyendo principios superiores a ella.</p>

Figura 1.6. Los tres niveles de juicio moral descritos por Kohlberg

Nota. Fuente: Kohlberg, L. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (347-480). Chicago, Rand McNally, 1969.

EL NIVEL PRECONVENCIONAL		EL NIVEL CONVENCIONAL		EL NIVEL DE LOS PRINCIPIOS	
I. El estadio Heterónomo	II. El estadio Hedonista Instrumental del intercambio	III. El estadio de conformidad a las expectativas y relaciones interpersonales	IV. El estadio del sistema social y la conciencia	V. El estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo	vi. El estadio de los principios éticos universales
El bien se define como obediencia ciega a las reglas y a la autoridad, la evitación del castigo, y el no hacer daño físico a las personas.	El bien se define como satisfacción de necesidades y el mantenimiento de una estricta igualdad en intercambios concretos.	El bien se define como un buen desempeño del papel social conformándose a las expectativas de los demás.	El bien se define como el cumplimiento del deber social en función del orden y bienestar de la sociedad.	El bien se define en función de derechos básicos, valores, o contratos legales de una sociedad.	El bien se define en función de principios éticos universales que toda la humanidad debería mantener.
Las perspectiva social es egocéntrica. Se confunde con la de la autoridad. No relaciona puntos de vista ni considera la intencionalidad o los intereses psicológicos. Juzga según las dimensiones físicas de acciones	La perspectiva social es individualista y concreta. Separa sus propios intereses de todo lo demás. El bien es, por tanto, relativo. Los intereses individuales se tratan como intercambios instrumentales de servicios, de forma estrictamente igual.	La perspectiva social es la de un individuo entre individuos. Considera las expectativas y sentimientos de los demás. Relaciona puntos de vista según la Regla de Oro aplicada de forma concreta. Se sitúa en relaciones dialécticas interpersonales	Distingue clara-mente el punto de vista social del acuerdo interpersonal. Adopta la perspectiva del sistema que define papeles y reglas, juzgando a través de él las relaciones interpersonales.	Es la perspectiva de un individuo racional que conoce valores y derechos previos a la sociedad. Integra perspectivas a través de mecanismos formales y legales. Reconoce el punto de vista moral y el punto de vista legal, pero los integra con dificultad.	Es la perspectiva del punto de vista moral en el cual deben basarse todos los acuerdos sociales. Es la perspectiva de un individuo racional que reconoce la esencia de la moralidad, el respeto por la persona como un fin en sí mismo y no como un medio.

Figura I.7. Los seis estadios de juicio moral descritos por Kohlberg

Nota. Fuente: Kohlberg, L. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (347-480). Chicago, Rand McNally, 1969.

- c) *La perspectiva psico-analítica.* A pesar de que como indica Garaigordobil Landazabal (1994, 2003a), este paradigma no ha estudiado directamente la conducta prosocial, desde este se han apuntado a posibles causas que pudieran motivar la conducta altruista, por ejemplo; para la superación de sentimientos de culpa, como modo de resolver conflictos internos, para compensar ansiedades. Para Erikson (1980) la conducta y el desarrollo moral dependen de las normas interiorizadas y de los procesos del “Yo” que le permiten actuar de acuerdo con ellas.
- d) *Teorías del Aprendizaje.* Estos modelos consideran que la conducta prosocial está determinada por factores ambientales externos al sujeto. Las teorías clásicas del aprendizaje consideran que las conductas prosociales se aprenden de acuerdo a los criterios establecidos por el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. Smith, Gelfand, Hartmann y Partlow (1979) constata en sus investigaciones como dependiendo del tipo de recompensa (material o no) ante una conducta prosocial del individuo, varía la categorización (interna o externa) de las variables motivacionales, de lo que se deduciría que la conveniencia de emitir recompensas no materiales con el fin de propiciar la internalización de conductas altruistas. Otras corrientes del aprendizaje social destacan la importancia del aprendizaje observacional. Representante de esta corriente es Davidoff (1984) para quien la observación de los modelos de conducta prosociales promueve el desarrollo moral. Esto cuestiona la idea de estadios morales como consecuencia de las regulaciones internas del pensamiento que observábamos en la propuesta de Kohlberg.

1.2.3. IE.

Damasio (2005) considerando los diferentes tipos define la emoción como:

1. Una emoción propiamente dicha, como felicidad, tristeza, vergüenza o simpatía, es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo.
2. Las respuestas son producidas por el cerebro normal cuando este detecta un estímulo emocionalmente competente (EEC), esto es, el objeto o acontecimiento cuya presencia real o en rememoración mental, desencadena la emoción. Las respuestas son automáticas.
3. El cerebro está preparado por la evolución para responder a determinados EEC con repertorios específicos de acción. Sin embargo, en la lista de EEC no se halla confirmada a los repertorios que prescribe la evolución. Incluye muchos otros aprendidos en toda una vida de experiencia.
4. El resultado inmediato de estas respuestas es un cambio temporal en el estado del propio cuerpo, y en el estado de las estructuras cerebrales que cartografían el cuerpo y sostienen el pensamiento.
5. El resultado último de las respuestas, directa o indirectamente, es situar al organismo en circunstancias propicias para la supervivencia y el bienestar.

El término de IE tiene sus raíces en el año 1990, cuando Peter Salovey, de la Universidad de Harvard, y John Mayer, de la Universidad de New Hampshire la definieron como “la capacidad de controlar y regular las emociones de uno mismo para resolver las Dificultades de manera pacífica, obteniendo un bienestar para sí mismo y para los demás; es también guía del pensamiento y de la acción” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189).

Fue Daniel Goleman apoyado por el estudio de Salovey y Mayer y centrándose en temas tales como la razón biológica de las emociones y su relación con la inteligencia intelectual o

el cociente intelectual (CI), quien popularizó el término más allá del ámbito científico. La hipótesis de Goleman propone a la IE como “un importante factor de éxito y, básicamente, consiste en la capacidad para conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo, tanto en uno mismo como en los demás” (Goleman, 1995, citado por Gómez Guardado, 2013, p. 82). Este autor se refiere a la IE como a la forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (Goleman, 1996, p. 61).

No obstante, existen tantas definiciones de IE como autores han escrito sobre este tema. Para Gardner es “el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver las Dificultades” (Gardner, 1993, p. 301). Asimismo, para Mayer y Cobb (2000) la IE se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones.

Otro de los autores que definen a la IE es Bar-On, quien la considera como “un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente” (Bar-On, 1997, p. 74).

Según Martín y Boeck, “es aquella que abarca cualidades como la comprensión de las propias emociones, la capacidad de saber ponerse en el lugar de otras personas y la capacidad de conducir las emociones de forma que mejore la calidad de vida” (Martín y Boeck, 1998, p. 21). Para estos autores, la IE está focalizada en principalmente en las emociones de los individuos; entendiéndose como la capacidad para percibir las emociones.

En tanto que Gil propone como definición que:

La inteligencia emocional abarca en primer lugar el enfocarnos en nosotros mismos y la adquisición de independencia, y en segundo lugar el enfocarnos en la intervención social y el manejo de conflictos a fin de que toda persona pueda llenar su necesidad de validación e interdependencia (Gil, 2000, p. 9).

Por otro lado, Valles considera a la IE como “la capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver Dificultades” (Valles, 2005, p. 33). En este sentido, la IE es la aptitud para captar, entender, y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia (Cooper & Sawaf, 1997).

Luego de exponer diferentes definiciones sobre el término de la IE, podemos considerarla como una capacidad de adaptación e interacción de la persona con el dinámico entorno donde está situada.

1.2.3.1. Diferentes teorías y componentes de la IE.

Los modelos o teorías sobre la IE pueden clasificarse en modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos que complementan a ambos. A continuación, una revisión general de los principales modelos.

1.2.3.1.1. Teorías mixtas.

Goleman (1996) y Bar-On (1997) se encuentran entre los principales autores de las teorías mixtas. Ambos autores incluyen rasgos de la personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia.

Teoría de Goleman

Goleman manifiesta la presencia de un Cociente emocional (CE) que no se opone al CI clásico, ya que ambos se complementan. Como mención general, podemos decir que los componentes que conforman la IE, de acuerdo a Goleman, son:

- “Conciencia de uno mismo
- Autorregulación
- Motivación
- Empatía
- HHSS
- Proactividad
- Creatividad
- Destreza por las relaciones sociales
- Asertividad” (Goleman, 1996, p. 76).

Teoría de Bar-On

Su modelo está compuesto por diversos aspectos: componente intrapersonal, componente interpersonal, componentes de adaptabilidad, componentes del manejo del estrés y, componente del estado de ánimo en general.

- Componente intrapersonal:
 - Comprensión emocional de sí mismo: habilidad para comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y, conocer el porqué de los mismos.
 - Asertividad: habilidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y, defender nuestros derechos de una manera no destructiva.

- Autoconcepto: capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones.
- Autorrealización: habilidad para realizar lo que realmente podemos, deseamos y se disfruta.
- Independencia: capacidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y, ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.
- Componente interpersonal:
 - Empatía: habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
 - Relaciones interpersonales: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por una cercanía emocional.
 - Responsabilidad social: habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye, que es un miembro constructivo, del grupo social.
- Componentes de adaptabilidad:
 - Solución de Dificultades: capacidad para identificar y definir los Dificultades y, generar e implementar soluciones efectivas.
 - Prueba de la realidad: habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos y lo que en realidad existe.
 - Flexibilidad: habilidad para realizar u ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
- Componente del estado de ánimo en general:
 - Felicidad: capacidad para sentir satisfacción con nuestra vida.

- Optimismo: habilidad para ver el aspecto más positivo de la vida. El modelo emplea la expresión “*inteligencia emocional y social*” haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse en la vida.
- Componentes del manejo del estrés:
 - Tolerancia al estrés: capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones.
 - Control de los impulsos: habilidad para resistir y controlar emociones (Bar-On, 1997, citado por Ramírez Gutiérrez, 2014, pp. 19-20).

En definitiva, podemos decir que para Bar-On (1997) la capacidad de modificar la IE y social es superior a la inteligencia cognitiva.

1.2.3.1.2. Teorías de habilidades.

Son las que fundamentan el constructo de la IE en habilidades para el procesamiento de la información emocional. Estas teorías prescinden de factores de la personalidad. Se destaca el enfoque de Salovey y Mayer, quienes hacen referencia a la existencia de “habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos pre-frontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos” (García Fernández & Giménez Mas, 2010, p. 47).

1.2.3.1.3. Teorías integradoras.

Puede considerarse como propuesta integradora en los siguientes términos (Schulze & Roberts, 2005):

- a) En primer lugar, diferenciar claramente entre los constructos IE capacidad, IE rasgo y competencias socioemocionales (CSE), reconociendo de este modo la verdadera naturaleza de cada uno de ellos y evitando así cualquier confusión entre los mismos.
- b) En segundo lugar, aportar un modelo de relaciones posibles entre los tres constructos, partiendo del planteamiento general de que toda competencia emocional o socioemocional es un resultado observable (conductual) fruto de la interacción e influencia de múltiples factores entre los que destacamos la IE capacidad y la IE rasgo.

En resumen, podríamos considerar que de acuerdo con las teorías de Goleman, en las que se destaca la existencia de una vertiente interpersonal de la IE, esta coincidiría, según nuestro criterio, con lo que denominamos HHSS. Para ejemplificar esta apreciación podríamos partir de lo expuesto por Roca (2005) quien, entre otros, considera a la empatía un componente básico de las HHSS, según las formulaciones actuales que tienen en cuenta la importancia de los componentes emocionales.

Para Goleman (2006) la investigación muestra que las personas más empáticas, es decir, las que son más capaces de captar correctamente los sentimientos y los puntos de vista de sus semejantes, son más sociables, tienen mayor ajuste emocional y son evaluadas mucho más positivamente por aquellos con quienes interactúan.

1.2.4. Competencia social vs. HHSS.

Un concepto que se relaciona de sobremanera con el término de habilidad social es el de competencia social; sin embargo, existen diferentes posturas respecto dicha relación. Para algunos autores, ambos conceptos son sinónimos (Michelson et al., 1987; Blanco Abarca, 1981); mientras que para otros (Gresham, 1988), la competencia social es un constructo conformado por dos grandes integrantes:

1) la conducta adaptativa, que incluye habilidades de funcionamiento independiente, desarrollo físico, desarrollo del lenguaje y competencias académicas; y 2) las habilidades sociales, que incluyen: (a) conductas interpersonales como la aceptación de la autoridad, las habilidades de conversación, las conductas cooperativas y las conductas de juego; (b) conductas referidas a sí mismo, como expresar sentimientos, conducta ética y actitud positiva hacia uno mismo y, (c) conductas referidas a la tarea, como conducta de atención, completar tareas, seguir indicaciones y trabajo independiente (García Jiménez, García Pastor & Rodríguez Gómez, 1992-1993, p. 297).

En esta misma línea se expresan Walker y McConnel, para quienes también la competencia social dentro del ámbito escolar está conformada por las dos dimensiones que expone Gresham (1988), pero ambos autores manifiestan que “el concepto de conducta adaptativa expresado por parte de Gresham es muy amplio y optan por referirse a él como ajuste escolar, manteniendo una concepción similar en cuanto a las habilidades sociales” (Walker & McConnel, 1988, citado por García Jiménez et al., 1992-1993, p. 297).

Uno de los autores que diferencia el concepto de HHSS respecto competencia social es Rojas, para quien la competencia social es:

Un constructo hipotético y teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte del constructo de competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas (Rojas, 1999, p. 28).

De acuerdo con lo que plantea Fernández Ballesteros (1994) existe una acentuada dificultad para acordar una definición de HHSS y esa dificultad se vincula a que están referidas siempre a un contexto específico. Además, como ya hemos venido reflejando existe

controversia en torno a lo que los estudiosos del ámbito entienden o establecen en relación a la que representan conceptos como competencia social, HHSS, habilidades de interacción social, asertividad o comportamiento adaptativo.

MacFall (1982) y Monjas Casares (1999) definen la competencia social como “el juicio valorativo que emite un sujeto respecto al grado de adecuación del comportamiento social de otro en un contexto determinado”. El emisor del juicio es, con frecuencia, alguien significativo con respecto a la observación y conocimiento de la conducta de niño o adolescente, por cercanía y autoridad, como madre o profesor. Mientras que Monjas Casares entiende las HHSS como las conductas específicas necesarias para ejecutar competentemente una tarea interpersonal, definiéndolas como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas Casares, 1999, p. 29).

De la misma manera, algunos autores como Asher manifiestan que la competencia social no incluye de manera explícita las HHSS. Este autor considera como:

Dimensiones de la competencia social la sensibilidad, la relación y el conocimiento social del niño, los tipos de objetivos que persiguen en situaciones sociales, la confianza de los niños en sus habilidades para conseguir objetivos interpersonales y la habilidad para autorregular sus interacciones sociales y su conducta en función de la retroalimentación de los demás (Asher, 1983, citado por García Jiménez et al., 1992-1993, p. 297).

Más allá de los múltiples conceptos, el informe de García Jiménez et al., llevó a cabo un análisis más profundo de ambas concepciones encontrando, dentro de esta diversidad, aspectos en común. Los investigadores García Jiménez et al. (1992-1993) sostienen que:

En primer lugar, la habilidad, sea definida en términos de "capacidad" o de "conducta", hace referencia necesariamente a un proceso de aprendizaje por parte del sujeto. En segundo lugar, el carácter social de las habilidades no puede entenderse sin hacer

referencia a un contexto social, que exige y espera que el sujeto adquiriera una serie de destrezas que le serán imprescindibles para poder adaptarse a un ambiente social (p. 298).

Gresham (2011) afirma que “las habilidades sociales son comportamientos que facilitan el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales, contribuyen a la aceptación por parte de colegas y compañeros, y, en los niños, permiten una adaptación escolar satisfactoria”.

Del Prette y Del Prette (2010) indican que el concepto de HHSS debe diferenciarse del término **competencia social**, ya que este *refiere a la calidad de la conducta ejecutada según criterios de funcionalidad*, es decir, de acuerdo a los efectos del desempeño social del individuo en términos de *eficiencia*. Desde este punto de vista, la competencia social implica la capacidad de organizar pensamientos, sentimientos y acciones en función de los objetivos y valores del individuo, como así también del escenario situacional y cultural (Del Prette & Del Prette, 2008; Gresham, 2011).

Por otro lado, el concepto de HHSS tiene un carácter descriptivo y hace referencia al repertorio de conductas necesarias, pero no suficientes, para un desempeño social competente. En este sentido, la posesión de un adecuado repertorio de HHSS no asegura un desempeño socialmente competente, ya que solo será competente si estas habilidades son ejecutadas bajo los criterios de eficiencia mencionados. Como consecuencia el primer paso lo constituiría la exploración para constatar que los estudiantes son poseedores del repertorio de conductas que implicarían las HHSS, constituyendo la competencia social un segundo nivel. En la práctica educativa, debido a que los estudiantes se encuentran en proceso de desarrollo, con toda probabilidad nos encontremos con casos en los que se precise la intervención con el objetivo de la consecución por parte de los estudiantes de un repertorio de conductas habilidosas socialmente.

Ahora bien, en los últimos años el concepto de "competencia" se está utilizando cada vez más en el campo educativo, puesto que los cambios sociales llevaron a modificar las prácticas

educativas de las instituciones escolares. De este modo, se entiende que la escuela no puede focalizarse en la mera enseñanza de contenidos disciplinarios, sino que debe expandirse y desarrollar al alumnado en diversas competencias básicas para que éste pueda seleccionar con criterio la información y superar los retos que presenta “una sociedad en constante proceso de cambio” (García Raga & López Martín, 2011, p. 535).

Desde esta perspectiva, García Raga. y López Martín manifiestan que en los últimos años se ha incorporado al campo educativo el término de "enseñanza por competencias", “como una corriente de renovación curricular que incide en la necesidad de concretar y medir en logros observables y cuantificables los aprendizajes alcanzados por los estudiantes” (García Raga & López Martín, 2011, pp. 535-536).

1.2.5. Componentes de las HHSS.

En la actualidad, no existe discusión entre los estudiosos del tema en clasificar las HHSS en tres grandes grupos:

- Conductuales.- Se relacionan con la acción.
 - Conductas verbales: Inicio y mantenimiento de conversaciones, formulación de preguntas y respuestas.
 - Conductas no verbales: Posturas, tono de voz, intensidad, ritmo, gestos y contacto visual.
- Cognitivas.- Se relacionan con el pensamiento. Entre otras se encuentran:
 - Capacidad para identificar necesidades, preferencias, gustos y deseos propios y ajenos.
 - Capacidad para identificar y discriminar conductas socialmente adecuadas.
 - Capacidad de autorregulación.

- Capacidad de identificar estados de ánimo propios y ajenos.
- Afectivo-emocionales.- Son las relacionadas con la expresión, comprensión y regulación de emociones. Se relacionan con los sentimientos.
 - La ira, el enfado, la tristeza, la alegría, el asco, la vergüenza...

Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1980) propusieron una clasificación de las HHSS según su tipología (Figura 1.8)

Primeras HHSS	HHSS avanzadas	Habilidades relacionadas con los sentimientos
Escuchar. Iniciar una conversación. Mantener una conversación. Formular una pregunta. Dar las gracias. Presentarse. Presentar a otras personas. Hacer un cumplido	Pedir ayuda. Participar. Dar instrucciones. Seguir instrucciones. Disculparse. Convencer a los demás.	Conocer los propios sentimientos. Expresar los sentimientos. Comprender los sentimientos de los demás. Enfrentarse con el enfado del otro. Expresar afecto. Resolver el miedo. Autorrecompensarse.
Habilidades alternativas a la agresión	Habilidades para hacer frente al estrés	Habilidades de planificación
Pedir permiso. Compartir algo. Ayudar a los demás. Negociar. Empezar el autocontrol. Defender los propios derechos. Responder a las bromas. Evitar los Dificultades a los demás. No entrar en peleas.	Formular una queja. Responder a una queja. Demostrar deportividad después de un juego. Resolver la vergüenza. Arreglárselas cuando le dejan a uno de lado. Defender a un amigo. Responder a la persuasión. Responder al fracaso. Enfrentarse a los mensajes contradictorios. Responder a una acusación. Prepararse para una conversación difícil. Hacer frente a las presiones del grupo.	Tomar decisiones. Discernir la causa de un problema. Establecer un objetivo. Determinar las propias habilidades. Recoger información. Resolver los Dificultades según su importancia. Tomar una decisión. Concentrarse en una tarea.

Figura I.8. Clasificación de HHSS por tipologías

Nota. Fuente: Goldstein A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skill-streaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Champaign, IL, Research Press.

1.2.6. La importancia de la educación emocional.

A partir de la década de los '70, surgieron planteamientos desde el área de la Psicopedagogía a fin de ampliar el rol de la educación socio-afectiva o **educación emocional** en la escuela; mediante ideales de cambio social a partir del entrenamiento personal y democrático. No obstante, recién en los años '90 es cuando adquiere fuerza en el currículo formal el desarrollo de los aspectos socio-afectivos, dándose este fenómeno en todos los niveles educativos. Cabe destacar que en ello contribuyó la corriente psicopedagógica del constructivismo y su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje (De La Caba, 1999).

Según el Enfoque del Potencial de Aprendizaje, que es un enfoque eminentemente dinámico, caracterizado por principios cognitivistas y constructivistas, se considera que las deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje se deben, al menos en parte, a falencias cualitativas y cuantitativas en la instrucción recibida (formal e informal). Desde esta perspectiva, los factores afectivo-emocionales deben contemplarse como elementos activadores/desactivadores de la conducta intelectual (López Cassà, 2006).

En relación con la importancia del componente emocional-afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Henao López, Martínez Zamora y Tilano Vega (2007) postulan que “el estilo de aprendizaje implica variables que van más allá de lo cognitivo, cobija variables de tipo emocional; las cuales son un condicionante esencial de aprendizaje, y éstas involucran diferentes modos y formas de enseñanza” (p. 81). Esto significa que constituye un condicionante esencial del grado de aprendizaje de los alumnos ya que puede utilizarse uno u otro modo de enseñanza, en función de las evidencias y modelos de aprendizajes brindados por la psicología cognitiva más actual.

Siguiendo esta premisa, la evaluación psicopedagógica debería tener en cuenta, como aspecto esencial, las habilidades psicosociales que un niño o joven posee en un contexto determinado. Entre estas habilidades

Serían de crucial importancia las habilidades afectivo-personales, que refieren a la autoestima y autoconcepto escolar, las relaciones de apego y el equilibrio emocional. Además, se deben considerar las habilidades socio-afectivas, vinculadas con la adaptación familiar, la adaptación a la escuela y al grupo, y la inserción social (Peralta, 2013, p. 85).

Se entiende a la educación emocional como:

Un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo. Ambos aspectos son esenciales para el desarrollo de la personalidad integral de la persona. Para ello, desde la educación emocional se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los desafíos que le plantea la vida cotidiana. Su objetivo general es la mejora del bienestar personal y social (Bisquerra Alzina, 2000, p. 12).

Existen diversos programas y currículos que tratan, más o menos extensamente, la cuestión de las competencias emocionales y sociales (en el nivel secundario refiere al manejo de la ansiedad, comunicación asertiva, etcétera). Fue a partir de las aportaciones de Mayer y Salovey (1997), Gardner (2001) sobre las inteligencias múltiples, y Goleman (1995) sobre la IE, entre otros, que la investigación educativa se interesó particularmente por las emociones: esto es, la conciencia emocional como prerrequisito de la regulación del aprendizaje y las habilidades relacionadas.

Como hemos visto en el apartado anterior, el modelo de IE de Cobb y Mayer (2000) establece ciertas habilidades básicas tales como “la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección emocional” (p. 273). De este modo, desarrollar la habilidad básica para reconocer las emociones en otras personas contribuye al desarrollo de competencias específicas que ayudan a resolver con eficacia un conflicto con un par, por ejemplo.

Por otra parte, Extremera, y Fernández-Berrocal, explican que,

El desarrollo de la habilidad de comprensión emocional nos puede ayudar a comprender las dificultades y sacrificios que en muchos casos supone alcanzar una meta y captar las consecuencias positivas que puede tener a mediano plazo proseguir en la consecución de un objetivo difícil (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, p. 3).

Los adolescentes capaces de regular sus emociones negativas y realzar las positivas podrán crear competencias más elaboradas, vinculadas con la tolerancia a la frustración o la asertividad.

Siguiendo este enfoque, Filella Guiu, Ribes Castells, Agulló Morera y Soldevila Benet (2002) proponen abordar la educación emocional a partir de cinco ejes temáticos: **conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida**, los cuales se describen a continuación en forma sucinta:

- **Conciencia emocional.** Es importante para comprender emociones, “saber qué sentimos, qué pensamos, es decir, reconocer nuestras emociones y las de los demás siendo capaces de expresarlas” (Peralta, 2013, p. 29). A menudo se advierte dificultad para identificar emociones vinculado a un déficit de vocabulario afectivo. Para ello resulta fundamental conocer la clasificación de las emociones y sus componentes (neurofisiológico, cognitivo, comportamental), es decir, qué ocurre a nivel físico, qué se piensa frente a determinada emoción, qué comportamiento se manifiesta, pero no sólo el reconocer la emoción vivida tiene importancia sino reconocer que toda emoción conlleva una acción determinada.
- **Regulación emocional.** Las respuestas impulsivas a menudo generan consecuencias negativas. Para evitar esta correlación es necesario “ser conscientes de la emoción vivida y poder plantear en función de ésta la acción más adecuada” (Peralta, 2013, p. 29). Se hace necesario indagar sobre las respuestas inmediatas tras lo experiencial de

una emoción, y las posibles respuestas a la situación experiencial. Se trabaja a partir de estrategias que controlen la impulsividad.

- La **autoestima**, da cuenta de los sentimientos del yo hacia sí mismo. Es una información contenida en nuestro autoconcepto y se basa en la combinación de informaciones objetivas sobre sí mismo y la evaluación subjetiva de estas informaciones. Una adecuada autoestima responde a una visión racional y a un sentirse satisfecho con uno mismo. Por el contrario, una baja autoestima produce un comportamiento inseguro e inadecuado ante los demás (Peralta, 2013, p. 29).

En definitiva, la autoestima positiva constituye un factor relevante en el ajuste y desarrollo emocional.

- Las **HHSS** –como ya hemos descrito al principio de este capítulo- “son las capacidades o destrezas sociales específicas, requeridas para llevar adelante en forma competente una relación interpersonal” (Monjas Casares & De la Paz González Moreno, 1998, p. 18).
- Las **habilidades de vida** “permiten mostrar comportamientos apropiados para la resolución de Dificultades vinculados con asuntos personales (toma de decisiones, organización y distribución del tiempo), familiares, de la comunidad, del trabajo” (Peralta, 2013, p. 29). Se trabajan diferentes maneras de abordar una situación concreta y las consecuencias que conlleva cada una de ellas, con el objetivo de tomar decisiones responsables.

Siguiendo el abordaje de Bisquerra Alzina (2000), el proceso educativo debe preparar el desarrollo humano. Cuando se habla de desarrollo, también se hace referencia a la prevención. En términos educativos, el desarrollo humano está relacionado con la prevención en sentido amplio de los factores que lo puedan dificultar (violencia, estrés, ansiedad, depresión, comportamientos de riesgo, etcétera). La realidad social indica que hay una

pérdida de valores generalizada, y si se pretende educar para la vida, es prioritario atender a los aspectos emocionales, toda vez que se puede plantear que la educación emocional es una educación para la vida.

1.2.7. El entrenamiento de las HHSS en la educación de los adolescentes.

Los estudios indican que las HHSS se aprenden. En ocasiones, la inhibición de comportamientos sociales o las expresiones agresivas pueden reducir las oportunidades de niños y/o adolescentes de vincularse empleando comportamientos asertivos (asertividad). Para estas dificultades de relaciones sociales resultan oportunas las intervenciones para enseñar y entrenar habilidades más efectivas, dándole al individuo la posibilidad de adquirir conocimiento, madurar y ser feliz.

En el informe de García Rojas (2010) se exponen resultados de investigaciones efectuadas que demuestran que,

El entrenamiento en habilidades sociales es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente hábiles a niños/as y adolescentes, y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social (p. 229).

Dichos resultados son confortables y propicios, y hacen que actualmente “se planteen muchas intervenciones para enseñar adecuada competencia interpersonal al alumnado tanto de enseñanza obligatoria como postobligatoria” (García Rojas, 2010, p. 229).

Ahora bien, varios autores se pronunciaron al respecto del entrenamiento de las HHSS en la educación del nivel secundario. Monjas Casares, García Larrauri, Elices Simón, Francia Conde y Benito Pascual (2004) y Monjas Casares (2006) llevaron adelante investigaciones sobre los adolescentes y las HHSS. Al respecto, los autores señalaron que los jóvenes que

poseen habilidades interpersonales y para la comunicación, presentan efectivas habilidades cognitivas, así como el control de sus emociones y el estrés. De acuerdo a los investigadores,

Los adolescentes socialmente habilidosos tienen un buen autoconcepto y alta autoestima; autoinforman también de sentimientos positivos y agradables. Son más asertivos en la defensa de sus ideas, opiniones y derechos de forma que lo hacen de modo socialmente adecuado sin violar los derechos de los demás. Por el contrario, los adolescentes con Dificultades y dificultades de competencia social (esto es pasivos e inhibidos y los agresivos), generalmente presentan un autoconcepto negativo y baja autoestima; autoinforman más de sentimientos de soledad e insatisfacción social, presentan niveles más altos de ansiedad social y más conductas depresivas y renuncian a reivindicar sus derechos o suelen hacer valer sus derechos y opiniones por medio de conductas agresivas" (Monjas Casares et al., 2004, citado por Cardozo, 2012, p. 91).

Sobre este tema, autores como Mantilla Castellano y Chahín Pinzón (2006) sostienen que, Cuanto más capacidad o destreza tenga el adolescente para actuar en el terreno psicosocial (estableciendo relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno social amplio) tendrá más opciones personales para conseguir los objetivos que persigue haciendo un mejor uso de los recursos internos y externos con los que cuenta. En este sentido las habilidades sociales y más específicamente la empatía, se constituye en una de las destrezas que debe ser considerada como un factor de relevancia en la explicación del desarrollo social y de las interacciones sociales (Mantilla Castellano & Chahín Pinzón, 2006, citados por Cardozo, 2012, p. 85).

Bandura ha realizado importantes aportes sobre las variables sociales en el aprendizaje tanto de la niñez como la adolescencia. Aplicado este concepto al ámbito de las HHSS, podemos decir que éstas se aprenden en un determinado contexto y que una particular

“habilidad puede ser valorada por un grupo cultural y no en otro” (Coronel, Levin & Mejail, 2011, p. 245).

Por su parte, en el trabajo de Coronel et al., se afirma que “los adolescentes de alta autoestima académica tienden a priorizar los valores prosociales” (Coronel et al., 2011, p. 246). Es decir, se trata de jóvenes con conductas prosociales ya incorporadas y valoradas.

Al respecto, Medina Rivilla hace hincapié en la importancia de las relaciones interpersonales como un aspecto clave para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Los alumnos deben aprender claves que les ayuden a interpretar correctamente las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, aprender estrategias que le permitan comprender las tareas y generar los comportamientos apropiados para responder adecuadamente a las exigencias que se le planteen (psicosociales, personales, etc.) (Medina Rivilla, 1988, p. 23).

Por lo tanto, tras investigaciones de García Jiménez et al. (1992-1993), los expertos demostraron que:

Uno de los principales déficits de los alumnos con hándicap sociocultural reside en el desarrollo de habilidades sociales y de procesamiento de la información social... Las investigaciones en este campo llegan a demostrar cómo las deficiencias en habilidades sociales son una de las causas de los conflictos existentes con los compañeros de clase, los profesores y las autoridades; y cómo las estrategias centradas sólo en el control de la clase no necesariamente producen un mayor interés por el aprendizaje (p. 295).

CAPÍTULO II.
INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS
HHSS

2.1. Clasificación de los instrumentos de acuerdo con diferentes enfoques

La problemática de las habilidades definidas como interpersonales así como sociales, fue objeto de interés creciente durante estos últimos años en el campo de la Psicología Social, así como de la Psicología Clínica y de la Psicología Educativa. En consecuencia, tanto su evaluación como la intervención psicológica para lograr una mejora en dichas habilidades, han experimentado un profuso crecimiento de clasificaciones y categorías que divergen de las mismas.

Dicho crecimiento deriva en la necesidad de dar respuesta a las dificultades presentes tanto en los procesos de evaluación como en los de diagnóstico de las HHSS, a partir de la falta de instrumentos estandarizados, los cuales permitirían una mejor aproximación a las habilidades interpersonales y sociales en sus distintas etapas de desarrollo y en diferentes contextos.

Las intervenciones en materia de HHSS deben entenderse como un conjunto de estrategias provenientes del campo de la terapia conductual, o bien de otras corrientes psicoterapéuticas cuya finalidad es promover una mejora en el desempeño social de los individuos, así como lograr su satisfacción en lo referido a sus relaciones interpersonales (Ballester & Gil Llario, 2002, p. 37).

Asimismo, tal como señalan García-Vera, Sanz y Gil (1998) las intervenciones en HHSS resultan experiencias de aprendizaje, basadas –principalmente- en la observación de un patrón de conductas consideradas culturalmente adecuadas, para ponerlas en práctica al tiempo que se corrigen aquellas otras percibidas como disfuncionales. De modo que en la base de dichas intervenciones se encuentra el aprendizaje social.

Las intervenciones en HHSS, siguiendo a Monjas Casares (2002) suelen contemplar dos fases distintas, a saber: por un lado, la instancia de planificación de la intervención y, por otro, la fase de aplicación. Las dos instancias se vinculan con el proceso de evaluación de las HHSS, con lo cual puede observarse que dicho proceso es continuo, llevándose delante de

manera previa a la intervención, así como mientras tanto y una vez finalizada la misma tal proceso de evaluación de las HHSS tiene –a su vez- tres etapas: una primera en la que tiene lugar el diagnóstico; una segunda etapa en la que se planifican los programas que se aplicarán mediante la intervención a efectuar y, por último, una tercera etapa en la que se remite a los resultados que arrojará la evaluación, a los efectos de implementar la intervención será necesario también, en este proceso, una metodología de tipo sumativa en lo referido a la evaluación, así como formativa. Mediante la metodología sumativa se logrará identificar los cambios producidos a partir de la intervención; mientras que a partir de la metodología formativa se logra evaluar –de manera continua- los programas que se hubieren planificado, con la finalidad de mejorar las HHSS. En la instancia de la evaluación sumativa, se recurre a los mismos instrumentos de diagnóstico que fueran empleados en la etapa inicial (Garaigordobil Landazabal, 2008).

Sin embargo, en la metodología formativa se implementan técnicas observacionales, de tipo cualitativo, que en su diseño contemplan no solo el tipo de intervención sino también cómo se encuentran caracterizados el universo y la población en estudio. En dicha metodología, los instrumentos más utilizados son las entrevistas en profundidad, así como registros sociométricos, autoinformes y registros de observación (Monjas Casares, 2002).

Será precisamente en la evaluación que se efectúa de los comportamientos sociales de dónde emanen los objetivos específicos de la intervención. Dicha intervención buscará garantizar que las HHSS que se trabajen, puedan ser luego aplicadas sobre situaciones diversas, incluso diferentes a las que tuvieron lugar mientras se llevó a cabo la intervención. A partir de esto se busca transferirlas a las relaciones cotidianas de los participantes (García-Vera et al., 1998).

Gran parte de las intervenciones en HHSS se centra únicamente en la intervención sobre los comportamientos sociales. Existen estudios de tipo muticomponentes (Choque-Larrauri &

Chirinos-Cáceres, 2009; Cingolani & Castañeiras, 2011) en los que se contemplan diversas habilidades, que van desde el autoconcepto, la toma de decisiones y la regulación de las emociones, entre otros aspectos. Cabe señalar que gran parte de los estudios que se llevan a cabo aplican numerosos instrumentos, tanto en la instancia de pretest como en la de postest. Entre estos, los más utilizados son los del tipo “autoinforme”, que cuentan con múltiples opciones de respuesta.

Estos instrumentos resultan una gran fuente para recolectar información, eso en los casos en que se encuentren diseñados contemplando preguntas claras que aborden profundamente la problemática en estudio (Mischel, 1981).

Los instrumentos existentes actualmente para la evaluación de las HHSS pueden ser clasificados en función de su enfoque. En este sentido, el presente marco teórico los abordará desde cinco diferentes enfoques, de acuerdo con la clasificación de la Figura 2.1.

Se observa que el SSIS-RS evalúa variables destacadas de los diferentes enfoques lo que viene a apoyar su relevancia en cuanto a instrumento de evaluación de las HHSS. En el Capítulo III se incluye una descripción detallada del instrumento original.

Enfoques	Instrumentos	Variables Destacadas
Social	EMHAS, TAMAI, EMES-M, EHS, EA, ADCA, CHIS, ABAS II, AECS, IA, MESSY, BULL-S, CAPIA, EPI, CCP, SOCIOMET, SSIS, BASC	Comunicación. Asertividad. Sociabilidad. Tipos Sociométricos. Cooperación. Estrés Social.
Cognitivo	EMES-C, AECS, EIS, ESPA-29,, CACIA, ACS, BASC , SSIS	Control cognitivo, Pensamientos negativos asociados a la interacción social. Locus de Control. Estrategias cognitivas sociales. Dificultades de atención. Dificultades de aprendizaje. Autocontrol. Resolución de Dificultades.
Desarrollo Moral	SIV, CCA-R, ASB, IA , CCP, SSIS	Transgresión de normas. Generosidad. Empatía, Altruismo. Responsabilidad.
Emocional	SOC, SENA, CEE, CPS, CHIS, TAMAI, BULL-S. AECS, IAC, CAPIA, CUESTIONARIO A-D, CCA-R, MESSY, , IE, SSIS, BASC	Impulsividad, Estabilidad emocional. Agresividad. Rechazo. Aislamiento. Victimización. Depresión. Somatización. Ansiedad. Atipicidad. Adaptabilidad. Inseguridad.
Desarrollo Personal	NEO-PI-R BASC, CACIA, IE, FRIDA, CPS, AF5, LIA , BAS, LIA , CEE, IVE-J, AECS, SIV, TAMADUL , IAC, CACIA, CPS, PAI, EPI, CCP, MESSY, SSIS, BASC	Autoconcepto. Autoestima. Empatía. Impulsividad. Liderazgo. Timidez. Estilos Educativos Parentales. Inadaptación (General, Personal, Autogénica, Social, Laboral-académica, Familiar). Extroversión. Sinceridad. Tolerancia.

Figura II.1. Clasificación de instrumentos de evaluación de las HHSS según enfoques
Nota. Fuente: Elaboración propia.

2.1.1. Enfoque social en la evaluación de las HHSS.

Dentro de un enfoque social, este tipo de instrumentos se orientan a medir diferentes variables –del ámbito de las HHSS–, tales como la asertividad, las habilidades relacionales de los individuos, así como las habilidades para la resolución de conflictos y para comunicarse.

En lo referido a la variable **Asertividad**, se trata de aquella habilidad personal que permite se expresen pensamientos, sentimientos y opiniones, en la interacción honesta con los demás,

a partir del respeto a uno mismo y a los demás, defendiendo los propios derechos y los ajenos (Llacuna Morera & Pujol Franco, 2004, p. 1).

La conducta asertiva implica firmeza en el individuo en relación con sus derechos, así como en la expresión honesta de sus sentimientos y creencias, sin agredir los derechos de los otros.

Uno de los instrumentos que mide esta variable –dentro del enfoque social- son las **Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos (EMHAS) en casa (EMHAC) y en el aula (EMHAA)** (García Pérez & Magaz Lago, 2000b). Estas han sido diseñadas con el objetivo de identificar la manera habitual de comportarse los adolescentes en todas las interacciones sociales. Según la frecuencia de situaciones problemáticas de comportamientos agresivos y del retraimiento social, se ha considerado de una gran importancia obtener un instrumento de fácil aplicación y corrección, fácil de valorar, que permita proporcionar -a los especialistas en Evaluación, Orientación y Terapia- una información puntual sobre las diversas formas de comportamiento y los hábitos concretos de los adolescentes, que constituyan excesos o déficit conductuales (García Pérez & Magaz Lago, 2000b).

La importancia de este instrumento radica en lo que numerosos autores han planteado, exponiendo que, en casi la totalidad de las personas que poseen algún trastorno psicológico, este se encuentra relacionado con déficits de asertividad o bien con ansiedad, depresión o estrés (Wolpe, 1958; Zigler & Phillips, 1960, 1961). Es por ello que la asertividad constituye una variable importante en cualquier prueba psicológica de adultos con dificultades para adaptarse personal o socialmente.

Respecto a esta variable destaca también el instrumento **Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil -TAMAI-** (Hernández-Guanir, 2015). Este instrumento tiene en cuenta distintas áreas de adaptación y, como consecuencia del análisis

de correspondencia y clasificación automática de sub-actores, se posibilita la obtención de información al nivel de concreción deseado de la adaptación (Hernández-Guanir, 2015).

Los resultados del TAMAI permiten vislumbrar la importancia de conocer aún datos genéricos, o bien el factor de inadaptación en un ámbito determinado, además pueden conocerse así otros factores más complejos. Los datos permiten la consideración del sujeto evaluado de manera integral y funcional.

En relación con la variable de la asertividad puede mencionarse también el instrumento **Escala Multidimensional de Expresión Social: Parte Motora – EMES-M** (Caballo, 1987) y **Parte Cognitiva -EMES-C** (Caballo & Buela, 1989) en tanto que el mismo permite abordar cuestiones tales como la preocupación por expresar sentimientos positivos y comenzar a interactuar con el sexo opuesto; el miedo a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas; o bien el miedo para defender los propios derechos (Caballo, 1993).

Se ubica también dentro de esta variable el instrumento **Escala de Dificultades de socialización de Cantoblanco –SOC-** (Herrero, Escorial & Colom, 2009) Uno de los puntos fuertes de este instrumento está dado por su fundamentación teórica. Esta escala se basa en la teoría que sobre la relación que existe entre la personalidad y el modo antisocial de David T. Lykken (1995), según la cual, una expresión superior de búsqueda de sensaciones, impulsividad y falta de miedo frente a circunstancias que representan una amenaza interactúa con las condiciones del entorno para hacer dificultoso el proceso de socialización. El manual del test guarda información detallada y suficiente sobre esta fundamentación teórica.

Al momento de proporcionar un indicador de los Dificultades de socialización en jóvenes, que derivan de la presencia de estos tres rasgos, el instrumento SOC puede resultar de utilidad para llevar a cabo una intervención de prevención; además también puede emplearse en los adultos (Herrero et al., 2009).

De acuerdo a sus características el SOC se puede aplicar en sectores clínicos, laborales y organizacionales, judiciales penitenciarios y forenses y en el contexto de la investigación también.

La variable de la asertividad se contempla también en el instrumento **Escala de habilidades sociales –EHS-** (Gismero González, 2000), mediante el cual se ejerce una búsqueda de la conducta que habitualmente el sujeto manifiesta en situaciones concretas y valora hasta qué punto las HHSS influyen tales actitudes. Con este instrumento, el evaluador dispone de un índice Global del nivel de HHSS o aserción de los sujetos analizados, para poder detectar, de manera personal, cuáles son sus regiones que presentan más dificultades al momento de tener que comportarse de forma asertiva. En este sentido, el evaluador dispone de puntuaciones en seis factores o también denominadas sub-escalas: Autoexpresión en situaciones sociales, Defensa de derechos como consumidor, Expresión de enojo o disconformidad, cortar interacciones, realizar peticiones e interactuar de modo positivo con el sexo opuesto (Gismero González, 2000).

En la aplicación de este instrumento, el clínico y el investigador son sus ámbitos preferentes. La corrección se efectúa a través de un ejemplar autocorregible que permite realizar una corrección directa y fiable. Asimismo, puede aplicarse de manera tanto personal como colectiva y, en su aplicación, el evaluador debe procurar mantener un clima bueno, logrando una comunicación efectiva con el o los participantes.

El EHS no es concebido como una prueba de rendimiento, por lo que es necesario motivar a las personas explicándoles que se trata de una serie de situaciones ante las que cada individuo se mueve o se siente de distinta forma, por este motivo no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo más importante es que la persona esté en un clima tranquilo y responda con la verdad, expresándose -ante cada situación- como lo hace habitualmente. En su aplicación, si algún término resulta poco entendible para alguna persona, no hay problema en

reemplazarlo por otro sinónimo más familiar para él; se trata de que alcance comprender la situación.

Específicamente dedicado a la variable es de señalar el instrumento **Escala de Asertividad**, -EA- (Godoy et al., 1993a) que es la única medida del tipo “autoinforme” que fuera elaborada y con validación en población española (Inglés Saura, Méndez Carrillo & Hidalgo Montesinos, 2000).

La EA se encuentra conformada por 20 enunciados de tipo descriptivos, en relación con situaciones frecuentes, en las cuales el adolescente debe interactuar socialmente, proponiéndose para cada una de estas situaciones tres pares de respuestas posibles: asertiva-agresiva, asertiva-sumisa, y agresiva-sumisa y la persona opta por una respuesta por cada par.

Mediante la EA pueden medirse tanto las conductas asertivas en el individuo participante, como así también las conductas pasivas o sumisas, además de las conductas agresivas que tienen lugar en la interacción con sus pares (Godoy et al., 1993a).

Esta variable también es considerada por el instrumento **Autoinforme de Actitudes y Valores en Interacciones Sociales -ADCA-** (García Pérez & Lago Magaz, 2011a) compuesto por cuatro cuestionarios, uno general sobre interacciones sociales que es el --I; otro sobre interacciones con hijos adolescentes, que es el ADCA-pd; el ADCA-pr sobre las interacciones con los escolares, y por último, el ADCA-pareja que evalúa las interacciones en la pareja (García Pérez & Magaz Lago, 2011a).

Dichos cuestionarios se basan en una serie de afirmaciones referidas a las creencias, sentimientos y el actuar de los participantes. Estos deberán responder escogiendo -de una escala de frecuencia- aquella opción que entiendan es la que mejor representa cada interrogante que le es presentado. Los cuatro autoinformes **ADCA** tienen por objeto identificar las actitudes y valores ante las interacciones sociales, adquiridos y consolidados

por los sujetos a partir de la adolescencia. Consta de dos escalas, una de ellas evalúa la Auto-assertividad, entendida como el grado en que una persona acepta sus propias ideas, sentimientos y comportamientos. Y, otra que evalúa la Hetero-Assertividad, entendida como el grado en que una persona acepta las opiniones, sentimientos y comportamientos de los demás.

Dentro del mismo enfoque social en lo que respecta a la variable de las habilidades relacionales y de comunicación, con las **EMHAC** y **EMHAA** (García Pérez & Magaz Lago, 2011b) se puede realizar la detección de adolescentes con dificultades para relacionarse en sociedad, uno de los factores que en la adolescencia colaboran para mantener estados crónicos de ansiedad y estrés. Dado que este instrumento permite evaluar hábitos tanto pasivos o bien agresivos en cuanto a la interacción de los individuos ya sea con sus padres, o bien con los profesores o sus pares (García Pérez & Magaz Lago, 2000b).

Asimismo, se afirma que el entrenamiento en competencia social resulta un factor importante de pronóstico favorable para la solución de cualquier cuadro terapéutico (Eisler, 1976).

Otro de los instrumentos que se inscribe dentro de la variable referida al autocontrol es el **Escala de Afrontamiento para Adolescentes –ACS-** (Frydenberg & Lewis, 1997), el cual es de modalidad de autoinforme, cuya aplicación estimula la reflexión sobre las estrategias de afrontamiento y conductas que emplea el sujeto. Puede ser empleado como técnica de evaluación y de intervención (Frydenberg & Lewis, 1997).

El diseño del ACS permite que el participante evalúe e interprete sus resultados obtenidos, posicionándose ello de este modo como herramienta de análisis promotora de la reflexión. La prueba está concebida para que pueda responderse tanto de forma inespecífica como específica.

La variable de las habilidades relacionales y para comunicarse puede valorarse –asimismo– mediante el instrumento **Evaluación de la Competencia Social entre iguales – SOCIOMET-** (García-Bacete & González Álvarez, 2010). Una de las aportaciones más relevantes de este instrumento es poder identificar los tipos sociométricos: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y medios. El tipo sociométrico da accesibilidad diferencial a las oportunidades de aprendizaje que se encuentran controladas por los pares y posee diferentes consecuencias de adaptación social a medio y largo plazo (Cillessen, 2010).

De hecho, el SOCIOMET propone una serie de pasos para poder identificar los tipos sociométricos que mejoran a los que existen hasta el día de hoy (García-Bacete, 2006, 2007; García-Bacete, Meijs & Cillessen, 2010).

En relación con las habilidades relacionales y para comunicarse, el **Cuestionario de Habilidades de Interacción Social –CHIS-** (Monjas Casares, 1992), que fuera diseñado en 1992, basado en la taxonomía de los componentes de las HHSS, analiza diversas dimensiones, entre las que se encuentran las HHSS básicas, las habilidades para hacer amigos; las de conversación, las emocionales y el modo de relacionarse con los adultos (Monjas Casares, 1992).

El instrumento contempla 60 ítems con cinco alternativas de respuesta. Dichas alternativas son las encargadas de evaluar la frecuencia del comportamiento: nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre). Las puntuaciones superiores son las que indican alto nivel de HHSS.

Otro de los instrumentos que valora esta variable es el **Escalas de lugar de control en situaciones académicas –ELC-A- y en situaciones interpersonales –ELC-I- para niños y adolescentes** (Godoy, Rodríguez-Naranjo, Esteve & Silva, 1989). Mediante el ELC-I se puede evaluar, en situaciones interpersonales, estas dos dimensiones: la Internalidad frente a Externalidad (I-E) y la Controlabilidad frente a Incontrolabilidad (CNC).

La ELC-I contiene 32 ítems y se encarga de valorar varios tipos de situaciones vinculadas con las HHSS del participante, a saber: la relación con los padres, los hermanos y familiares; relación con los pares y compañeros y relación con adultos y vecinos (Godoy et al., 1989).

Considera también la variable referida a las habilidades relacionales y para comunicarse el instrumento **Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa-Segunda edición -ABAS-II-** (Harrison & Oakland, 2013).

La evaluación de las habilidades adaptativas no se realiza generalmente por medio de la implementación de escalas; la observación del individuo puede significar algo muy bueno para poder entender de manera detallada las fortalezas y debilidades. No obstante, no se puede negar su utilidad para los profesionales al momento de estructurarlas, describirlas y cuantificarlas con una adecuada precisión y con tiempo (Harrison & Oakland, 2013).

A raíz de ello los profesionales disponen de dos tipos de herramientas: por un lado se encuentran las herramientas normativas, las cuales se encargan de proporcionar puntos, comparando la labor de una persona con una muestra de referencia, y luego se encuentran las criterios, en las que sencillamente queda constatado el dominio, o no, de un amplio listado de habilidades adaptativas (Harrison & Oakland, 2013).

El ABAS-II es una herramienta que permite evaluar la conducta adaptativa a partir del nacimiento hasta los 89 años de edad. El objetivo es proporcionar una evaluación íntegra de las habilidades funcionales cotidianas de un individuo en diferentes sectores y contextos con la finalidad de determinar si se encuentra apto para desenvolverse en su vida diaria sin necesitar la ayuda de otras personas. Las áreas evaluadas mediante este instrumento son la de Comunicación, la implementación de recursos comunitarios, las habilidades académicas del individuo en relación a su funcionalidad, situación en el hogar y en la escuela, la situación de salud y de seguridad, sus espacios de ocio, cuidado independiente, autodirección, social, motora y trabajo. Aparte de las escalas mencionadas anteriormente, el ABAS-II ofrece

también puntuaciones en tres índices globales: uno Conceptual, otro Social y uno Práctico, como también un índice global referido a cuestiones de conducta adaptativa.

El ABAS-II se pudo desarrollar teniendo en cuenta teorías que presentan más actualidad. Las puntuaciones en el índice conducta adaptativa general son lo necesariamente fiables para la toma de decisiones idóneas para objetivos clínicos y de intervención, del mismo modo lo son las puntuaciones en los dominios de conducta adaptativa. Se mantiene técnicamente superior a la gran parte de la competencia, por tal motivo es recomendable su implementación (Burns, 2005).

La información que trata sobre la conducta adaptativa de la persona evaluada es recogida mediante ejemplares que son completados, en el caso de los niños y adolescentes por sus padres y profesores y en el caso de las personas adultas, por personas allegadas al sujeto evaluado o bien de forma autoinformada.

En muchos casos la evaluación de la conducta adaptativa forma un complemento esencial de la evaluación de la inteligencia, dificultades del espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), deterioro cognitivo y otros. La implementación de este tipo de herramienta se erige cada vez más como un requisito imprescindible para llevar a cabo diagnósticos tales como el de discapacidad intelectual.

En relación a las habilidades relacionales y de interacción, es de destacar, asimismo, el instrumento **Actitudes y estrategias cognitivas sociales –AECS-** (Moraleda, González-Galán & García-Gallo, 1998), el cual se compone de 137 elementos cuyo lenguaje y contenido se adaptan a la realidad del adolescente, se agrupan en 19 escalas que permiten evaluar la competencia social de los adolescentes: como ser Conformidad, la sensibilidad social, predisposición a la ayuda y a la colaboración, o bien inclinación a la agresividad, ansiedad o liderazgo (Moraleda et al., 1998).

Integra, también, esta variable el instrumento **Inventario de Altruismo** (Ma & Leung, 1991), el cual consta de 24 afirmaciones referidas a comportamientos altruistas y sentimientos empáticos, base de la conducta prosocial, a partir de los cuales puede medirse la orientación altruista del individuo.

La aplicación del **Inventario de Altruismo** consiste en responder a las afirmaciones indicando si habitualmente hace o piensa aquello que afirma la frase que se le presenta en el test (Ma & Leung, 1991).

Dentro de esta variable se inscribe también el instrumento **Evaluación de Habilidades Sociales en Jóvenes -MESSY-** (Matson, Rotatori & Helsel, 1983).

En su versión original, este instrumento consta de 62 artículos, divididos en seis factores (Matson & Wilkins, 2009).

Los estudios que evaluaron el MESSY de propiedades psicométricas se realizaron con muestras de los Estados Unidos (Kazdin, Matson & Esveldt-Dawson, 1984; Matson, Esveldt-Dawson & Kazdin, 1983; Matson, Heinze, Helsel, Kappermann & Rotatori, 1986; Matson, Macklin & Helsel, 1985), que, en general, demostraron resultados satisfactorios.

Este instrumento ha sido evaluado y adaptado para diversos países y diferentes idiomas, por ejemplo, Australia (Spence & Liddle, 1990), China (Chou, 1997 - este estudio se limitó al primer factor) y España (Méndez Carrillo, Hidalgo Montesinos & Inglés Saura, 2002). Sin embargo, todavía no existe un acuerdo acerca de que la estructura factorial explica mejor los datos porque el resultado de estudios anteriores evidenció un número diferente de factores así como diferentes disposiciones de los artículos.

En cuanto a las variables responsabilidad y respeto se hayan contempladas el instrumento **Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares (BULL-S)** (Cerezo, 2012). Este instrumento se fundamenta en la técnica del Sociograma.

También dentro de la variable referida a los valores se inscribe el instrumento **Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes (CAPI-A)** (Andreu, 2010), el cual consta de 24 ítems a los cuales debe responder el evaluado de acuerdo con su actuación o pensamiento, marcando las opciones; muy en desacuerdo; en desacuerdo; indeciso; de acuerdo; muy de acuerdo.

Mediante el **CAPI-A** el evaluador puede constatar los valores del participante, en relación con situaciones que pueden despertar su agresividad, indagándose en la agresividad premeditada, que es la que permite vislumbrar los valores del individuo.

La utilidad del CAPI-A radica en la importancia de llevar adelante evaluaciones funcionales respecto de la agresividad, para posibilitar el diseño de programas preventivos específicos, así como de programas de intervención, todo ello a partir de los resultados obtenidos, que servirán en la construcción de perfiles sobre los valores de los individuos en relación con la agresividad, ya sea premeditada como impulsiva (Andreu, 2010).

La variable ligada al respeto, también, es objeto de evaluación en el instrumento **Cuestionario de Conducta Prosocial -CCP-** (Martorell, González, Aloy & Ferris, 1995), el cual consta de 55 ítems con cuatro alternativas de respuesta (“Nunca”, “Alguna vez”, “Muchas veces”, “Siempre”), referidas a la frecuencia de las propuestas descritas.

Mediante el CCP se busca evaluar las conductas de socialización del individuo, desde aspectos tales como la empatía; las relaciones sociales que enfiguran; la conducta social y el respeto, entre otros (Martorell et al., 1995).

Mediante este instrumento, pueden analizarse diversos aspectos que inscriben dentro de la variable ligada al respeto, como es el accionar del individuo ante una pelea o una situación conflictiva, para determinar cómo percibe que reaccionaría.

Se puede -entonces- observar a partir de qué normas reaccionaría el individuo, en este tipo de situaciones (Weir & Duveen, 1981).

En la evaluación de esta variable debe mencionarse el instrumento **Inventario de Evaluación de Personalidad para Adolescentes -PAI-A-** (Morey, 2014), el cual hace posible la evaluación de la psicopatología, explorando en adolescentes. Dicho instrumento contempla 22 escalas de indagación, que se reparten del siguiente modo: cuatro son de validez; once son clínicas; cinco son referidas a consideraciones para el tratamiento y, por último, las dos restantes hacen referencia a las relaciones interpersonales de los participantes (Morey, 2014).

Mediante el **PAI-A** se obtiene información –asimismo- acerca de puntos críticos que precisan de atención inmediata de un profesional. El **PAI-A** se destaca a partir de lo exhaustivo en su indagación, ya que permite recolectar numerosa información, además de por su claridad en la interpretación. De allí que se posicione como un instrumento de importancia en la indagación sobre las relaciones interpersonales, desde diferentes aspectos. Es utilizado también para screening y para diagnóstico.

En cuanto a las habilidades para la resolución de conflictos –variable que integra el enfoque social- entre sus instrumentos de medición se ubica la (**Escala de Conducta Antisocial –ASB-** (Martorell & Silva, 1993), prueba que se encuentra conformada por 46 ítems para poder evaluar la conducta antisocial.

El contenido de la ASB se refiere a conductas como gamberrismo y a conductas de trasgresión de normas sociales relacionadas con la edad.

En este instrumento se presentan un conjunto de acciones tales como romper objetos, golpear, fumar, beber, falsificar notas, faltar a la escuela, agredir, donde el adolescente debe indicar si ha efectuado esa actividad durante el último año, que permitirán evaluar las habilidades del participante en la resolución de conflictos (Martorell & Silva, 1993).

Además, el CHIS (Monjas Casares, 1992), también, analiza la capacidad del sujeto para la resolución de Dificultades interpersonales.

2.1.2. Enfoque cognitivo en la evaluación de las HHSS.

Desde un enfoque cognitivo, los instrumentos que miden las HHSS se encuentran orientados a medir aspectos tales como la capacidad de análisis crítico, de resolución de situaciones conflictivas, de generar un pensamiento analítico, como así también la capacidad para la toma de decisiones, o bien para planificar. Y, sería en la consideración de resolución de situaciones conflictivas, donde podría considerarse afines instrumentos como el ya mencionado ASB (Martorell & Silva, 1993). Teniendo en cuenta que la conducta social es fruto de la interacción compleja tanto de factores biológicos, psicológicos y sociales (Sobral, Romero, Luengo & Marzoa, 2000; Boxer, Goldstein, Musher-Eizenman, Dubow & Heretick, 2005; Bringas, Herrero, Cuesta & Rodríguez, 2006), como de variables personales como edad, género, valores motivacionales o personalidad (Muñoz, 2004; Musitu, Moreno & Murgui, 2007).

En este sentido, desde lo cognitivo se focaliza en las creencias, así como en el autolenguaje de los individuos. Entre este tipo de instrumentos se ubican los que se detallan y caracterizan a continuación.

En lo que respecta a la variable de la capacidad para la toma de decisiones, el instrumento **EMES-M y EMES-C** (Caballo, 1993) se compone por 44 ítems. El mismo se encarga de evaluar toda una serie de ideas relacionadas con diferentes dimensiones de las HHSS.

El análisis factorial de la aplicación de este instrumento puede arrojar los siguientes factores, tales como el miedo a la expresión en público y al enfrentamiento con superiores; el miedo a ser desaprobado por los demás al expresar malos sentimientos; a realizar y recibir peticiones, a efectuar y recibir cumplidos. Se puede medir también el temor a la evaluación negativa por parte del resto al manifestar conductas negativas; la preocupación por la

impresión causada en las demás personas; el temor para expresar sentimientos positivos (Caballo, 1993).

Por otro lado, mediante el instrumento AECS, se evalúa el estilo cognitivo, como Impulsividad o Independencia de campo; su percepción tanto social, como la de las relaciones sociales o bien la percepción de sus padres; así como sus estrategias para resolver Dificultades sociales y la búsqueda de alternativas (Moraleda et al., 1998).

Asimismo, relacionado con esta variable se encuentra el instrumento **Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales- EIS** (Garaigordobil Landazabal, 2008), el cual explora las estrategias cognitivas para resolver cuatro situaciones sociales conflictivas; abordar un conflicto moral, responder a una agresión, afrontar el rechazo de otros y recuperar un objeto, frente a las cuales el evaluado debe dar estrategias de afrontamiento de la situación (Garaigordobil Landazabal, 2005).

Para evaluar la variable referida a la resolución de situaciones conflictivas se dispone del instrumento **Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia –ESPA-29-** (Musitu & García, 2001). Este instrumento se conforma por un cuestionario que describe 29 situaciones de la vida diaria y el adolescente valora la reacción de sus progenitores a las mismas. El adolescente deberá calificar –mediante una valoración– cómo son las reacciones de cada progenitor frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana, que se resumen en 29 que se consideran como de relevancia.

Mediante dichas valoraciones se puede observar y analizar la aceptación, así como situaciones de implicación y coerción, diferentes imposiciones por parte de los padres, así como otros aspectos específicos: como ser el afecto recibido, situaciones de indiferencia, de diálogo, entre otras. A partir de todo ello se podrá luego clasificar a cada progenitor dentro de un determinado estilo de socialización, que podrá ser calificado como autoritativo, de estilo indulgente, o bien negligente (Musitu & García, 2004).

2.1.3. Enfoque ligado al desarrollo moral en la evaluación de las HHSS.

Por su parte, dentro del **enfoque ligado al desarrollo moral**, este grupo de instrumentos se encuentra dividido en distintas variables, orientadas a medir aspectos tales como el compromiso social, los valores, la personalidad y la responsabilidad y respeto.

Este enfoque contempla –asimismo- una variable referida a los valores. En ésta se ubica el instrumento **Cuestionario de valores interpersonales –SIV-** (Gordon, 1995). Este instrumento contiene 90 frases que expresan cosas que las personas consideran importantes para su vida, que buscan poner en evidencia los valores a los que se aferra dicho individuo.

Las frases que conforman el **SIV** se presentan en tríadas, es decir, agrupadas de tres en tres. En su aplicación, se trata de elegir señalando en la columna (+) y, entre las dos restantes debe elegirse lo que el sujeto considere el menos importante (-). Por lo que en cada triada queda una frase sin marcar. A partir de dicha evaluación, pueden constatarse los valores que priman en cada uno de los participantes (Gordon, 1995).

En la variable ligada a los valores cabe señalar el instrumento **Cuestionario de Conducta Antisocial-Revisado -CCA-R** (Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela & Tavares-Filho, 1999), a partir del cual se puede indagar respecto de la predisposición y percepción del individuo en relación con situaciones tales como robos, vandalismo y agresiones, así como en vinculación con el consumo de drogas (Luengo et al., 1999), el cual consta de 60 ítems con cuatro opciones de respuesta (“Nunca”; “Pocas Veces” de 1 a 5; “Bastantes Veces” de 6 a 10; “Con Frecuencia” más de 10).

2.1.4. Enfoque emocional en la evaluación de las HHSS.

Desde un enfoque ligado a las emociones, se encuentran diversos instrumentos, orientados a medir aspectos tales como las competencias emocionales, que se inscriben –a su vez- en

diferentes variables de análisis, entre las que se encuentran el reconocimiento y manejo de las emociones de los demás; la empatía del individuo; el conocimiento y manejo de las emociones propias; la tolerancia a los posibles sentimientos de frustración, y el optimismo del individuo, así como su sentido del humor.

Entre este tipo de instrumentos se ubican los que se detallan y caracterizan a continuación.

En la variable de la **tolerancia a los posibles sentimientos de frustración** se ubica el instrumento **SOC** (Herrero et al., 2009). Se trata de un cuestionario de tipo autoinforme, que incluye 45 ítems dicotómicos de elección forzosa, los cuales evalúan tres dimensiones, a saber (Herrero et al., 2009):

- La primera está dada por la impulsividad.
- La segunda, por la ausencia de miedo en el individuo.
- Finalmente la tercera dimensión corresponde a la búsqueda de sensaciones por parte del individuo.

Por otro lado, en la variable ligada al conocimiento y manejo de las emociones propias se inscribe el instrumento **Sistema de evaluación de niños y adolescentes -SENA-** (Fernández-Pinto, Santamaría, Sánchez-Sánchez, Carrasco & Del Barrio, 2014). Se trata de una herramienta que está diseñada para la detección de un amplio espectro de dificultades emocionales y de conducta desde los 3 hasta los 18 años de edad tales como (Fernández-Pinto et al., 2014):

- Dificultades internos: como ser casos de depresión, ansiedad individual y social, somatización.
- Dificultades externos: hiperactividad e impulsividad, dificultades en la atención, violencia, conductas desafiantes, Dificultades con el control de la ira, dificultades en la conducta y consumo de sustancias.

- Dificultades puntuales: trastornos alimentarios, Dificultades en el aprendizaje, entre otros.
- Aparte logra detectar regiones vulnerables que predisponen a la persona evaluada a presentar Dificultades más graves. Ciertas áreas presentan Dificultades para regular los estados emocionales, trastorno obsesivo compulsivo (TOC), perfeccionismo extremo, rigidez.

De este modo, este instrumento evalúa la existencia de ciertos recursos psicológicos que actúan como factores de protección ante diferentes dificultades y que pueden implementarse para apoyar la intervención. Varios de estos recursos evaluados por el SENA son la autoestima, como también la IE y las competencias sociales del individuo.

El SENA proporciona también diversos índices globales que logran resumir las puntuaciones que fueron obtenidas en las diversas escalas y que muestran cómo funciona el evaluado en varias áreas más generales.

El SENA logra la integración de la información que procede de varias fuentes o informadores, esto significa que el profesional obtiene información acerca de un niño o adolescente mediante las respuestas de sus padres, tutores, profesores y de él mismo. Para esto debe disponer de tres cuadernillos distintos según el informador (autoinforme, padres o profesores) que pueden implementarse aislada o agrupadamente, según el profesional a cargo.

Un instrumento similar en cuanto a las variables que evalúa sería **Cuestionario de Educación Emocional -CEE-** (Álvarez González, 2001), el cual resulta de utilidad para el análisis de necesidades así como también para evaluar la eficacia de las intervenciones. El mismo fue diseñado con la finalidad de ser cumplimentado por alumnos de Educación secundaria, conteniendo 68 ítems que se distribuyen en cinco dimensiones, a saber: la dimensión de las emociones, la de la autoestima, la dimensión de las habilidades socio-

emocionales, la resolución de conflictos y la dimensión de las habilidades de vida (Álvarez González, 2001).

El CEE contempla una escala de tipo Likert, mediante la cual los alumnos deben mostrar en qué grado se encuentran de acuerdo con las afirmaciones contenidas en el instrumento: optando por opciones tales como nunca, algunas veces, con frecuencia y siempre. Cada ítem se puntúa entre 0 y 3 puntos, excepto aquellos redactados de modo negativo, en los que la puntuación se da de modo inverso. Al momento de las puntuaciones subtotales y totales, los valores más altos son interpretados como indicadores de un estado emocional bueno.

2.1.5. Enfoque ligado al desarrollo personal en la evaluación de las HHSS.

En lo referido al **enfoque hacia el desarrollo personal**, cabe señalar que los instrumentos que suscriben al mismo se orientan a medir las competencias personales, entre las que se ubican aspectos tales como la autoestima del individuo, el concepto que tiene de sí mismo, la noción de autocontrol, o bien su iniciativa y autonomía personal, así como los que evalúan los rasgos de personalidad del sujeto como el neuroticismo, extraversión, amabilidad, apertura, responsabilidad.

Dentro de la variable referida a la personalidad, se encuentra el **Inventario de Personalidad NEO-Revisado -NEO-PI-R-** (Costa & McCrae, 1992), el cual tiene como objetivo medir la personalidad de los sujetos, a partir de cinco escalas de dominios, así como de seis facetas que definen cada dominio. En conjunto, las cinco escalas de dominio y treinta escalas de facetas de este instrumento, facilitar una evaluación completa y detallada de la personalidad adulta normal (Costa & McCrae, 1992).

Este instrumento es reconocido internacionalmente como un estándar de oro para la evaluación de la personalidad. Hoy en día, los desarrolladores de renombre de las pruebas de personalidad para el mercado laboral recurren al NEO-PI-R, publicando datos sobre la

relación de sus pruebas con el modelo de los cinco factores, sirviendo de punto de referencia. Asimismo, la cantidad total de datos recientes de las revistas académicas de alto nivel en relación con el NEO-PI-R apuntala su calidad.

Este instrumento se compone por 240 elementos agrupados en los factores indicados y 30 facetas compuestas de 8 ítems cada una. Su modalidad de respuesta es tipo Likert con 5 opciones. Su corrección se realiza mediante un disquete que proporciona un perfil (Costa & McCrae, 1992).

En este grupo, podríamos considerar el **Cuestionario de Personalidad –EPI-** (Eysenck & Eysenck, 1975) el cual tiene dos formas paralelas (A y B) que permite el re-test en un tratamiento experimental, en el que no interfieren los factores de la memoria. En su Forma A, mediante este instrumento resulta posible evaluar la impulsividad y la sociabilidad del individuo. Se contempla también una escala de Sinceridad para detectar el posible sesgo por aquiescencia, a partir de lo cual se puede medir la variable de la personalidad de los participantes (Eysenck & Eysenck, 1992).

Este enfoque contempla, asimismo, una variable referida a los valores. El instrumento **SIV**.

Este instrumento contiene 90 frases que expresan cosas que las personas consideran importantes para su vida, que buscan poner en evidencia los valores a los que se aferra dicho individuo.

Las frases que conforman el **SIV** se presentan en tríadas, es decir, agrupadas de tres en tres. En su aplicación, se trata de elegir señalando en la columna (+) y, entre las dos restantes debe elegirse lo que el sujeto considere el menos importante (-). Por lo que en cada triada queda una frase sin marcar. A partir de dicha evaluación, pueden constatar los valores que priman en cada uno de los participantes (Gordon, 1995).

En la variable ligada a los valores cabe señalar el instrumento **CCA-R** (Luengo et al., 1999), a partir del cual se puede indagar respecto de la predisposición y percepción del individuo en relación con situaciones tales como robos, vandalismo y agresiones, así como en vinculación con el consumo de drogas (Luengo et al., 1999), el cual consta de 60 ítems con cuatro opciones de respuesta (“Nunca”; “Pocas Veces” de 1 a 5; “Bastantes Veces” de 6 a 10; “Con Frecuencia” más de 10).

Dentro de la **variable referida a la noción de autocontrol**, se destaca el instrumento **Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes –BASC-** (Reynolds & Kamphaus, 2010).

Este instrumento será abordado en profundidad en el próximo capítulo.

Sin embargo, cabe señalar que el BASC se trata de un multimétodo, ya que posee cinco componentes que valoran al individuo desde miradas diferentes y pueden utilizarse de manera conjunta o particular: un autoinforme, cuestionarios de valoración -para padres y tutores- así como una historia estructurada del desarrollo (de manera exhaustiva revisa la información social, psicológica, del desarrollo, educativa y médica de la persona que influya en el diagnóstico y tratamiento); y un sistema que observe al estudiante en el aula (Reynolds & Kamphaus, 2010).

Esta variable contempla también el instrumento **Evaluación de procesos básicos y habilidades de autocontrol imprescindibles para la consecución efectiva del autocontrol en niños y adolescentes –CACIA-** (Capafons & Silva, 2001) el cual se conforma por 89 ítems que evalúa el autocontrol y la autoeficacia del individuo, mediante 4 distintas escalas. Así como también la capacidad de autocontrol en relación a la socialización (Capafons & Silva, 2001).

Esta variable contiene también al instrumento **Escala de Inestabilidad –EI-**, el cual se aplica sobre adolescentes, con la finalidad de lograr evaluar el autocontrol en diferentes situaciones sociales a las que éstos pueden verse expuestos (Caprara & Pastorelli, 1993).

Lo que privilegia la EI en su evaluación es la impulsividad y la emocionalidad en el individuo, en relación con su autocontrol (Del Barrio, Moreno & López, 2001).

La variable vinculada a la noción de autocontrol contempla también el instrumento **Factores de riesgo interpersonales para el consumo de drogas en la adolescencia –FRIDA-** (Secades, Carballo, Fernández, García & García, 2006), el cual resulta de gran utilidad para prevenir conductas vinculadas con el consumo de drogas durante la adolescencia, ya que permite el análisis de las circunstancias personales y ambientales que muchas veces suelen predisponer o facilitar el consumo de drogas de distintos tipos. De este modo, se indaga respecto al autocontrol en los adolescentes, frente a esta problemática (Secades et al., 2006).

Partiendo de un cuestionario de 90 ítems, el FRIDA analiza 7 factores agrupados en una puntuación global, índice de Vulnerabilidad Global, que nos facilita saber el grado de vulnerabilidad o riesgo de la persona hacia el consumo de drogas.

Se evalúan siete factores, a saber (Secades et al., 2006):

- La reacción del núcleo familiar frente al consumo.
- Conformación del grupo de pares con los que se vincula.
- Nivel de acceso a drogas.
- Peligro Familiar.
- Formación familiar en drogas.
- Posibles actividades de protección.
- Estilo educativo que recibió.

El FRIDA resulta una herramienta muy útil para la planificación, aplicación y evaluación de programas de prevención del consumo de drogas (Secades et al., 2006).

Este instrumento tiene el objetivo de detectar la probabilidad que posee el joven de consumir alguna sustancia psicoactiva de acuerdo a las puntuaciones en los diferentes factores de riesgo interpersonales, vinculados con el ámbito escolar, la familia o su grupo de pares. Se basa de un cuestionario que se aplica de manera personal y colectiva y está destinado a jóvenes de 12 a 16 años.

Este cuestionario consta de 90 ítems que se deben responder en una escala que posee entre 3 y 5 alternativas de respuesta. El Test FRIDA evalúa los siguientes factores:

- La reacción de la familia frente al consumo: Evalúa la reacción que tienen los familiares ante un posible consumo de drogas legales o ilegales.
- Grupo de pares: Pone a prueba que actitud toman los amigos ante las drogas, el nivel de consumo y el tipo de actividades que se realiza con ellos.
- Acceso a las drogas: Evalúa la percepción de la persona sobre lo fácil que le es acceder a las drogas en su entorno.
- Riesgo Familiar: Se evalúa el trato familiar.
- Educación familiar: Evalúa que tipo de educación recibe el joven por parte de su familia referido al tema de las drogas.
- Actividades de protección: Se evalúan situaciones no peligrosas, cómo es la calidad de relación dentro de la familia.
- Estilo educativo: Evalúa la existencia de normas familiares y la manera de poder establecerlas.

Mientras que dentro de la variable referida al autoconcepto del individuo, se ubica el instrumento **Cuestionario de personalidad situacional -CPS-** (Fernández-Seara, Seisdedos

Cubero & Mielgo, 2001). El CPS tiene como finalidad principal delimitar los rasgos más consistentes y las tendencias de comportamiento de la persona en las diferentes situaciones y contextos de la vida (Fernández-Seara et al., 2001).

Como en toda prueba, la validez de los resultados dependerá de que se haya aplicado de manera adecuada. Aparte, dicha prueba, por ser un cuestionario de autoinforme en el que los resultados son obtenidos a partir de las respuestas dadas por la persona examinada, la validez de las conclusiones en gran medida solo dependerá de la sinceridad con la que se haya contestado a la prueba.

Para interpretar los resultados obtenidos mediante el CPS, debe tenerse cuidado, además de que debe efectuarse por profesionales capacitados que valoren el significado de las dimensiones evaluadas y del puntaje obtenido (Fernández-Seara et al., 2001).

Dicha escala aprecia el ajuste general de las emociones y los afectos: el control y la estabilidad emocionales. Del mismo modo, esta escala se refiere a la valoración individual que uno hace de sí mismo partiendo de la percepción de su propia valía personal.

Asimismo, en esta variable se inscribe el instrumento **Autoconcepto Forma 5 – AF5** (García & Musitu, 2001). Destacable su facilidad de aplicación, corrección e interpretación conformado por 30 elementos que evalúan el autoconcepto del individuo evaluado en sus vertientes ya sean social, del ámbito académico o profesional, o bien emocional, familiar y física (García & Musitu, 2001).

El AF5 proporciona puntuaciones de cada una de estas vertientes, permitiendo una completa medida de estos aspectos fundamentales para el adecuado desarrollo y bienestar del sujeto.

Este instrumento, en su conjunto, ha mostrado una gran robustez en la totalidad de las investigaciones en las que se ha implementado, lo que ha hecho que fuera considerada como medida de criterio hacer valer otras herramientas de autoestima y autoconcepto

(Garaigordobil Landazabal & Aliri, 2011), como así otras medidas de constructos asociados, como la personalidad efectiva o el tratamiento de la adicción.

También dentro de la variable referida al autoconcepto, se inscribe el instrumento **Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto –LIA-** (Garaigordobil Landazabal, 2008). El mismo se constituye como una herramienta subjetiva que se conforma por 75 adjetivos, de los cuales 40 son positivos y los restantes 35 son negativos, a partir de lo cual se buscará indagar acerca del concepto que los sujetos tienen de ellos mismos. Para ello se les presenta el listado de los 75 adjetivos –positivos y negativos- solicitando se indiquen diez que entiendan los definen (Garaigordobil Landazabal, 2008).

En la instancia del proceso de evaluación, mediante el LIA le es otorgado un punto a cada uno de los adjetivos positivos seleccionados, así como otro a cada adjetivo negativo que fuera indicado, derivando en una puntuación definitiva la diferencia entre ambas categorías.

En la variable referida a la autonomía del individuo, se ubica también EMES-M (Caballo, 1993). Dentro de esta variable, los aspectos que evalúa son el comienzo de interacciones y la iniciativa por sostener relaciones con individuos del sexo opuesto.

2.2. Fichas de instrumentos de medición de las HHSS

Los diferentes instrumentos contemplados en el presente marco teórico -en los diferentes apartados según su enfoque- se detallan a continuación, resumiéndose sus características generales

1. **ABAS-II** (Harrison & Oakland, 2013):
 - Aplicación: Individual y Colectiva.
 - Tiempo: 20 minutos aproximadamente.
 - Destinatarios: De 0 a 98 años.

- **Objetivos:** Su objetivo es proporcionar una evaluación completa de las habilidades funcionales diarias de una persona en distintas áreas o contextos con el fin de determinar si es capaz de desenvolverse en su vida cotidiana sin precisar la ayuda de otras personas.
- **VARIABLES:** **Comunicación. Utilización de los recursos comunitarios. Habilidades pre-académicas funcionales. Vida en el hogar. Vida en la escuela. Salud y seguridad. Ocio. Autocuidado. Autodirección. Social. Motora. Empleo (destinatarios en activo).** Además, ofrece puntuaciones en **tres índices globales:** Conceptual, Social y Práctico, así como un índice global de conducta adaptativa (CAG).
- **Descripción:** 5 escalas (Infantil-Padres, Infantil-Profesores, Escolar-Padres, Escolar-Profesores y Autoinforme). La información sobre la conducta adaptativa del evaluado se recoge por medio de ejemplares que son completados por sus padres y profesores, en el caso de los niños y adolescentes y, en el caso de los adultos, por personas adultas allegadas al sujeto evaluado (familiares, compañeros, cuidadores) o bien de manera autoinformada.

2. **EMHAC y EMHAA** (García Pérez & Magaz Lago, 2000b):

- **Aplicación:** EMHAC, individual. EMHAA, autoinforme-individual. Autoinforme de hábitos asertivos (AIHA), individual o colectiva.
- **Tiempo:** De 5 a 10 minutos.
- **Destinatarios:** A partir de los 12 años.
- **Objetivos:** Identificar los hábitos de comportamiento asertivo con uno mismo y con los demás.

Establecer el perfil de comportamiento interpersonal del sujeto evaluado: Pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo.

- Variables: **Hábitos de comportamiento auto asertivo y hetero-asertivo.**
- Descripción: Se triangula la evaluación (padres, profesores y alumnado). Proporciona el perfil que nos muestra el comportamiento habitual del evaluado. El análisis cualitativo posibilita el diseño de respuestas educativas. (CD-Rom).

3. **SOC** (Herrero et al., 2009).

La SOC es un cuestionario de tipo autoinforme. Consta de 45 ítems dicotómicos de elección forzosa que evalúan tres dimensiones (impulsividad, ausencia de miedo y búsqueda de sensaciones) además de ofrecer una puntuación global de dificultades de socialización.

El desarrollo y validación de la escala es fruto de la labor investigadora llevada a cabo durante 7 años por sus autores. Para la redacción de los ítems se elaboró un listado de comportamientos propios de personas que presentan altos y bajos niveles de los tres rasgos a evaluar. Cada ítem plantea dos opciones de respuesta que consisten en dos situaciones entre las que se ha de elegir. Una de las opciones refleja la presencia del rasgo mientras que la otra es sintomática de ausencia de ese rasgo.

Uno de los puntos fuertes del test es su fundamentación teórica. La escala se basa en la teoría sobre la relación entre la personalidad y la conducta antisocial de David T. Lykken (1995), según la cual, una expresión elevada de búsqueda de sensaciones, impulsividad y ausencia de miedo ante situaciones amenazantes interactúa con las condiciones del entorno para dificultar el proceso de socialización. El manual del test contiene información detallada y suficiente sobre esta fundamentación teórica.

Al proporcionar un indicador de las dificultades de socialización en adolescentes, derivadas de la presencia de estos tres rasgos, el test puede resultar útil para realizar

una intervención preventiva. Además, el SOC también puede ser empleado en la población adulta.

Por sus características el SOC puede aplicarse en contextos clínicos, laborales y organizacionales, judiciales penitenciarios y forenses y en el contexto de la investigación.

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: 20 minutos.
- Destinatarios: Adolescentes, a partir de 13 años y adultos.
- Objetivos: Evaluar la vulnerabilidad hacia los comportamientos antisociales y las conductas disruptivas.
- Variables: **Búsqueda de sensaciones, ausencia de miedo, impulsividad e índice global de dificultades de socialización.**
- Descripción: La **SOC** parte de la teoría de David T. Lykken sobre la relación entre personalidad y conducta antisocial según la cual la vulnerabilidad al comportamiento antisocial viene determinada por factores genéticos y por hábitos familiares.

4. **Batería de Socialización 1, 2 y 3 -BAS-** (Silva & Martorell, 1983, 1989):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: Variable, 20 minutos aproximadamente.
- Destinatarios: De 6 a 15 años (BAS 1 y 2) y de 11 a 19 años (BAS 3).
- Objetivos: Detectar varios aspectos de la conducta social en niños y adolescentes. A partir de su aplicación se obtienen un **perfil de socialización que**, posibilita detectar Dificultades en estas áreas, así como profundizar en el conocimiento del niño o adolescente o planificar su orientación o intervención.

- Variables: cuatro **escalas de aspectos facilitadores** (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-autocontrol) y tres **escalas de aspectos inhibidores o perturbadores** (Agresividad-terquedad, Apatía-retraimiento, Ansiedad-timidez). También se obtiene una apreciación global del grado de adaptación social.
- Descripción: Las **tres pruebas** que la componen (BAS-1, BAS-2 y BAS-3) pueden utilizarse **individualmente o complementariamente** para obtener una visión de conjunto del evaluado. Así, la **BAS-1** está destinada para que sea el **profesor** quién valore la socialización del alumno; la **BAS-2** para que sea respondida por los **padres** y la **BAS-3** como **autoinforme** para que sea respondido por el **propio evaluado**.

5. **EHS** (Gismero González, 2000):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: 15 minutos aproximadamente.
- Destinatarios: Adolescentes a partir de 12 años (1º de la Educación Secundaria Obligatoria -ESO) y adultos.
- Objetivos: Evaluación de la capacidad de aserción y de las HHSS en adolescentes y adultos.
- Variables: El evaluador puede disponer de un **índice Global** del nivel de HHSS o aserción de los sujetos analizados y además detectar, de forma individualizada, cuáles son sus áreas más problemáticas a la hora de tener que comportarse de manera asertiva. Para ello, el evaluador dispone de puntuaciones en 6 factores o sub-escalas: **Autoexpresión en situaciones sociales, Defensa de los propios derechos como consumidor, Expresión de enfado o disconformidad, Decir**

"no" y cortar interacciones, Hacer peticiones e Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

- Descripción: Este cuestionario compuesto por **33 ítems** explora la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las HHSS modulan estas actitudes. La corrección se realiza mediante un ejemplar autocorregible que permite realizar una corrección ágil y fiable.

6. **FRIDA** (Secades et al., 2006):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: 15 a 20 minutos aproximadamente.
- Destinatarios: Adolescentes de 12 a 16 años
- Objetivos: Detectar la probabilidad que tiene el adolescente de consumir alguna sustancia psicoactiva en función de las puntuaciones en los distintos factores de riesgo interpersonales, los cuales tienen que ver con el ámbito escolar, con el grupo de amigos y con el ámbito familiar.
- Variables: **Reacción de la familia ante el consumo, Grupo de amigos o iguales, Acceso a las drogas, Riesgo Familiar, Educación familiar en drogas, Actividades protectoras y Estilo educativo.**
- Descripción: A partir de un cuestionario de **90 ítems** se **analizan 7 factores** que se agrupan en una puntuación global, **índice de Vulnerabilidad Global**, que nos informa sobre el grado de vulnerabilidad o riesgo del sujeto hacia el consumo de drogas. La evaluación y corrección se realiza on-line.

7. **CPS** (Fernández-Seara et al., 2001):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: 35 minutos aproximadamente.

- Destinatarios: Adolescentes y adultos.
- Objetivos: Evaluar la personalidad mediante la aproximación conductual teniendo en cuenta las características de la persona y su interacción con las situaciones concretas. Está especialmente indicado para la evaluación en contextos laborales.
- Variables: Consta de **15 variables** de personalidad: **Estabilidad emocional, Ansiedad, Autoconcepto, Eficacia, Confianza en sí mismo, Independencia, Dominancia, Control cognitivo, Sociabilidad, Ajuste social, Agresividad, Tolerancia, Inteligencia social, Integridad y Liderazgo**. Asimismo, incorpora medidas de validez de las respuestas. Se han elaborado baremos para situación sincera y para situación de selección.
- Descripción: Consta de **233 ítems** de tipo verdadero-falso y es de breve y fácil aplicación. Evaluación, corrección y obtención de informe interpretativo on-line.

8. **SENA** (Fernández-Pinto et al., 2014):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: Entre 15 y 20 minutos los cuestionarios para padres y profesores; entre 30 y 40 minutos los cuestionarios de autoinforme.
- Destinatarios: De 2 a 18 años. Nivel 1 Infantil (2-6 años); Nivel 2 Primaria (6-12 años); Nivel 3 Secundaria (12-18 años).
- Objetivos: Evaluar los principales Dificultades emocionales y de conducta de niños y adolescentes.
- Variables: A) **Dificultades interiorizados**; depresión, ansiedad, ansiedad social y somatización. B) **Dificultades exteriorizados**; hiperactividad e impulsividad, Dificultades de atención, agresividad, conducta desafiante, Dificultades de control de la ira, Dificultades de conducta y consumo de sustancias. C)

Dificultades específicos; Dificultades de la conducta alimentaria, Dificultades de aprendizaje, esquizotipia.

Permite detectar áreas de vulnerabilidad que predisponen al evaluado a presentar Dificultades más severos. Algunas de estas áreas son los Dificultades de regulación emocional, el perfeccionismo patológico, la rigidez o el aislamiento.

Asimismo, evalúa la presencia de ciertos recursos psicológicos que actúan como factores protectores ante diferentes Dificultades y que pueden utilizarse para apoyar la intervención. Algunos de estos recursos evaluados por este material son la autoestima, la competencia social o la IE.

Adicionalmente, este instrumento proporciona varios índices globales que permiten resumir las puntuaciones obtenidas en las distintas escalas y que muestran el funcionamiento del evaluado en varias áreas más generales (Índice total de Dificultades, Índice de Dificultades interiorizados, Índice de Dificultades exteriorizados, Índice de Dificultades contextuales, Índice de recursos personales).

- Descripción: Dispone de tres cuadernillos diferentes según el informador (autoinforme, padres o profesores) que pueden utilizarse aislada o conjuntamente, **según estime más conveniente el profesional**. Es un instrumento de gran interés y utilidad en diferentes contextos (**escolar, clínico, forense**) ya que **permite obtener** una visión panorámica y comprensiva de la persona evaluada de una forma sencilla y relativamente rápida, incluyendo sus principales áreas problemáticas, sus vulnerabilidades y sus recursos disponibles. Aplicación y corrección on-line.

9. **EA** (Godoy et al., 1993a):

- Aplicación: Individual y colectiva

- Tiempo: 20 minutos aproximadamente
- Destinatarios: De 11 a 17 años aproximadamente
- Objetivos: Evaluar el estilo comportamental en situación de interacción social.
- Variables: **Asertividad. Agresividad. Sumisión o pasividad.**
- Descripción: Presenta una serie de situaciones. En cada una de ellas hay varias respuestas. Hay que **elegir una** de las respuestas, las cuales se encuentran **emparejadas de dos en dos**, de acuerdo al comportamiento del sujeto en las situaciones reflejadas.

10. **ASB** (Martorell & Silva, 1993):

Este instrumento contiene 46 ítems para evaluar la conducta antisocial. El contenido hace referencia a conductas como gamberrismo y a conductas de trasgresión de normas sociales en relación con la edad. En esta escala se presentan una serie de actividades tales como romper objetos, golpear, fumar, beber, falsificar notas, no asistir al colegio, agredir... y el adolescente debe indicar si ha realizado esa actividad durante los últimos 12 meses. Estudios de fiabilidad confirman alta consistencia interna de la prueba (Alfa de Cronbach = 0,92), así como adecuada estabilidad temporal (test-retest con intervalo temporal de 4 meses = 0,67; con intervalo de 1 año = 0,62).

Para el estudio de la validez criterial se contó con un grupo de menores delincuentes internos en una institución correccional y un grupo de no delincuentes. La puntuación media del grupo de delincuentes fue muy superior ($M= 32,28$) a la muestra de no delincuentes ($M= 14,07$), lo que ratifica la validez criterial.

- Aplicación: Colectiva (grupos de 20 a 30 sujetos).
- Tiempo: 15 minutos

- Destinatarios: Sujetos de 11 a 17 años aproximadamente.
- Objetivos: Detectar conductas desviadas de las normas de comportamiento social acordes a la edad, asimismo, ciertas conductas pre-delictivas.
- Variables: **Conductas** que pudieran abocara la **delincuencia. Transgresión de normas socialmente establecidas.**
- Descripción: Se presenta una lista de **46 actividades**, debiendo responder si durante los 12 meses anteriores a la aplicación se ha desarrollado o no cada una de las mismas.

11. **CHIS** (Monjas Casares, 1992):

El CHIS fue diseñado por Monjas Casares en 1992 en base a la taxonomía de los componentes de las HHSS que analiza seis dimensiones (HHSS básicas, habilidades para hacer amigos, de conversación, emocionales, solución de Dificultades interpersonales y de relación con los adultos) a través de 60 ítems con cinco alternativas de respuesta. Estas alternativas evalúan la frecuencia del comportamiento (nunca, casi nunca, bastantes veces, casi siempre, siempre). Las puntuaciones altas indican alto nivel de HHSS. La fiabilidad y validez del cuestionario no ha sido establecida hasta el momento, puesto que el cuestionario se encuentra en fase experimental, aunque ya ha sido utilizado en otros estudios sobre HHSS como el que desarrolla Postigo Cubo (2009).

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: variable
- Destinatarios: Niños y adolescentes.
- Objetivos: Evaluar las conductas interpersonales positivas y adecuadas.

- Variables: **HHSS básicas; Habilidades para hacer amigos; Habilidades conversacionales; Habilidades relacionadas con emociones y sentimientos; Habilidades de solución de Dificultades interpersonales; Habilidades de relación con los adultos.**
- Descripción: El instrumento recoge **30 habilidades y comportamientos agrupados en las seis variables** que recoge el punto anterior. El cuestionario puede ser respondido por lo padres, educadores en caso de sujetos en acogimiento social y por el propio sujeto, dependiendo de su madurez.

12. **EMES-M y EMES-C** (Caballo, 1993):

Existen versiones anteriores EMES-C (Caballo, 1987; Caballo & Buela, 1989), en las que se incluían pensamientos negativos y positivos. Se reformularon los ítems incluyen solo pensamiento negativos.

La Escala de Expresión Social Motora-EMES-M (Caballo, 1987, 1993), que consta de 64 ítems y cubre varias dimensiones de las HHSS. Las propiedades psicométricas de este instrumento son las siguientes: Se aplicó la escala a 673 universitarios (210 hombres y 463 mujeres). La media y la desviación típica de la EMES-M con estos sujetos fueron de 140.57 y 29.77, respectivamente.

El Alfa de Cronbach para la consistencia interna fue de 0.92. La confiabilidad test-retest (con un intervalo de un mes entre la primera y la segunda aplicación de la escala) para $N = 71$ fue de 0.92. La validez concurrente (tomando como criterio la College Self Expression Scale (CSES) de Galassi et al. (1974, citado en Caballo & Buela, 1989), con $N = 237$ sujetos, fue de 0.87. El análisis factorial de la escala con estos 673 participantes arrojó 12 factores: 1) Iniciación de interacciones, 2) Hablar en público/enfrentarse con superiores, 3) Defensa de los derechos de consumidor, 4) Expresión de molestia, desagrado, o enfado, 5) Expresión de sentimientos positivos

hacia el sexo opuesto, 6) Expresión de molestia y enfado hacia familiares, 7) Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto, 8) Aceptación de cumplidos, 9) Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto, 10) Hacer cumplidos, 11) Preocupación por los sentimientos de los demás y 12) Expresión de cariño hacia los padres.

Mientras que la EMES-C (Caballo, 1987, 1993), que consta de 44 ítems y evalúa toda una serie de pensamientos relacionados con distintas dimensiones de las HHSS. Las propiedades psicométricas de este instrumento son las siguientes: Se aplicó la escala a 138 universitarios. La media y la desviación típica de la EMES-C fue de 102.10 y 22.11, respectivamente.

El Alfa de Cronbach para la consistencia interna dio un resultado de 0.92. La confiabilidad test-retest (con un intervalo de un mes entre la primera y la segunda aplicación de la escala) para $N = 61$ ha sido de 0.83. La validez concurrente (tomando como criterio la Fear of Negative Evaluation (FNE) de Watson y Friend (1969), con $N = 96$ sujetos, fue de -0.58 . Sin embargo, la EMES-C no intenta medir lo mismo que la FNE, aunque tengan puntos en común ambas escalas. Pero no se encontró otra escala establecida con la que poder comparar la EMES-C.

El análisis factorial de la escala con estos 138 participantes arrojó los 12 factores: 1) Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores, 2) Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones, 3) Temor a hacer y recibir peticiones, 4) Temor a hacer y recibir cumplidos, 5) Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto, 6) Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas, 7) Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas, 8) Preocupación por la

expresión de los demás en la manifestación de sentimientos, 9) Preocupación por la impresión causada en los demás, 10) Temor a expresar sentimientos positivos, 11) Temor a la defensa de los derechos y 12) Asunción de posibles carencias propias.

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: 30 minutos.
- Destinatarios: Adolescentes y adultos.
- Objetivos: Evaluar conductas socialmente adecuada, mediante el EMES-M y evaluar pensamientos negativos relacionados con distintas dimensiones de las HHSS, mediante el EMES-C.
- Variables: El EMES-M consta de las siguientes situaciones; **Iniciación de interacciones; hablar en público/enfrentarse a superiores; defensa de los derechos del consumidor; expresión de molestia, desagrado o enfado; expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto; expresión de molestia y enfado hacia familiares; rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto; aceptación de cumplidos; tomar la iniciativa en relación con el sexo opuesto; hacer cumplidos; preocuparse por los sentimientos de los demás; expresión de cariño hacia los padres.** Cada una de estas dimensiones es evaluada respecto a seis diferentes grupos de personas.

El EMES-C consta de las siguientes situaciones relacionadas con pensamientos negativos asociados a **situaciones de interacción social**; **Temor a expresarse en público y a enfrentarse a superiores; temor a la desaprobación de los demás al expresar pensamientos negativos y a rechazar peticiones; temor a hacer y recibir peticiones; temor a hacer y recibir cumplidos; preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con**

el sexo opuesto; temor a la evaluación negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas; temor a una evaluación negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas; temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas; preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos; preocupación por la impresión causada en los demás; temor a expresar sentimientos positivos; temor a la defensa de los derechos; asunción de posibles carencias propias.

- Descripción: Autoinforme con ítems tipo Likert con respuestas de 0 a 4. La escala EMES-M consta de **64 ítems** agrupados en **12 factores**. El EMES-C consta de **44 ítems** relacionados con pensamientos negativos asociados a situaciones de interacción social, agrupados, también, en **12 factores**.

13. **EIS** (Garaigordobil Landazabal, 2008):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: variable.
- Destinatarios: Adolescentes.
- Objetivos: Explorar las estrategias cognitivas para resolver situaciones sociales conflictivas.
- Variables: **Estrategias asertivas, estrategias pasivas y estrategias agresivas.**
- Descripción: Explora las estrategias cognitivas disponibles por parte de los adolescentes para resolver **6 situaciones sociales conflictivas**, en las que se debe: abordar un conflicto moral, responder a una agresión, hacer amigos, afrontar el rechazo de otros, recuperar un objeto y decir no. El cuestionario solicita que el evaluado se ponga en el punto de vista del adolescente que debe resolver una

situación conflictiva e informa de todas las estrategias conductuales que podrían llevarse a cabo para abordar esa situación.

14. **ELC-A y ELC-I** (Godoy et al., 1989):

La Escala ELC-I de Lugar de Control en Situaciones Interpersonales, de Godoy et al. (1989), tiene como objetivo evaluar, en situaciones interpersonales, estas dos dimensiones:

- a. I-E.
- b. CNC.

La ELC-I consta de 32 ítems; valora varios tipos de situaciones:

- a. Relación con los padres, hermanos y familiares
 - b. Relación con los amigos y compañeros
 - c. Relación con adultos y vecinos, etc.
- Aplicación: Individual y colectiva.
 - Tiempo: 10 minutos.
 - Destinatarios: De 8 a 18 años.
 - Objetivos: Evaluar las dimensiones atribucionales y lugar de control respecto al éxito o fracaso en situaciones de índole interpersonal.
 - Variables: **I-E** para resultados **positivos**; **I-E** para resultados **negativos**; **CNC** para resultados **positivos**; **CNC** para resultados **negativos**.
 - Descripción: La escala ELC-A consta de **34 ítems**. Muestra tres tipos de situaciones; en relación con el currículum académico; relación con los padres y; relación con los profesores, así como comportamientos o resultados de los mismos (estudiar, responder en clase, hacer un examen, notas).

- En la escala ELC-I consta de 32 ítems, divididos en diferentes sub-áreas; padres, hermanos, familia, amigos, compañeros. Los resultados y las dimensiones atribucionales, se conceptualizan como continuos bipolares y no como variables dicotómicas y nos proporcionan cuatro tipos de resultados; I-E+, I-E-, CNC+ y CNC-, en ambas escalas.

15. **AF5** (García & Musitu, 2001):

El AF5 es un cuestionario de fácil aplicación, corrección e interpretación compuesto por 30 elementos que evalúan el autoconcepto de la persona evaluada en sus vertientes social, académica/profesional, emocional, familiar y física.

Proporciona puntuaciones de cada una de estas vertientes, permitiendo una completa medida de estos aspectos clave para el correcto desarrollo y bienestar de la persona.

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: 15 minutos, aproximadamente, incluyendo la aplicación y corrección.
- Destinatarios: Estudiantes a partir de 6º de Educación Primaria, ESO, Bachillerato, universitarios y adultos.
- Objetivos: Evaluar el autoconcepto.
- Variables: **Autoconcepto académico/laboral; Autoconcepto social; Autoconcepto emocional; Autoconcepto familiar; Autoconcepto físico.**
- Descripción: Cada una de las dimensiones están representadas por **6 ítems**, cada uno de los cuales representativo de la dimensión que pretende evaluar (**validez convergente**) y no relacionado con las otras dimensiones (**validez discriminante**).

16. **LIA** (Garagordobil, 2000):

Este instrumento se constituye como una herramienta subjetiva que se conforma por 75 adjetivos, de los cuales 40 son positivos y los restantes 35 son negativos, a partir de lo cual se buscará indagar acerca del concepto que los sujetos tienen de ellos mismos. Para ello se les presenta el listado de los 75 adjetivos –positivos y negativos– solicitando se indiquen diez que entiendan los definen. En el proceso de evaluación, le es otorgado un punto a cada uno de los adjetivos positivos seleccionados, así como otro a cada adjetivo negativo que fuera indicado, derivando en una puntuación definitiva la diferencia entre ambas categorías.

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: De 5 a 10 minutos.
- Destinatarios: Adolescentes.
- Objetivos: Evaluar el concepto que la persona tiene de sí misma
- Variables: **Adjetivos positivos y adjetivos negativos.**
- Descripción: Se trata de una técnica subjetiva constituida por **75 adjetivos; 40 positivos y 35 negativos.** El sujeto debe marcar todos los adjetivos que le definen. En la corrección se concede un punto a cada adjetivo positivo y un punto a cada objetivo negativo, siendo la puntuación global la diferencia entre ambas puntuaciones.

17. **CEE** (Álvarez González, 2001):

Se trata de un instrumento que resulta de utilidad para el análisis de necesidades así como también para evaluar la eficacia de las intervenciones. El mismo fue diseñado con la finalidad de ser cumplimentado por alumnos de Educación secundaria, conteniendo 68 ítems que se distribuyen en cinco dimensiones, a saber: la dimensión

de las emociones, la de la autoestima, la dimensión de las habilidades socio-emocionales, la resolución de conflictos y la dimensión de las habilidades de vida.

Este cuestionario contempla una escala de tipo Likert, mediante la cual los alumnos deben mostrar en qué grado se encuentran de acuerdo con las afirmaciones contenidas en el instrumento: optando por opciones tales como nunca, algunas veces, con frecuencia y siempre. Cada ítem se puntúa entre 0 y 3 puntos, excepto aquellos redactados de modo negativo, en los que la puntuación se da de modo inverso. Al momento de las puntuaciones subtotales y totales, los valores más altos son interpretados como indicadores de un estado emocional bueno.

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo:
- Destinatarios: Estudiantes de Educación Secundaria
- Objetivos: Analizar la educación emocional y valorar los sentimientos y el afrontamiento de distintas situaciones problemáticas.
- Variables: **Emociones; Autoestima; HHSS; Resolución de Dificultades; Habilidades de vida.**
- Descripción: El cuestionario lo conforman **68 enunciados** a los que el evaluado debe responder en relación a él y la situación planteada, eligiendo el grado de acuerdo y frecuencia en cada uno de ellos.

18. **TAMAI** (Hernández-Guanir, 2015):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: De 30 a 40 minutos.
- Destinatarios: Nivel I de 8 a 11 años; Nivel II de 11 a 14 años y; Nivel III de 14 a 18 años.

- **Objetivos:** Evaluar grado de adaptación personal, emocional, social, escolar, ofreciendo la distinción, en cada uno de estos aspectos, de unos sub-factores que se asocian entre sí formando conglomerados que permiten determinar las raíces de la inadaptación. También incluye la evaluación de las actitudes educadoras de los padres.
- **Variables:** **Inadaptación personal; Inadaptación escolar; Inadaptación social; Insatisfacción con el ambiente familiar; Insatisfacción con los hermanos; Educación adecuada del padre; Estilo educativo de la madre; Discrepancia educativa; Proimagen** (criterio de fiabilidad basado en la distorsión de los resultados); **Contradicciones** (criterio de fiabilidad basado en las respuestas contradictorias).
- **Descripción:** Consta de **175 proposiciones** a las que hay que responder afirmativa o negativamente. Este instrumento tiene en cuenta las distintas áreas de adaptación indicadas y, como consecuencia del análisis de correspondencia y clasificación automática de sub-factores, se posibilita la obtención de información al nivel de concreción deseado. Esto significa, que el dato más genérico sería de un factor general de inadaptación, o bien, conocer el factor general de inadaptación de un área determinada, como puede ser el social, pero, dentro de ésta, también se pueden conocer otros factores complejos de que se compone, como pudieran ser los aspectos de descontrol y restricción en la relación social. Los datos permiten la consideración del sujeto evaluado de manera integral y funcional.

19. **Escala de Impulsividad, Afán de Aventura y Empatía -IVE-** (Eysenck & Eysenck, 1975):

- Aplicación: Individual y colectiva (menos de 30 sujetos)
- Tiempo: 20 minutos
- Destinatarios: Sujetos de 11 a 17 años aprox.
- Objetivos: Evaluar características de la personalidad relacionadas con la competencia social.
- Variables: **Impulsividad; Afán de aventura; Empatía**
- Descripción: Este instrumento consta de **77 preguntas** a las que hay que responder afirmativa o negativamente, según se identifique con ellas el evaluado.

20. **NEO-PI-R** (Costa & McCrae, 1992):

- Aplicación: Colectiva.
- Tiempo: 35 minutos incluyendo el destinado a instrucciones.
- Destinatarios: Adolescentes
- Objetivos: Evaluar dimensiones de la personalidad relacionadas con la competencia social.
- Variables: **Neuroticismo; Extraversión; Apertura; Amabilidad; Responsabilidad.**
- Descripción: Este instrumento lo componen **240 elementos** agrupados en los **factores indicados y 30 facetas** compuestas de **8 ítems** cada una. Su modalidad de respuesta es tipo Likert con 5 opciones. Su corrección se realiza mediante un disquete que proporciona un perfil.

21. **BULL-S** (Cerezo, 2012):

- Aplicación: Alumnos (colectiva) Profesores (individual)
- Tiempo: De 25 a 30 minutos.

- Destinatarios: Alumnado desde 7 a 16 años. Profesorado de Educación Primaria y Secundaria.
- Objetivos: Identificar las características socio-afectivas del grupo; Detectar alumnos implicados en relaciones de agresividad, rechazo o aislamiento; Identificar aspectos situacionales de las relaciones de agresividad entre iguales.
- Variables: **Sociograma del grupo; Posición sociométrica individual**; Puntos de corte para **valores significativos** en las **variables de agresión y victimización**; **Frecuencias** en aspectos **situacionales**.
- Descripción: Este instrumento se fundamenta en la técnica del Sociograma. Permite estudiar el clima social en el aula/centro escolar e identificar agresores y víctimas.

Consta de un programa informático (en CD) para el cálculo de los resultados y la impresión de los mismos.

22. **ADCA** (García Pérez & Magaz Lago, 2000a):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: De 10 a 15 minutos.
- Destinatarios: Sujetos a partir de los 12 años.
- Objetivos: Identificar las actitudes y sistemas de valores respecto a las relaciones sociales; Establecer el perfil de actitudes y valores: pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-asertivo.
- Variables: **Auto-asertividad; Hetero-asertividad**.
- Descripción: Cuatro cuestionarios: interacciones sociales en general (ADCA-I), interacciones con los hijos adolescentes (ADCA-pd); interacciones con los escolares (ADCA-pr) y el destinado a evaluar las interacciones de la pareja

(ADCA-pareja) Estos consisten en una serie de afirmaciones sobre cómo piensan, sienten o actúan las personas. Se responde seleccionando de una escala de frecuencia temporal la forma que mejor representa cada situación.

23. **AECS** (Moraleda et al., 1998):

- Descripción: Sus **137 elementos**, cuyo lenguaje y contenido se adaptan a la realidad del adolescente, se agrupan en 19 escalas que permiten evaluar la competencia social de los adolescentes (p. ej., **Conformidad, Sensibilidad social, Ayuda y colaboración, Agresividad, Ansiedad, Liderazgo o Timidez**), su estilo cognitivo (p. ej., **Impulsividad o Independencia de campo**), su percepción social (p. ej., **Percepción de las relaciones sociales o Percepción de sus padres**) así como sus estrategias para resolver Dificultades sociales (p. ej., **Búsqueda de alternativas o Elección de medios**).

24. **SIV** (Gordon, 1995):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: 15 minutos.
- Destinatarios: Adolescentes y adultos.
- Objetivos: Apreciar valores que posee o adapto el sujeto y que se pueden considerar como un aspecto de la configuración de su personalidad. Los valores pueden constituir un medio para determinar lo que los sujetos hacen y cómo lo hacen; muchas de sus decisiones inmediatas o sus planes a largo plazo están influidos, consciente o inconscientemente, por el sistema de valores que adopten.
- Variables: En la prueba se incluyen los valores que inciden de manera preponderante en las relaciones del individuo con sus semejantes y que tienen relevancia en su **Ajuste Personal, Familiar, Social y Profesional: Estímulo**

(comprensión, amabilidad); Conformidad; Reconocimiento; Independencia; Benevolencia (generosidad); Liderazgo.

- Descripción: Este cuestionario contiene **90 frases** que expresan cosas que las personas consideran importantes para su vida; se presentan en tríadas, es decir, agrupadas de tres en tres. Se trata de elegir señalando en la columna (+) y, entre las dos restantes debe elegirse lo que el sujeto considere el menos importante (-). Por lo que en cada triada queda una frase sin marcar.

25. **Inventario de Altruismo** (Ma & Leung, 1991):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: 10 minutos.
- Destinatarios: Niños y adolescentes.
- Objetivos: Evaluar la orientación altruista del sujeto.
- Variables: **Comportamientos altruistas; Sentimientos empáticos.**
- Descripción: Consta de **24 afirmaciones** referidas a comportamientos altruistas y sentimientos empáticos, base de la conducta prosocial, con los que se mide la orientación altruista del individuo. Su aplicación consiste en responder a las afirmaciones indicando si habitualmente se hace, piensa o siente lo que afirma la frase.

26. **Cuestionario Clínico de Personalidad para Adolescentes y Adultos –TAMADUL-** (Hernández-Guanir & Hernández-Delgado, 2013):

- Aplicación: Individual y colectiva
- Tiempo: 40 minutos aproximadamente.
- Destinatarios: Adolescentes a partir de 15 años y adultos.

- Objetivos: Evaluar la personalidad en adolescentes y adultos de forma funcional y ecológica.

- Variables:

INADAPTACIÓN	BIENESTAR Y MALESTAR
✓ General	PSICOLÓGICO
✓ Personal	✓ Bienestar subjetivo
✓ Autogénica	✓ Malestar vivenciado
✓ Social	ESTILOS EDUCATIVOS
✓ Laboral/académica	PARENTALES
✓ Familiar	✓ Educación apropiada del padre
	✓ Educación apropiada de la madre

- Descripción: Constituye una estructura jerárquica y funcional que integran las características de personalidad, las de áreas de **inadaptación personal, el bienestar y malestar subjetivo y los estilos educativos parentales**. Corrección mecanizada.

27. **Inventario de Adaptación de la Conducta –IAC-** (De La Cruz & Cordero, 2004):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: 30 minutos aproximadamente.
- Destinatarios: Adolescentes a partir de 12 años.
- Objetivos: Evaluar el grado de adaptación del adolescente a diversos aspectos de su entorno.

- Variables: Las bases de su elaboración son los aspectos observados por su interés de estudio en la adolescencia. **En el ámbito personal; la preocupación por la evolución del organismo, sentimientos de inferioridad y falta de aceptación de los cambios que sufre el cuerpo.** En el **plano familiar emergen actitudes críticas, dificultades de convivencia, falta de aceptación de las normas establecidas, etc.** En el **ámbito escolar aparecen posturas de censura o rebeldía frente a la organización de la escuela y a la actuación de los profesores y los compañeros.** Socialmente, aparecen **conductas negativas, deseos de aislamiento, actitudes críticas e inseguridad.**
- Descripción: Cuestionario compuesto por **123 frases.** El sujeto debe responder a las mismas conforme a su forma de pensar y actuar. Aplicación mecanizada.

28. **CACIA** (Capafons & Silva, 2001):

- **Aplicación:** Individual y colectiva.
- **Tiempo:** Entre 30 y 40 minutos, según la edad.
- **Destinatarios:** De 11 a 19 años (De 6º de Primaria a 2º de Bachillerato).
- **Objetivos:** Evaluar procesos y habilidades de autocontrol, desde un punto de vista conductual cuya base es el esfuerzo consciente de la persona por modificar sus reacciones.
- **Variables:** **Retroalimentación Personal, Retraso de Recompensa y Autocontrol Criterial** y una de negativa, el **Autocontrol Procesual.** Además, incorpora la **Sinceridad.**
- **Descripción:** Cuestionario de **89 ítems** que evalúa el autocontrol mediante 4 escalas. La corrección es autocorregible.

29. **ACS** (Frydenberg & Lewis, 1997):

- **Descripción:** Autoinforme cuya aplicación estimula la reflexión sobre las estrategias de afrontamiento y conductas que emplea el sujeto. Puede ser empleado como técnica de evaluación y de intervención. Su diseño permite que el evaluado se aplique, corrija e interprete sus resultados como herramienta de análisis y reflexión.

La prueba está concebida para que **pueda responderse tanto de forma inespecífica** (pensando cómo afronta su Dificultades en general) **como específica** (cómo aborda un problema concreto que le preocupa especialmente o que el orientador, tutor o clínico quiere tratar).

- **Aplicación:** Individual y colectiva.
- **Tiempo:** 10 minutos aproximadamente.
- **Destinatarios:** Adolescentes de 12 a 18 años.
- **Objetivos:** Evaluar 18 estrategias diferentes de afrontamiento.
- **Variables:** Buscar **apoyo social**; **Concentrarse en resolver el problema**; **Esforzarse y tener éxito**; **Preocuparse**; **Invertir en amigos íntimos**; **Buscar pertenencia**; **Hacerse ilusiones**; **Falta de afrontamiento**; **Reducción de la tensión**; **Acción social**; **Ignorar el problema**; **Autoinculparse**; **Reservado para sí**; **Buscar apoyo espiritual**; **Fijarse en lo positivo**; **Buscar ayuda profesional**; **Buscar diversiones relajantes y**; **Distracción física.**

30. **CAPÍ-A** (Andreu, 2010):

- **Aplicación:** Individual y colectiva.
- **Tiempo:** Entre 10 y 15 minutos.
- **Destinatarios:** Adolescentes de 12 a 17 años.

- Objetivos: Evaluar y distinguir entre la agresividad premeditada, para conseguir un objetivo y la agresividad impulsiva.
- Variables: **Agresividad Premeditada y Agresividad Impulsiva.**
- Descripción: Cuestionario que consta de **24 ítems** a los cuales debe responder el evaluado de acuerdo con su actuación o pensamiento, marcando las opciones; muy en desacuerdo; en desacuerdo; indeciso; de acuerdo; muy de acuerdo.

31. **Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas –A-D-** (Seisdedos Cubero, 1988):

- Aplicación: Individual y Colectiva
- Tiempo: De 10 a 15 minutos.
- Destinatarios: Adolescentes de 11 a 19 años.
- Objetivos: Evaluar la conducta antisocial y la conducta, también antisocial que pudiera considerarse delictiva, por tratarse de comportamientos que pudieran caer fuera de la ley.
- Variables: Un factor de **Conductas Antisociales** y un factor de **Conductas Delictivas.**
- Descripción: Cuestionario factorial simple de **40 elementos.**

32. **PAI-A** (Morey, 2014):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: Variable, 35 minutos aproximadamente.
- Destinatarios: Adolescentes de 12 a 18 años.
- Objetivos: Evaluar las características de la personalidad relevantes en los adolescentes.

- Variables: Consta 22 escalas; **4 escalas de Validez; 11 escalas Clínicas; 5 escalas de Consideraciones para el Tratamiento y 2 escalas de Relaciones Interpersonales.**
- Descripción: Este instrumento destaca por la exhaustiva información que proporciona y por su claridad en la interpretación. Es utilizado para screening y diagnóstico.

33. **CCP** (Martorell et al., 1995):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: variable.
- Destinatarios: Adolescentes, de 10 a 17 años.
- Objetivos: Evaluar conductas de ayuda; compartir; alentar; comprender; colaborar.
- Variables: **Empatía; Liderazgo; Relaciones Sociales; Respeto; Conducta Social.**
- Descripción: El instrumento consta de 55 ítems con cuatro alternativas de respuesta (“Nunca”, “Alguna vez”, “Muchas veces”, “Siempre”), referidas a la frecuencia de las propuestas descritas.

34. **EPI** (Eysenck & Eysenck, 1992):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: 12 minutos aproximadamente.
- Destinatarios: Adolescentes a partir de 14 años y adultos.
- Objetivos: Evaluar la personalidad de dos dimensiones.
- Variables: Dos dimensiones; Neuroticismo y Extraversión, y dos sub-escalas, Impulsividad y Socialización.

- Descripción: El Cuestionario tiene dos formas paralelas (A y B) que permite el re-test en un tratamiento experimental, sin la interferencia de los factores de memoria. En la Forma A es posible, además, desglosar la Extraversión en sus dos grandes componentes, la **Impulsividad** y la **Sociabilidad**. Incluye también, una escala de **Sinceridad** para detectar el posible sesgo por aquiescencia.

35. **CCA-R** (Luengo et al., 1999):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: Variable
- Destinatarios: Adolescentes
- Objetivos: Evaluar conducta anti-social.
- Variables: **Vandalismo; Robo; Agresión; Implicaciones en Drogas.**
- Descripción: Consta de 60 ítems con cuatro opciones de respuesta (“Nunca”; “Pocas Veces” de 1 a 5; “Bastantes Veces” de 6 a 10; “Con Frecuencia” más de 10.

36. **MESSY** (Matson et al., 1983):

- Aplicación: Individual y Colectiva
- Tiempo: Variable
- Destinatarios: Adolescentes (de 4 a 18 años) y profesorado.
- Objetivos: Evaluar las HHSS específicas implicadas en comportamientos sociales adaptativos y no adaptativos, considerando la relación con los pares y adultos.
- Variables: Cuestionario alumnado -Cuestionario HHSS apropiadas; **Asertividad Inapropiada; Impulsividad; Sobreconfianza; Celos/Soledad**-. Cuestionario profesorado: HHSS apropiadas; Asertividad Inapropiada/ Impulsividad; Soledad y Ansiedad Social.

- Descripción: El cuestionario destinado al alumnado consta de 62 ítems, el correspondiente al profesorado consta de 64 ítems. Ambos tiene 4 opciones de respuesta (1 “Nunca”, 2 “A veces”, 3 “A Menudo”, 4 “Siempre”). Mayor puntuación indica un nivel más alto de comportamientos inadecuados (dimensiones de comportamientos negativos).

37. **EI** (Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio et al., 2001):

- Aplicación: Individual y colectiva.
- Tiempo: Variable.
- Destinatarios: Adolescentes.
- Objetivos: Evaluar el autocontrol en diferentes situaciones sociales.
- Variables: Impulsividad y Emocionalidad.
- Descripción: Consta de 20 ítems cuya respuesta se propone con alternativa tipo Likert de tres opciones (“A menudo; Algunas Veces; Nunca)

38. **SOCIOMET** (García-Bacete & González Álvarez, 2010):

- Aplicación: Colectiva (grupos hasta de 35 sujetos).
- Tiempo: Variable.
- Destinatarios: Niños, adolescentes y adultos.
- Objetivos: Elaborar **análisis sociométricos** de los grupos evaluados. Proporcionar información sobre las **relaciones sociales** entre los sujetos evaluados, **el clima social**, la existencia de subgrupos y el tipo sociométrico de cada componente del grupo.
- Descripción: Se trata de un Programa Informático que proporciona, una vez introducidos los datos, información numérica y gráfica sobre la distribución de las nominaciones en el grupo y la valoración de cada persona que es calificada como

preferida, rechazada, ignorada, controvertida o media. Este software minimiza el tiempo de análisis y los posibles errores. Corrección on-line.

Concluimos, pues, que una vez realizada la revisión bibliográfica del tema objeto de estudio (capítulo I) con el fin de analizar los modelos teóricos explicativos de las habilidades y competencias sociales y, posteriormente, seleccionar los instrumentos a utilizar en función de su pertinencia respecto a los diferentes procedimientos de validación (capítulo II) en el que se describen destacados instrumentos de evaluación de HHSS y constructos afines, se decide proceder a la adaptación del SSIS-RS elaborado por Gresham y Elliott (2008a), debido al reconocimiento existente de su calidad evaluadora por parte de la comunidad de investigadores del ámbito anglosajón. En el estudio del análisis de los resultados de la aplicación del mismo, se considera interesante contar con una adaptación de este en el contexto español, entendiendo que el desarrollo de las HHSS de los niños y adolescentes se considera un objetivo a alcanzar, también, por los responsables profesionales de su educación, como ya se ha reflejado en la introducción del presente trabajo. Si bien los autores, incluyeron una versión en castellano latinoamericano en su forma para padres y estudiantes, cuya traducción fue redactada por psicólogos bilingües, a decir por los autores, debido a su conocimiento de la prueba y su interpretación y, su experiencia evaluando el comportamiento.

Para los autores el propósito era proporcionar una prueba que pudiera captar la dimensión psicológica de interés, evitando la traducción literal. Objetivo este en el que coincidimos en los comienzos del estudio, teniendo en cuenta el interés de la aportación de un instrumento adaptado a la población española en sus tres formas (Estudiantes, Profesores y Padres).

SEGUNDA PARTE.
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO III.
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

3.1. Objetivos de la investigación

3.1.1. Objetivo general.

El objetivo general de esta investigación es la adaptación al contexto español del **Social Skills Improvement System - Rating Scales (SSIS-RS)** de Gresham y Elliott (2008a), para el diagnóstico de Habilidades Sociales de estudiantes de Educación Secundaria, obteniendo con ello un nuevo instrumento para tal diagnóstico, denominado Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales (SEHHSS).

3.1.2. Objetivos específicos.

El objetivo general expuesto se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Elaboración del SEHHSS a partir de la traducción al castellano del SSIS-RS teniendo en cuenta las características y peculiaridades lingüísticas de la población española.
2. Análisis de las cualidades psicométricas de las escalas pertenecientes al SEHHSS en sus distintas Formas -Estudiantes, Profesores y Padres- correspondientes a la etapa de Educación Secundaria.

3.2. Método

3.2.1. Directrices seguidas.

El proceso de adaptación de instrumentos de unos contextos culturales a otros en los que hubieran surgido, requiere de la necesidad de tomar una serie de precauciones, para lo que Anaya (2002) remite a las Directrices para la Adaptación de Tests propuestas por la International Test Commission (ITC), presentadas en la Conferencia Internacional de la ITC

sobre la Traducción y Adaptación de Tests Educativos y Psicológicos celebrada en 1999 (Hambleton, 2001). En la Figura 3.1 reflejada a continuación se observan las directrices a seguir, en los diferentes aspectos implicados en los procesos de adaptación.

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 más posible.
C.2.	El grado de solapamiento en los constructos en las poblaciones de interés debe ser evaluado.
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 las que las versiones adaptadas del instrumento van dirigidas.
D.2.	Los autores/editores deben proveer evidencia 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 va destinado.
D.3.	Los autores/editores deben proveer evidencias de que la elección de las técnicas de examen, formatos de los ítems, convenciones 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 del instrumento.
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 debe 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 y administradores 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.

Figura III.1. Directrices para la Traducción y Adaptación de Tests de la ITC

Nota. Fuente: Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 164-172.

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.
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 un nuevo contexto cultural.
A.6.	El administrador no deberá ser un elemento obstructor y la interacción administrador-examinado deberá ser minimizada. Deberá seguirse las reglas explícitas que estén descritas en el manual del test.
DOCUMENTACIÓN/ INTERPRETACIÓN DE PUNTUACIONES	
I.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.
I.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.
I.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.
I.4.	El constructor del test debe proporcionar información específica sobre los modos en los que los contextos sociocultural 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.

Figura 3.1. Directrices para la Traducción y Adaptación de Tests de la ITC (Cont.)

Nota. Fuente: Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 164-172.

Según Hambleton (2009) el documento, anterior, había sido citado en más de quinientas ocasiones en publicaciones científicas y profesionales. Ante el fuerte impacto en el ámbito de la investigación de las veintidós directrices propuestas, cuyo objetivo era la prevención en diferentes fuentes de error relacionados con el proceso de adaptación de tests, Muñiz, Elosua y Hambleton (2013) proponen una revisión de las veintidós directrices, agrupadas en cuatro apartados, cuya distribución observamos en la Figura 3.2.

Categorías	Número de directrices	Aspectos analizados
Previas	5	Marco legal Diseño
Desarrollo	5	Evaluación del constructo Adaptación lingüística Adaptación cultural
Confirmación	4	Estudios piloto Recogida de datos Equivalencia Fiabilidad Validación
Aplicación	2	Administración
Puntuación e interpretación	2	Interpretación de las puntuaciones Comparabilidad
Documentación	2	Cambios entre versiones Uso correcto

Figura III.2. Categorías y aspectos analizados por las Nuevas Directrices de la ITC para la traducción y adaptación de los tests

Nota. Fuente: Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.

3.2.2. Variables e instrumentos.

3.2.2.1. Variables.

En las Tablas 3.1, 3.2 y 3.3 se presentan las diferentes variables e instrumentos implicados con los que se han recabado los datos en el estudio llevado a cabo.

Tabla III.1

Variables del estudiante evaluadas en el estudio por los instrumentos respondidos por el mismo

Variables	Instrumentos
Variables sociodemográficas	
Edad, género, etapa educativa, curso, lugar de nacimiento y centro educativo.	SEHHSS-Estudiantes, BASC, SOCIOMET
HHSS (estudiante)	
Comunicación, Cooperación, Aserción, Responsabilidad, Empatía, Extroversión y Autocontrol	SEHHSS-Estudiantes
Problemas de Aprendizaje Social (estudiante)	
Impulsividad, Actitudes de acoso, Hiperactividad e Inseguridad	SEHHSS-Estudiantes
Relevancia concedida a las HHSS	SEHHSS-Estudiantes
Tipos sociométricos	
Preferido, rechazado, ignorado, controvertido y promedio	SOCIOMET
Otras variables conductuales	
Actitud negativa hacia el colegio, Actitud negativa hacia los profesores, Búsqueda de sensaciones, Atipicidad, Locus de control, Somatización, Estrés social, Ansiedad, Depresión, Sentido de incapacidad, Relaciones interpersonales, Relaciones con los padres, Autoestima, Confianza en sí mismo	BASC-S-3

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla III.2

Variables del profesorado y del estudiante evaluadas en el estudio por los instrumentos respondidos por el profesorado

Variables	Instrumentos
Variables sociodemográficas (profesorado)	
Edad, género, años de experiencia docente , etapa educativa, cargo, especialidad Tipo de Centro	SEHHSS- Profesorado
Variables sociodemográficas (estudiante)	
Edad, género, etapa educativa, curso, lugar de nacimiento y discapacidad (en caso afirmativo su clasificación).	SEHHSS- Profesorado
HHSS (estudiante)	
Comunicación, Cooperación, Aserción, Responsabilidad, Empatía, Extroversión y Autocontrol.	SEHHSS- Profesorado
Problemas de Aprendizaje Social (estudiante)	
Impulsividad, Actitudes de acoso, Hiperactividad e Inseguridad	SEHHSS- Profesorado
Relevancia concedida a las HHSS	
	SEHHSS- Profesorado
Competencia Académica (estudiante)	
	SEHHSS- Profesorado
Rendimiento Académico (estudiante)	
	Calificaciones SOCIOMET

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla III.3

VARIABLES DE LOS PADRES Y DEL ESTUDIANTE EVALUADAS EN EL ESTUDIO POR LOS INSTRUMENTOS RESPONDIDOS POR LOS PADRES

VARIABLES	INSTRUMENTOS
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS (PADRES)	
Edad, género, lugar de nacimiento, nivel de estudios, parentesco	SEHHSS- Padres
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS (ESTUDIANTE)	
Edad, género, etapa educativa, curso, lugar de nacimiento.	SEHHSS- Padres
HHSS (ESTUDIANTE)	
Comunicación, Cooperación, Aserción, Responsabilidad, Empatía, Extroversión y Autocontrol.	SEHHSS- Padres
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE SOCIAL (ESTUDIANTE)	
Impulsividad, Actitudes de acoso, Hiperactividad e Inseguridad	SEHHSS- Padres
RELEVANCIA CONCEDIDA A LAS HHSS	SEHHSS- Padres

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.2.2.2. Instrumento a validar.

En primer lugar, se procedió a la revisión bibliográfica del tema objeto de estudio con el fin de analizar los modelos teóricos explicativos de las habilidades y competencias sociales y, posteriormente, seleccionar los instrumentos a utilizar en función de su pertinencia respecto a los diferentes procedimientos de validación. (Véanse Capítulos I y II, en los que se describen los instrumentos de evaluación de HHSS y constructos afines).

Una vez realizada la mencionada revisión en profundidad, se decide proceder a la adaptación del SSIS-RS elaborado por Gresham y Elliott (2008a), debido al reconocimiento existente de su calidad evaluadora por parte de la comunidad de investigadores del ámbito anglosajón (Figura 3.3).



Figura III.3. Forma de Estudiante, Profesor y Padres del SSIS-RS (versión inglés)
Nota. Fuente: Extraído de Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008a). *Social Skills Improvement System Rating Scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.

En el análisis de los resultados de la aplicación del mismo, se considera interesante contar con una adaptación de este en el contexto español, entendiendo que el desarrollo de las HHSS de los niños y adolescentes se considera un objetivo a alcanzar, también, por los responsables profesionales de su educación, como ya se ha reflejado en la introducción del presente

trabajo. Si bien los autores, incluyeron una versión en castellano en su forma para estudiantes y padres, esta difiere del uso del castellano en España. Además de considerar la necesidad de adaptación del instrumento, teniendo en cuenta las directrices reflejadas desde el punto de vista cultural, en la Figura 3.1, asimismo, interesa la aportación del instrumento en su conjunto, es decir, adaptadas a la población española las tres formas que lo constituyen, es decir, incluir la forma del profesor. A continuación se exponen algunas de sus relevantes aportaciones para la evaluación de las HHSS:

- Propuestas de ítems y de evaluación derivadas de procesos de investigación.
- Facilidad de aplicación, calificación e interpretación.
- Propuesta de intervención directa, de acuerdo a los resultados obtenidos en las evaluaciones.
- Las escalas con un número limitado de ítems proporcionan un muestreo suficiente de indicadores de comportamientos importantes y redactados con la adecuada concreción.
- Permite conocer la importancia que proporcionan los sujetos a cada una de las escalas, lo cual canaliza las propuestas posteriores de intervención a la que hubiera lugar.
- La triangulación de recogida de datos aporta validez a los mismos. Sobre todo, teniendo en cuenta el alto grado de relación entre las sub-escalas de las diferentes formas (estudiantes, padres y profesores).

Tal como recogen Klaussen y Rasmussen (2013), existe un gran número de instrumentos disponibles que pretenden medir las HHSS y los problemas de conducta, pero, los que recaban los datos mediante múltiples informantes son reducidos en número. Instrumentos de múltiples informantes con versiones para niños, padres y maestros son menos comunes, pero,

a decir de los investigadores, probablemente preferible debido a que cada evaluador tiene acceso a información única sobre el individuo que está siendo evaluado (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010; Renk & Phares, 2004). Uno de estos instrumentos de múltiples evaluadores para evaluar las HHSS de los niños y el comportamiento problemático es el SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008a). Este instrumento es una versión revisada del SSRS (Gresham & Elliott, 1990). Después de más de 20 años de utilización de este en múltiples investigaciones y en el prácticas escolar, los autores consideraron necesaria la revisión por las nuevas necesidades de evaluación y evolución de la teoría de las HHSS como facilitadores académicos (Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011). Si bien la nueva propuesta mantiene la misma estructura, se observa una considerable optimización del instrumento. El SSRS (Gresham & Elliott, 1990) fue revisado en 2008, y pasó a llamarse SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008a). La nueva versión, incluye nuevos baremos obtenidos de la muestra de población norteamericana participante en la validación del instrumento, cuatro sub-escalas adicionales, mejores propiedades psicométricas y escalas de validez, versiones en castellano latino-americano (Forma Padres), la puntuación y el software de presentación de informes, y un enlace directo de puntuaciones de los ítems a la habilidad centrado en las intervenciones a realizar. A continuación en las Tablas 3.4, 3.5 y 3.6 traducidas de Klaussen y Rasmussen (2013) pueden compararse las innovaciones introducidas.

Tabla III.4

Características del SSIS-RS y del SSRS. Forma Estudiantes (Klaussen & Rasmussen, 2013)

Forma Estudiante	SSIS-RS	Ítems (N)	SSRS	Ítems (N)
HHSS	Comunicación*	6		
	Cooperación	7	Cooperación	10
	Aserción	7	Aserción	10
	Responsabilidad*	7		
	Empatía*	6	Empatía	10
	Extroversión*	7		
	Autocontrol	6	Autocontrol	10
Total HHSS		46	Total HHSS	40
Problemas de Conducta	Impulsividad	12		
	Actitudes de Acoso*	7		
	Hiperactividad	7		
	Inseguridad	5		
	Total Problemas de Conducta	29		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* Nueva Sub-escala. ** Sub-escala solo contenida en la Forma destinada a Educación Secundaria.

Tabla III.5

Características del SSIS-RS y del SSRS. Forma Profesor (Klaussen & Rasmussen, 2013)

Forma Profesor	SSIS-RS	Ítems (N)	SSRS	Ítems (N)
HHSS	Comunicación*	7		
	Cooperación	6	Cooperación	10
	Aserción	7	Aserción	10
	Responsabilidad*	6		
	Empatía*	6		
	Extroversión*	7		
	Autocontrol	7	Autocontrol	10
Total HHSS		46	Total HHSS	30
Problemas de Conducta	Impulsividad	12	Impulsividad	6
	Actitudes de Acoso*	5		
	Hiperactividad	7	Hiperactividad**	6
	Inseguridad	7	Inseguridad	6
	Espectro Autista	15		
Total Problemas de Conducta		30	Total Problemas de Conducta	18
Competencia Académica		7		9

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* Nueva Sub-escala. ** Sub-escala solo contenida en la Forma destinada a Educación Secundaria.

Tabla III.6

Características del SSIS-RS y del SSRS. Forma Padres (Klaussen & Rasmussen, 2013)

Forma Padres	SSIS-RS	Ítems (N)	SSRS	Ítems (N)
HHSS	Comunicación*	7		
	Cooperación	6	Cooperación	10
	Aserción	7	Aserción	10
	Responsabilidad*	6	Responsabilidad	10
	Empatía*	7		
	Extroversión*	7		
	Autocontrol	6	Autocontrol	10
	Total HHSS	46	Total HHSS	40
Problemas de Conducta	Impulsividad	12	Impulsividad	6
	Actitudes de Acoso*	5		
	Hiperactividad	7	Hiperactividad	6
	Inseguridad	7	Inseguridad	6
	Espectro Autista	15		
	Total Problemas de Conducta	30	Total Problemas de Conducta	17

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* Nueva Sub-escala. ** Sub-escala solo contenida en la Forma destinada a Educación Secundaria.

Es relevante conocer como definen los autores las sub-escala presentes en la escala de HHSS del instrumento, lo cual describieron en la Figura 5.1 de su manual. Hemos procedido a traducir la misma con el fin de facilitar la comprensión del paradigma subyacente en este., según se aprecia en la Tabla 3.7.

Tabla III.7

Descriptorios de la Escala de HHSS

Escala de HHSS	Guía de contenido	Términos clave/Sinónimos
Comunicación	Acto o proceso de impartir o intercambiar pensamientos, opiniones o información, de manera verbal o no verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Conversación - Intercambio - Charla - Transmisión de información - Comunicación no verbal - Pragmáticas básicas
Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> - Acto o solicitud de trabajar o actuar juntos para un propósito común. - Ayuda más o menos activa de un sujeto a otro. - Disposición a ayudar o trabajar juntos 	<ul style="list-style-type: none"> - Acción conjunta - Colaboración - Sinergia - Asociación - Trabajo en equipo - Coalición - Participación - Ayuda mutua
Aserción	<ul style="list-style-type: none"> - Declaración o afirmación positiva, con frecuencia sin manifestar soporte o razón. - Acto de afirmación de uno mismo o por lo que cree correcto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reclamación - Declaración atrevida - Afirmación - Afirmación clara y firme
Responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para tomar decisiones morales o racionales por uno mismo y para responder por nuestro comportamiento. - Cualidad del sujeto por la que es de confianza, fiable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confiabilidad - Cumplir con el deber de uno mismo - Responsabilidad
Empatía	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación o comprensión con la situación, sentimientos, pensamientos o motivos de otros. - Habilidad para imaginar cómo se siente otra persona para entender su estado de ánimo. 	
Extroversión	<ul style="list-style-type: none"> - El acto de implicar a alguien en una actividad. - Implicación o compromiso hacia algo o alguien. - Compartir actividades con un grupo. 	
Autocontrol	<ul style="list-style-type: none"> - Control personal de sentimientos y acciones. - Habilidad para controlar las emociones y permanecer en calma, incluso con sentimientos de enfado, temor, excitación o molestia. 	

Nota. Fuente: Adaptada de Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008a). *Social Skills Improvement System Rating Scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.

3.2.2.3. Otros instrumentos a aplicar en el estudio.

3.2.2.3.1. BASC.

Asimismo, se toma la decisión de aplicar en paralelo el BASC (Reynolds & Kamphaus, 2010), cuyo título original es “Behavior Assessment System for Children” (BASC) .Esta decisión está motivada por el hecho de que en la elaboración y validación del instrumento que nos ocupa (SSIS-RS) , los autores emplearon la versión original del BASC mencionada para analizar las posibles correlaciones entre los resultados obtenidos en la aplicación de este instrumento y el SSIS-RS, encontrándose una alta correlación en alguna de sus sub-escalas. A continuación pasamos a exponer las características de este instrumento. Nuestra intención, por lo tanto, es el contraste de los datos que recabemos con este instrumento con los del instrumento que pretendemos adaptar, analizando su posible replicación tal y como hicieron los autores originales (Gresham & Elliott, 2008a).

Este BASC es una aproximación multimétodo y multidimensional a la evaluación del comportamiento y la autopercepción de niños y adolescentes entre 3 y 18 años de edad. Se denomina multimétodo debido a que tiene cinco componentes que valoran al sujeto desde diferentes perspectivas y pueden ser utilizados individualmente o en cualquier combinación:

- Un autoinforme (S) en el que el niño o el adolescente puede describir sus emociones y autopercepciones.
- Dos cuestionarios de valoración, uno para padres (P) y otro para tutores (T), que recogen descripciones del comportamiento observable del niño en diversos contextos.
- Una historia estructurada del desarrollo (H).
- Un sistema de observación del estudiante (O) para registrar y clasificar la conducta observada directamente en el aula.

El carácter multidimensional del instrumento lo determina la medición de numerosos aspectos del comportamiento y personalidad, incluyendo dimensiones tanto positivas (adaptativas) como negativas (clínicas). Su diseño facilita el diagnóstico diferencial, el análisis de la necesidad de realizar una adaptación curricular de una amplia variedad de trastornos emocionales y conductas de los niños y adolescentes y el diseño de los planes de intervención y tratamiento. Si se utilizan individualmente, como ha sido nuestro caso, los componentes del BASC son instrumentos fiables y válidos psicométricamente y proporcionan una matriz de datos de gran utilidad.

Nuestra intención al aplicarlo es, como se ha indicado, el contraste de los resultados obtenidos con el instrumento a adaptar, analizando su posible replicación tal como hicieron los autores originales Gresham y Elliott (2008b). Nuestro interés si se utiliza como sistema permite al evaluador tener una comprensión plena del sujeto.

- Características del BASC.

El BASC posee las características que le convierten en un sistema fiable de valoración del comportamiento social. Los responsables de la adaptación española, González-Marqués, Fernández-Guinea, Pérez-Hernández, Pereña y Santamaría (2004) destacan las siguientes características:

- El BASC evalúa una gama amplia de dimensiones distintivas.

Además de evaluar trastornos emocionales y Dificultades de personalidad y conductuales, identifica rasgos positivos que pueden ser útiles en el proceso de tratamiento.

- La gama de dimensiones evaluadas ayuda a establecer el diagnóstico diferencial de categorías específicas de trastornos (tales como las que se señalan en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM) y de categorías generales de Dificultades).

- El BASC proporciona información desde múltiples fuentes que se comparan utilizando instrumentos que han sido tipificados con la misma muestra para ayudar a lograr diagnósticos fiables y válidos.
- Cada componente del BASC está diseñado para una situación específica o para un tipo de persona que responde, puesto que algunos constructos o comportamientos son más importantes o se pueden medir más fácilmente en ciertas situaciones que en otras.
- Las escalas del BASC son muy fáciles de interpretar porque están elaboradas en torno a constructos claramente especificados.
- Las escalas y componentes del BASC tienen una alta consistencia interna y fiabilidad test-retest.
- El BASC resulta fácil de aplicar y corregir.
- Los baremos se basan en muestras amplias y representativas y, están diferenciadas en función de la edad y el género del sujeto.
- El BASC ofrece diversos índices de validez que permiten al clínico calibrar la veracidad y consistencia de cada informante.
- Las escalas son consistentes no sólo entre sexos y diferentes niveles de edad, sino también entre los cuestionarios para tutores y padres. Esto es importante como base para la interpretación consistente de las escalas y para las comparaciones significativas cuando se utilizan distintas fuentes de información o la evaluación se hace en diferentes momentos temporales.

A continuación en las Figuras 3.4 y 3.5 se recogen las definiciones de las escalas de los diferentes cuestionarios.

Escala	Definición
Agresividad	Tendencia a actuar de forma hostil (sea verbal o físicamente) que amenaza a otros.
Hiperactividad	Tendencia a ser excesivamente activo, a ejecutar precipitadamente los trabajos y actividades y a actuar sin pensar.
Dificultades de conducta	Tendencia a mostrar un comportamiento antisocial y que rompe con las reglas, incluyendo destruir propiedades.
Dificultades de atención	Tendencia a distraerse fácilmente y la incapacidad para concentrarse durante un período prolongado.
Dificultades de aprendizaje	Presencia de dificultades académicas, particularmente al comprender o completar tareas escolares.
Atipicidad	Tendencia a comportarse de formas que son inmaduras, consideradas “extrañas” o comúnmente asociadas con la psicosis (tales como experimentar alucinaciones visuales o auditivas)
Depresión	Sentimientos de infelicidad, tristeza y estrés que pueden dar como resultado una incapacidad para llevar a cabo actividades cotidianas (síntomas neurovegetativos) o pueden acarrear pensamientos de suicidio.
Ansiedad	Tendencia a estar nervioso, asustado o preocupado por Dificultades reales o imaginarios.
Retraimiento	Tendencia a eludir a otros y a evitar el contacto social.
Somatización	Tendencia a ser excesivamente sensible y a quejarse de incomodidades y de Dificultades físicos menores.
Adaptabilidad	Capacidad para adaptarse fácilmente a cambios en el ambiente
HHSS	Habilidades necesarias para interactuar satisfactoriamente con iguales y adultos en los ámbitos del hogar; la escuela y la comunidad.
Liderazgo	Destrezas asociadas con lograr metas académicas, sociales o comunitarias, incluyendo, en particular, la capacidad para trabajar bien con otros.
Habilidades para el estudio	Habilidades que son conducentes a un sólido rendimientos académico, incluyendo habilidades organizativas y buenos hábitos de estudio.

Figura III.4. Definiciones de las escalas de cuestionarios T y P del BASC

Nota. Fuente: González-Marqués, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E., Pereña, J., & Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC [Behavior Assessment System for Children: BASC]*. Madrid: TEA.

Escala	Definición
Actitud negativa hacia el colegio	Sentimientos de alienación, hostilidad e insatisfacción respecto del colegio.
Actitud negativa hacia los profesores	Sentimientos de resentimiento y antipatía hacia los profesores; creencias de que los profesores son injustos, no te prestan atención o exigen demasiado.
Búsqueda de sensaciones	Tendencia a asumir riesgos, gusto por el ruido y búsqueda de emoción.
Atipicidad	Tendencia a tener cambios bruscos de ánimo, ideas extrañas, experiencias inusuales o pensamientos obsesivo-compulsivos y conductas que se consideran “raras”.
Locus de control	Creencia de que los premios y castigos están controlados por eventos externos o por otras personas.
Somatización	Tendencia a ser excesivamente sensible y a experimentar o quejarse de Dificultades físicos e incomodidades relativamente pequeños.
Estrés social	Sentimientos de estrés y tensión en las relaciones personales; Sentimientos de ser excluido de las actividades sociales.
Ansiedad	Sentimientos de nerviosismo, preocupación y miedo; tendencia a sentirse desbordado por los Dificultades.
Depresión	Sentimientos de infelicidad, tristeza y desánimo; creencia de que nada va bien
Sentido de incapacidad	Percepciones de no tener éxito en el colegio, dificultad para conseguir los propios objetivos y , en general, de incapacidad.
Relaciones interpersonales	Percepción de tener buenas relaciones sociales y amistades con los compañeros.
Relaciones con los padres	Consideración positiva hacia los padres y sentimiento de que ellos le estiman.
Autoestima	Sentimientos de autoestima, autorrespeto y auto-aceptación.
Confianza en sí mismo	Confianza en la propia capacidad para resolver Dificultades; creencia en la propia independencia y capacidad de decidir por uno mismo.

Figura III.5. Definiciones de las escalas de cuestionarios S del BASC

Nota. Fuente: González-Marqués, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E., Pereña, J., & Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC [Behavior Assessment System for Children: BASC]*. Madrid: TEA.

- Cuestionario de valoración para Tutores (T). Se trata de una medida de conjunto de las conductas adaptativas y problemáticas en el ámbito escolar. Se destina a ser cumplimentado por los tutores o profesores del sujeto. Existen tres cuestionarios para tutores (T), conforme a los siguientes niveles de edad: Educación Infantil de 3 a 6 años (T1); niños desde 6 a 12 años (T2); y, adolescentes de 12 a 18 años (T3). El cuestionario contiene descriptores de conductas con un formato de elección múltiple

de cuatro alternativas, desde nunca hasta casi siempre. El tiempo de aplicación va de 10 a 20 minutos.

El T evalúa Dificultades psicológicas en ámbitos amplios. La Figura 3.6 recoge las dimensiones globales y las escalas para todos los niveles del T. Las pequeñas diferencias que hay entre los niveles se deben a los cambios evolutivos de las manifestaciones comportamentales de los Dificultades de los niños y adolescentes. No obstante, las dimensiones globales y las escalas con el mismo nombre tienen esencialmente el mismo contenido en todos los niveles de edad.

El T proporciona un índice global, el Índice de Síntomas Comportamentales (ISC), el cual evalúa el nivel general de conductas problema del sujeto. El ISC se compone de aquellas escalas reflejadas en la Figura, que miden el factor problema.

Las puntuaciones obtenidas en T se pueden interpretar comparándolas con la muestra de su grupo de referencia. Asimismo, se pueden interpretar de forma individual ítems críticos concretos. Este cuestionario incluye varios índices de validez; Índice F (“falso malo”) diseñado para detectar una actitud de respuesta negativa por parte del profesor que responde; Índice de Consistencia de Respuestas (ICR) compara las respuestas que ha proporcionado el sujeto a pares de elementos de la prueba que están altamente correlacionados. El Índice de Patrón de Respuestas (PTR) diseñado para identificar aquellos cuestionarios que pudieran ser inválidos porque la persona responde siguiendo un determinado patrón de respuestas, con independencia al contenido de los elementos. Este es sensible a dos tipos de patrones; una secuencia cíclica de respuestas y respuestas sucesivas idénticas a un gran número de ítems.

- Cuestionario de Valoración para Padres (P). El cuestionario destinado a los padres tiene por objeto la medición detallada tanto de las conductas adaptativas como de las problemáticas en los ámbitos familiar y comunitario. Su formato de elección es el

mismo que en el destinado al profesorado, la elección entre cuatro alternativas y es necesario el empleo de 10 a 20 minutos para completarlo. La distribución de los diferentes cuestionarios, de acuerdo con la edad de los evaluados, se recoge en la Figura 3.6.

El cuestionario P evalúa casi los mismos tipos de Dificultades psicológicas y comportamientos que el T, exceptuando la dimensión global de Dificultades Escolares y las dos escalas de Dificultades de Aprendizaje y la de Habilidades para el Estudio.

Las puntuaciones obtenidas se pueden interpretar comparándolas con las obtenidas con la muestra de referencia. Se incluyen, además, varios índices de validez; índice F (“falso malo”) diseñado para detectar una actitud de respuesta negativa por parte de los padres que completen el cuestionario; ICR y PTR, cuyas características se han detallado en el punto anterior.

	ESCALA PARA TUTORES			ESCALA PARA PADRES		
	Infantil	Niños	Adolescentes	Infantil	Niños	Adolescentes
	T1	T2	T3	P1	P2	P3
Exteriorizar Dificultades (EXT)	X	X	X	X	X	X
<i>Agresividad (Agr)</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Hiperactividad (Hip)</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Dificultades de conducta (Pco)</i>		X	X		X	X
Interiorizas Dificultades (INT)	X	X	X	X	X	X
<i>Ansiedad (Ans)</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Depresión (Dep)</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Somatización (Som)</i>	X	X	X	X	X	X
Dificultades escolares (ESC)		X	X			
<i>Dificultades de atención (Pat)</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Dificultades de aprendizaje (Pap)</i>		X	X			
Otros Dificultades						
<i>Atipicidad (Ati)</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Retraimiento (Ret)</i>	X	X	X	X	X	X
Habilidades adaptativas (HAD)	X	X	X	X	X	X
<i>Adaptabilidad (Ada)</i>	X	X		X	X	
<i>Liderazgo (Lid)</i>		X	X		X	X
<i>HHSS (Hso)</i>	X	X	X	X	X	X
Otras Habilidades adaptativas						
<i>Habilidades para el estudio (Hes)</i>		X	X			
ISC	X	X	X	X	X	X

Figura III.6. Componentes y escalas en los cuestionarios de valoración para tutores (T) y Padres (P) del BASC

Nota. Fuente: González-Marqués, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E., Pereña, J., & Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC [Behavior Assessment System for Children: BASC]*. Madrid: TEA.

- Autoinformes de Personalidad (S). Pasamos a describir detalladamente el componente utilizado en la presente investigación, es decir, el Autoinforme de Personalidad (S), que valora las emociones y autopercepciones del adolescente. Se trata de un inventario ómnibus de personalidad que consta de enunciados que han de ser contestados como verdadero o falso. Se precisan entre 20 y 30 minutos para completarlo y consta de dos niveles de edad: niños 8-11 años (S2) y adolescentes 12-18 años (S3), este último el aplicado en el presente estudio. (Figura 3.7).



Figura III.7. Autoinforme de Personalidad para adolescentes (S3) del BASC
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Estos niveles tienen idénticas dimensiones globales: Inadaptación escolar, Desajuste clínico, Adaptación personal y un Índice global, el Índice de Síntomas Emocionales (ISE). El nivel 2 (niños) tiene doce escalas y el nivel 3 (adolescentes) catorce, agrupadas en dimensiones globales tal y como se recoge en la Figura 3.8. El ISE, a diferencia del ISC, se compone tanto de escalas negativas (clínicas) como positivas (adaptativas) cuyas puntuaciones se han invertido, ya que se trata de escalas con mayor peso en un factor general. La Figura 3.9 recoge la distribución de los ítems en las diferentes escalas.

Dimensiones y escalas del BASC	Niños	Adolescentes
Desajuste clínico (DCL)	X	X
<i>Ansiedad (Ans)</i>	X	X
Atipicidad (Ati)	X	X
Locus de control (Loc)	X	X
Somatización (Som)		X
Desajuste escolar (DES)	X	X
Actitud negativa hacia el colegio (Aco)	X	X
Actitud negativa hacia los profesores (Apo)	X	X
Búsqueda de sensaciones (Sen)		X
Otros Dificultades	X	X
<i>Depresión (Dep)</i>	X	X
<i>Sentido de incapacidad (Sin)</i>	X	X
<i>Estrés social (Eso)</i>	X	X
Ajuste personal (APE)	X	X
Relaciones con los padres (Rep)	X	X
<i>Relaciones interpersonales (Rei)</i>	X	X
<i>Autoestima (Aut)</i>	X	X
Confianza en sí mismo (Con)	X	X
ISE	X	X

Figura III.8. Dimensiones globales y escalas en el autoinforme (S2 –y S3) de personalidad (BASC)

Nota. Fuente: González-Marqués, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E., Pereña, J., & Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC [Behavior Assessment System for Children: BASC]*. Madrid: TEA.

En cursiva se reflejan las escalas que componen el Índice de síntomas emocionales.

Dimensiones y escalas del BASC	Nº de ítems
Actitud negativa hacia el colegio	3-18-33-47-62-76-91-120-146-171
Ansiedad	5-19-29-35-48-57-64-77-93-105-122-148-153-159-173
Actitud negativa hacia los profesores	12-25-42-71-82-99-128-154-172
Atipicidad	11-24-41-53-58-70-81-87-98-110-116-138-143-164-169-174
Autoestima	4-34-63-92-121-134-147-177
Búsqueda de sensaciones	6-13-20-36-49-65-78-94-106-123-135-149-160-175
Confianza en sí mismo	30-39-88-117-144-167-170
Depresión	7-21-37-50-66-79-95-100-107-124-150-161-176-179
Estrés social	8-22-38-51-67-83-96-108-125-136-151-162-180
Locus de control	2-17-32-46-54-61-75-90-104-119-133-158-181
Relaciones interpersonales	1-16-31-45-60-86-89-103-115-118-132-142-145-157-168-183
Relaciones con los padres	10-40-69-97-127-139-152-165-182
Sentido de incapacidad	14-27-44-55-73-84-101-111-113-130-141-155-184
Somatización	15-28-56-74-85-102-114-131-156-185
Dificultades de conducta	30-39-59-88-115-144-167-170-178
Índice L	9-23-52-68-80-109-112-126-137-140-163
Índice V	26, 43, 72, 129, 166
Índice F	18, 38, 95, 115, 132, 142, 156, 160, 167, 169, 170

Figura III.9. Distribución de ítems en escalas y dimensiones S3 del BASC

Nota. Fuente: González-Marqués, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E., Pereña, J., & Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC [Behavior Assessment System for Children: BASC]*. Madrid: TEA.

Los autoinformes, al igual que los cuestionarios de valoración destinados a Tutores y Profesores, son interpretables con la muestra de valoración aportada en la adaptación española, de acuerdo con la edad y el sexo de los sujetos. Además, se han añadido índices especiales para valorar la validez de las respuestas de los niños y adolescentes: el índice F (falso malo) (Figura 3.10) diseñado para detectar una actitud de respuesta negativa por parte del sujeto que está respondiendo, sobre sus propias percepciones y emociones. El índice V (Figura 3.11) diseñado solo para las forma S2 y S3, con objeto de detectar respuestas no válidas, en un intento de identificar a los sujetos que responden de manera aleatoria o intentando mostrarse a sí mismos de forma poco realista. La puntuación directa en el índice V es el número de respuestas “verdadero” a estos elementos. Este índice se mostró como una

comprobación básica de validez. Estos índices contrarrestan las amenazas para la validez de las interpretaciones de las puntuaciones. Y, el índice L (falso bueno) (Figura 3.12), solo diseñado para el autoinforme destinado a los adolescentes (S3) mide la tendencia del adolescente a dar una imagen altamente positiva de sí mismo.

En cuanto a las normas de aplicación, en el BASC el aplicador debe asegurarse en el momento de recogida de los protocolos, al finalizar las aplicaciones que no existen respuestas múltiples ni omisiones en ningún elemento. Para ello las instrucciones deben ser claras y precisas. Si en una misma escala se dieran más de dos elementos que no se pudieran puntuar, no se podría corregir ni la escala en cuestión ni las dimensiones globales serían interpretables.

Autoinforme S-3	Ítems
	Creo que sería emocionante robar cosas. (V) El colegio es una pérdida de tiempo. (V) Las otras personas están en mi contra. (V) Los otros jóvenes evitan estar conmigo. (V) Me gusta reunirme con los demás. (F) No hay nada que esté bien en mí. (V) No le gusto a nadie. (V) No puedo dejar de hacer cosas malas. (V) Soy un amigo verdadero. (F) Soy una persona con la que se puede contar. (F) Tengo Dificultades para tragar la comida. (V) Ya no me importa nada. (V)

Figura III.10. Elementos del Índice F en el Autoinforme (S3) del BASC. (Adaptación española)

Nota. Fuente: González-Marqués, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E., Pereña, J., & Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC [Behavior Assessment System for Children: BASC]*. Madrid: TEA.

V indica respuesta verdadera, F respuesta falsa.

S2	S3
Bebo 50 Blancanieves es una persona real.	Acabo de regresar de un crucero marítimo de nueve meses. No he visto un coche desde hace por lo menos seis meses. Al menos dos veces a la semana viajo en avión. Blancanieves es una personal real. Casi todos los días se habla de mí en los periódicos locales.

Figura III.11. Elementos del Índice V del S-2 y S-3 del BASC

Nota. Fuente: González-Marqués, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E., Pereña, J., & Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC [Behavior Assessment System for Children: BASC]*. Madrid: TEA.

Autoinforme S-3	Ítems
	A veces me enfurezco con mis padres (F) A veces me enfurezco. (F) A veces soy celoso. (F) Mis padres siempre tienen razón. (V) Mis relaciones sociales son perfectas. (V) Siempre digo la verdad. (V) Siempre hago lo que mis padres me dicen (V) Siempre hago mis deberes escolares a tiempo. (V) Siempre me voy a la cama a la hora correcta. (V) Siempre pienso antes de actuar. (V) Tengo algunas malas costumbres. (F) Todas las personas que voy conociendo me caen bien. (V)

Figura III.12. Elementos del índice L del S3 del BASC

Nota. Fuente: González-Marqués, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E., Pereña, J., & Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC [Behavior Assessment System for Children: BASC]*. Madrid: TEA.

- Protocolo de la Historia del Desarrollo del BASC. Este elemento es de fundamental importancia en cualquier evaluación integral. Este se introduce exhaustivamente en la información social, psicológica, del desarrollo, educativa y médica del evaluado. Contiene los apartados generales que se indican en la Figura 3.13.

Persona que responde al cuestionario	Nacimiento
Motivo de consulta	Desarrollo
Padres	Historial médico
Personas responsables del niño	Salud familiar
Cuidado del niño	Amistades
Historia Familiar	Aficiones e intereses
Hermanos	Conducta y temperamento
Residencia del niño	Habilidades adaptativas
Relaciones familiares	Historial escolar
Embarazo	Otras informaciones o comentarios

Figura III.13. Apartados de la H del BASC

Nota. Fuente: González-Marqués, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E., Pereña, J., & Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC [Behavior Assessment System for Children: BASC]*. Madrid: TEA.

- Sistema de Observación del estudiante (O) del BASC. Consiste en un cuestionario para registrar una observación directa de la conducta de un niño o adolescente en el aula. La técnica consiste en la codificación de forma sistemática intervalos de tres segundos con descansos de 30 segundos durante un periodo de 15 minutos, para el registro de una gama de conductas, tanto positivas como negativas. Su empleo se puede dar en la valoración inicial y en la evaluación de los procesos.
- Corrección y generación del perfil del BASC. La corrección se realiza mediante la plataforma de diseñada al efecto por TEA Ediciones. Proporciona un perfil gráfico con las puntuaciones transformadas de cada persona en las distintas escalas, dimensiones globales e índices de validez, así como la indicación de las respuestas a los ítems críticos, susceptibles de ser reseñadas.

Se utilizan dos tipo de puntuaciones transformadas; puntuaciones típicas T (media, desviación típica 10) y centiles.

3.2.2.3.2. SOCIOMET.

Con objeto de analizar otros indicios de validez convergente y discriminante, se utilizó, además de los anteriores, un instrumento de naturaleza completamente distinta, el

SOCIOMET o “Programa para la realización de estudios sociométricos” (González Álvarez & García-Bacete, 2010) (Apéndice A). Su aplicación ofrece la posibilidad de estudiar la estructura social de los grupos, aportando la estructura de aceptación y rechazo de los alumnos dentro del grupo/aula, su publicación supuso una mejora del programa SOCIO (González Álvarez, 1990) y la aportación a la superación de dificultades que plantea la complejidad de los cálculos de las técnicas sociométricas, partiendo de los trabajos del Grupo GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo entre iguales en el Contexto Escolar) que cuenta como investigador principal con el autor del instrumento el profesor de García-Bacete. Este instrumento proporciona información individual de cada uno de los componentes del grupo, indicando su tipo sociométrico, además de, aportar información de la configuración interna del grupo, de sus relaciones y cohesión y coherencia interna. Datos complementarios a los proporcionados por el instrumento objeto de estudio que se supone permitirán El programa proporciona la significación psicológica y estadística de los resultados.

Granados y Mudarra (2010) destacan como ventajas de los sociogramas como instrumentos de diagnóstico su potencialidad para detectar las relaciones sociales informales de los grupos, así como para apreciar su evolución. Alude, asimismo, a la facilidad de aplicación, lo cual se cumple en el instrumento elegido. En cuanto a las desventajas la misma autora señala como limitación el tiempo a emplear en la corrección e interpretación de los resultados. Sin embargo, en este caso no existe este inconveniente debido a la existencia de un software que nos proporcione las interpretaciones de los datos obtenidos, tal y como se explicara a continuación. Otro inconveniente de este tipo de técnica diagnóstica sería que siendo los datos fundamentalmente cuantitativos no aporta datos sobre la profundidad de los sentimientos expresados (Casanova, 1982). Además, los resultados de esta técnica tienen una validez temporal limitada, ya que las preferencias y rechazos, sobre todo en los niños, pueden

cambiar con facilidad, de esta manera, en ocasiones estimándose que los datos obtenidos tienen una permanencia aproximada de 5-6 meses (Granados & Mudarra, 2010). Los tipos sociométricos que aporta son los propuestos por Coie, Dodge y Coppotelli (1982); preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios.

Entre los cuatro métodos de evaluación sociométrica defendidos por Cillessen y Bukowski (2001), el presente instrumento corresponde al primero de ellos, considerado de nominación directa de preferencias. La cumplimentación del mismo exige la elección de un número limitado de compañeros, de acuerdo a un criterio positivo y a un criterio negativo, además de criterios inversos o cognitivos, tanto positivos como negativos. La estructura se basa en cuatro ítems, con un criterio de amistad, con una dimensión positiva (preguntas 1 y 3) y negativa (preguntas 2 y 4), y la inclusión tanto de la forma directa o afectiva (preguntas 1 y 2) como la inversa o cognitiva (preguntas 3 y 4). Las nominaciones se limitan a tres, sin distinción de género y dentro del grupo-aula. Las nominaciones se realizan por orden, con la posibilidad de expresar las causas que generarían cada una de ellas.

Como indican García-Bacete y González Álvarez (2010) el SOCIOMET posibilita:

- **Tener conocimiento válido de las relaciones sociales entre los alumnos.** Permite obtener información y realizar una representación de la red informal de la clase. Informa sobre los afecto y desafectos, lo que permite conocer quiénes se relacionan entre sí y quiénes no, o quiénes mantienen relaciones distantes o enfrentamientos con sus compañeros. SOCIOMET, también, informa sobre qué miembros del aula forman unidades grupales más pequeñas y cómo son los vínculos entre los diferentes miembros de dicho grupo (figuras sociométricas), cómo son dichos vínculos entre dos alumnos concretos (explícitos, implícitos, recíprocos, no correspondidos) y cómo algunos miembros de un grupo relacionan con miembros de otros grupos.

SOCIOMET también permite conocer las expectativas sociales de los alumnos y las impresiones sociales que los alumnos provocan en los otros.

- **Medida del clima social del aula.** El clima social de un aula hace referencia al clima social que impera en dicha clase. Este instrumento proporciona diferentes medidas relativas al clima social del aula: a) los índices de grupo, en particular, los de cohesión (número de reciprocidades que se dan sobre el total de los posibles) y los de coherencia (grado de acuerdo entre las nominaciones emitidas y las recibidas) y; b) el estudio simultáneo de la media y de los coeficientes de variación de las nominaciones positivas y las nominaciones negativas recibidas de la clase.
- **Aproximarse a los grupos que hay en el aula.** Una característica de los grupos es adoptar una determinada estructura de relación: muy centralizada (uno o dos alumnos concentran las preferencias de sus compañeros) o muy difusa (las nominaciones están muy repartidas). Aunque SOCIOMET no proporciona una identificación nítida de esos grupos, sí que permite hacer una aproximación a los mismos. Observando los sociogramas, primero el de reciprocidades positivas y después el global de nominaciones positivas, para identificar gráficamente que hay unos alumnos que están más próximos entre sí. Son las figuras sociométricas y los grupos.
- **Tener una adecuada caracterización sociométrica de cada alumno y conocer su tipo sociométrico.** Una visión sociométrica de un alumno permite conocer por quiénes siente atracción, por quiénes siente antipatía, con quién le gustaría relacionarse y con quién no y, a su vez, cómo es visto por sus compañeros. La información de los motivos concretos por lo que se produce cada una de las nominaciones ayuda a entender la realidad social del alumnado y, en consecuencia resultan integradoras. La identificación de tipos sociométricos es una tarea que sólo se puede realizar mediante la aplicación de un cuestionario sociométrico y la aplicación

de un procedimiento matemático que resulte válido y fiable. Este instrumento cumple estas condiciones.

En resumen, SOCIOMET es un potente instrumento de evaluación que permite conocer:

- a. La tipología sociométrica de los alumnos y la intensidad con la que se experimenta exclusión o aceptación dentro del grupo clase.
- b. Las expectativas sociales individuales y su grado de ajuste con las emitidas por el grupo.
- c. La reputación social del alumnado.
- d. La estructura de interacción del alumnado, la composición de los grupos y el grado de conexión entre ellos.
- e. El nivel de cohesión y coherencia social en el aula.
- f. Los motivos de aceptación y de exclusión.
- g. La asociación entre la tipología sociométrica (preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos) con otras informaciones contenidas en el listado de datos del alumnado (rendimiento académico, necesidades educativas especiales, ayudas, lugar de origen).
- h. Los posibles cambios en las relaciones establecidas dentro del grupo clase si lo aplicamos en diferentes momentos del curso escolar.

3.2.3. Participantes.

Como se mencionara en el Capítulo II, el instrumento original, el SSIS-RS, contiene una forma que contempla como destinatarios a estudiantes de 12 a 18 años, profesores y padres de los mismos, en tanto la evaluación de las HHSS y de los Problemas de Conducta, y su correlación con la Competencia Académica. Estas formas serán objeto de nuestra adaptación.

En el presente sub-apartado se presentaron las características sociodemográficas de las tres muestras necesariamente implicadas ante la utilización del SEHHSS.

Previo a esta caracterización de la muestra según destinatario, vale mencionar ciertas características propias de la muestra total de participantes del estudio, específicamente relacionada con los centros educativos incluidos.

Como universo del estudio, se consideró la totalidad de alumnos, padres y profesores de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) en los que se imparte Educación Secundaria, considerándose como unidad de análisis conceptual cada uno de los alumnos, profesores y padres, y empírica, los grupos de alumnos, padres y profesores.

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico e intencional a partir de un listado inicial de centros educativos de la CAM en los que se imparte Educación Secundaria.

Como criterios de selección se consideraron los siguientes:

- Centros educativos representados según las distintas zonas de la CAM.
- Centros educativos de diferentes titularidades (pública, privada o concertada).
- Centros educativos que posean y dispongan diversas características de los destinatarios del trabajo empírico.

Así, se llevó a cabo un primer contacto con los directores de estos centros o, en su defecto, orientadores de los mismos. Inicialmente se hizo contacto con 22 centros educativos: nueve de titularidad pública, siete concertados y seis privados. A todos ellos se les expuso el proyecto detenidamente, haciendo hincapié en el interés que para su práctica docente podrían tener los datos diagnósticos y de evaluación previstos. Asimismo, se dejó constancia de la invitación formal por escrito (Apéndice B).

De todos los centros contactados, finalmente aceptaron la invitación a participar en este estudio tres de titularidad pública, cuatro concertados y tres privados, si bien el número el

número de estudiantes participantes de cada uno de ellos fue desigual. En la Tabla 3.8 se refleja la distribución de la muestra de estudiantes por curso académico al que pertenecen, incluyendo la ESO, Bachillerato y Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Tabla III.8

Distribución de la muestra de estudiantes por centros y cursos

		Curso								Total
		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BACHILL	1º FP GM	PCPI		
Tipo Centro	Público	Recuento	120	0	0	0	0	12	38	170
		% Total	7,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	2,3%	10,2%
	Concertado	Recuento	191	209	170	132	46	28	0	776
		% Total	11,5%	12,5%	10,2%	7,9%	2,8%	1,7%	0,0%	46,5%
	Privado	Recuento	131	212	198	181	0	0	0	722
		% Total	7,9%	12,7%	11,9%	10,9%	0,0%	0,0%	0,0%	43,3%
Total		Recuento	442	421	368	313	46	40	38	1668
		% Total	26,5%	25,2%	22,1%	18,8%	2,8%	2,4%	2,3%	100,0%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes sub-apartados se caracterizará en detalle la distribución de los participantes según distintos aspectos, en la Tabla 3.9 se incluye la distribución definitiva de la muestra participante en el estudio en relación a los centros e instrumentos aplicados.

Tabla III.9

Distribución de muestra por centros y cursos. Instrumentos aplicados

Centro	Tipo de centro	Situación Geográfica-CAM	Cursos	Instrumentos
1	Concertado-mixto	Noroeste	1º, 2º, 3º y 4º ESO	SEHHSS (Estudiantes- Profesorado- Padres) - BASC (Estudiantes)
2	Concertado-femenino	Suroeste	1º ESO 1º Formación Profesional	SEHHSS- (Estudiantes)
3	Privado-mixto	Sureste	1º, 2º, 3º y 4º ESO	SEHHSS (Estudiantes-Padres)
4	Privado-mixto	Noroeste	1º, 2º, 3º, y 4º ESO	SEHHSS (Estudiantes - Padres)
5	Concertado-mixto	Suroeste	2º, 3º y 4º ESO	BASC (Estudiantes) SEHHSS-Estudiantes)
6	Concertado-mixto	Sureste	2º, 3º y 4º ESO 1º Bachillerato	SEHHSS-Estudiantes BASC (Estudiantes)
7	Privado-mixto	Noroeste	3º ESO	SEHHSS (Alumnado) BASC (Alumnado)
8	Público-mixto	Suroeste	PCPI	SEHHSS (Estudiantes- Profesorado- Padres) BASC (Estudiantes)
9	Público-mixto	Noroeste	1º ESO	SEHHSS-Estudiantes SOCIOMET
10	Público-mixto	Noreste	1º Formación Profesional	SEHHSS-Estudiantes SOCIOMET

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.2.3.1. Descripción de la muestra de alumnos.

Específicamente respecto de los alumnos, considerando un total de 1668, una mayor y significativa cantidad de aquellos pertenecientes a centros educativos concertados ($n=776$) y privados ($n=722$) en comparación con los de titularidad pública ($n=170$) $\chi^2(2, N=1718)=404,590, p=.000 (<.05)$, dado que se halló equivalencia estadística entre las dos

primeras alternativas de titularidad $\chi^2(1, N=1498)=1,947, p=.163 (>.05)$, según se representa en la Figura 3.14.

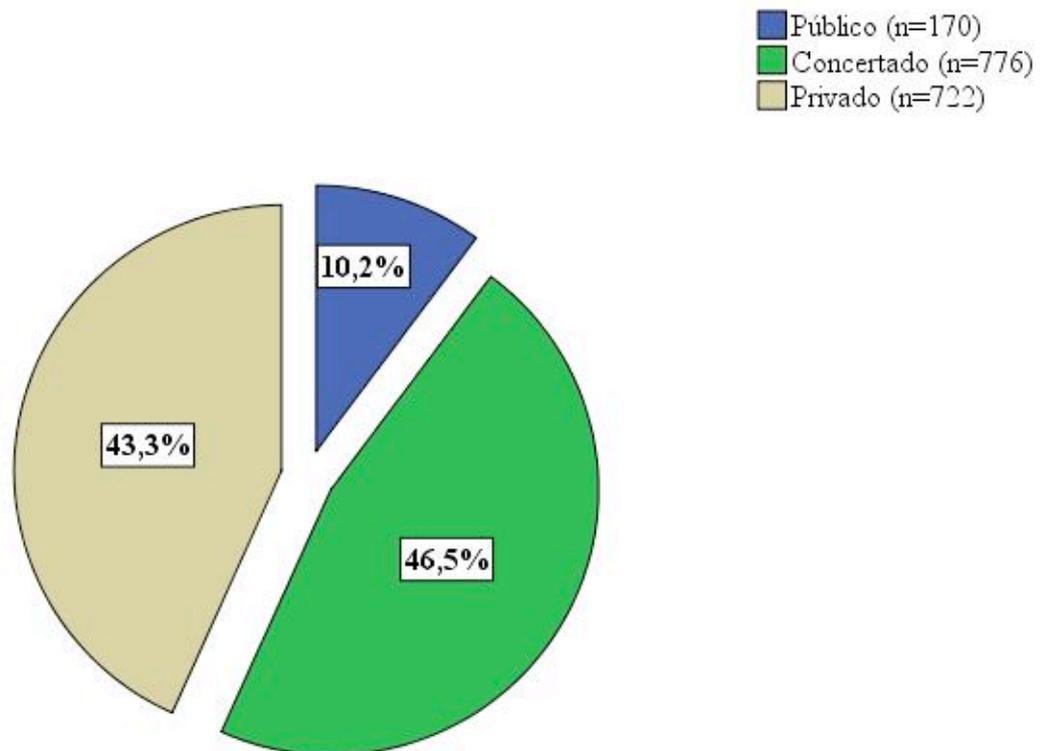


Figura III.14. Distribución de la muestra de alumnos según titularidad del centro educativo
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la etapa educativa, la totalidad de los alumnos que se encontraban cursando enseñanza obligatoria (n=1544), en comparación con aquellos de enseñanza no obligatoria (n=124), ello asociándose con diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(1, N=1668)=1208,873, p=.000 (<.05)$, según se aprecia en la siguiente Figura 3.15.

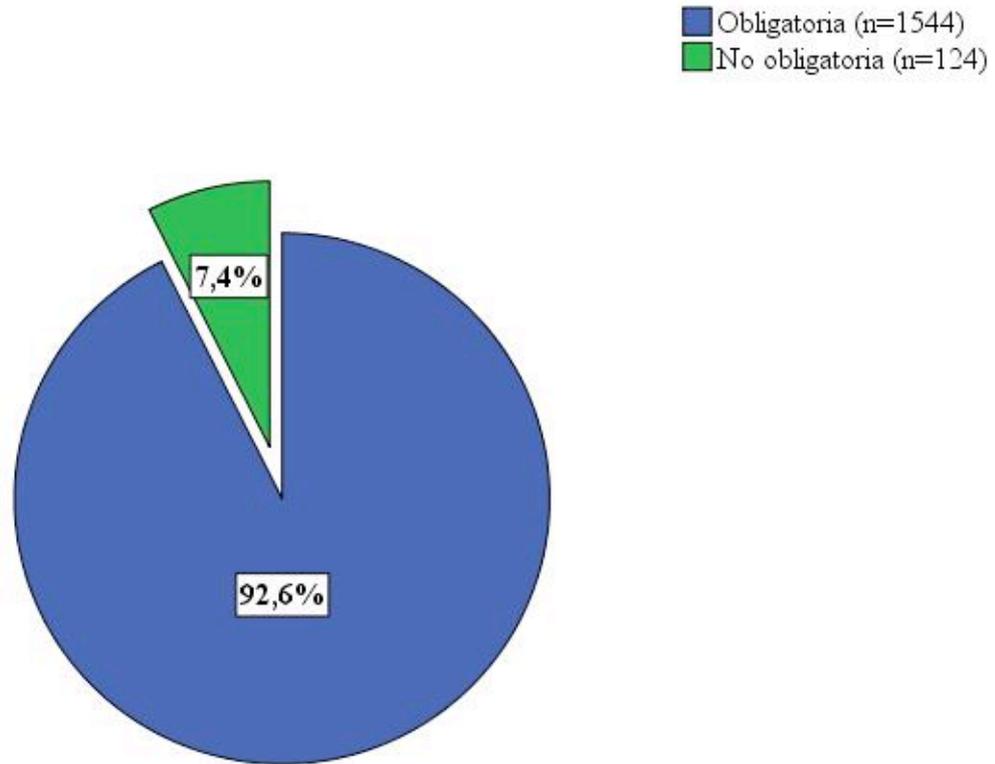


Figura III.15. Distribución de la muestra de alumnos según la etapa educativa
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Respecto de los cursos, los alumnos participantes presentaron diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(6, N=1668)=896,812, p=.000 (<.05)$ que indicaron una mayor y significativa cantidad de alumnos que cursan 1º y 2º ESO (n=442 y n=421, respectivamente), al hallar equivalencia estadística entre estas alternativas $\chi^2(1, N=863)=.511, p=.475 (>.05)$, pero resultados contrarios al comparar con 3º ESO (n=368) $\chi^2(2, N=1231)=7,089, p=.029 (<.05)$, según puede apreciarse en la siguiente Figura 3.16.

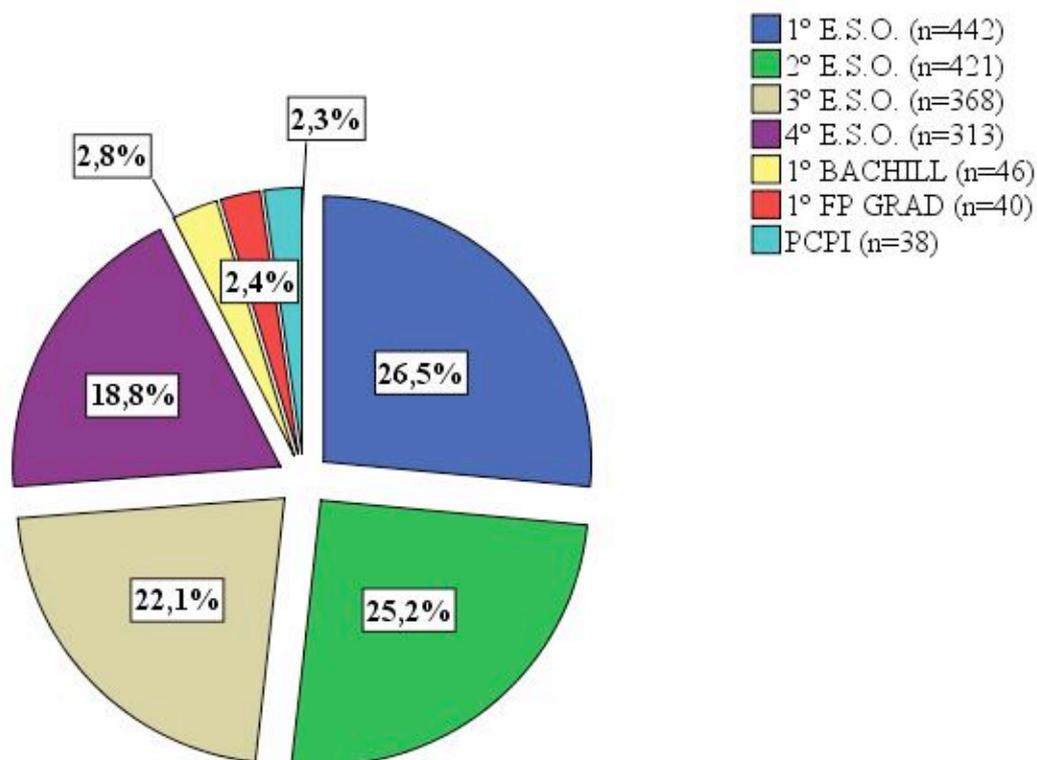


Figura III.16. Distribución de la muestra de alumnos según cursos
 Nota. Fuente: Elaboración propia.

En lo referido con la edad de los estudiantes, se halló una media de 14,41 años (intervalo de confianza –IC- 95%=14,33-14,50 años), mediana de 14,13 años, desviación típica de 1,78 años, mínimo de 11,52 años y máximo de 22,15 años.

Considerando los rangos propios del sistema educativo, los alumnos se agruparon en las categorías de $x \leq 14,00$ años (1º ciclo de ESO), $14,00 > x \leq 16,99$ años (2º ciclo de ESO) y $17,00 \geq x$ años (Educación Secundaria Postobligatoria). Esta categorización permitió observar diferencias estadísticamente significativas entre los rangos etarios establecidos $\chi^2(2, N=1668)=511,392, p=.000 (<.05)$, diferencias atribuibles a las significativamente mayores cantidades de alumnos de hasta 16,99 años ($n=803$ para $x \leq 14,00$ años y $n=743$ para $14,00 > x \leq 16,99$ años), al hallar equivalencia estadística entre estas categorías $\chi^2(1, N=1546)=2,329,$

$p=.127 (>.05)$ pero resultados contrarios al incluir la categoría restante ($n=122$), según se aprecia en la Figura 3.17.

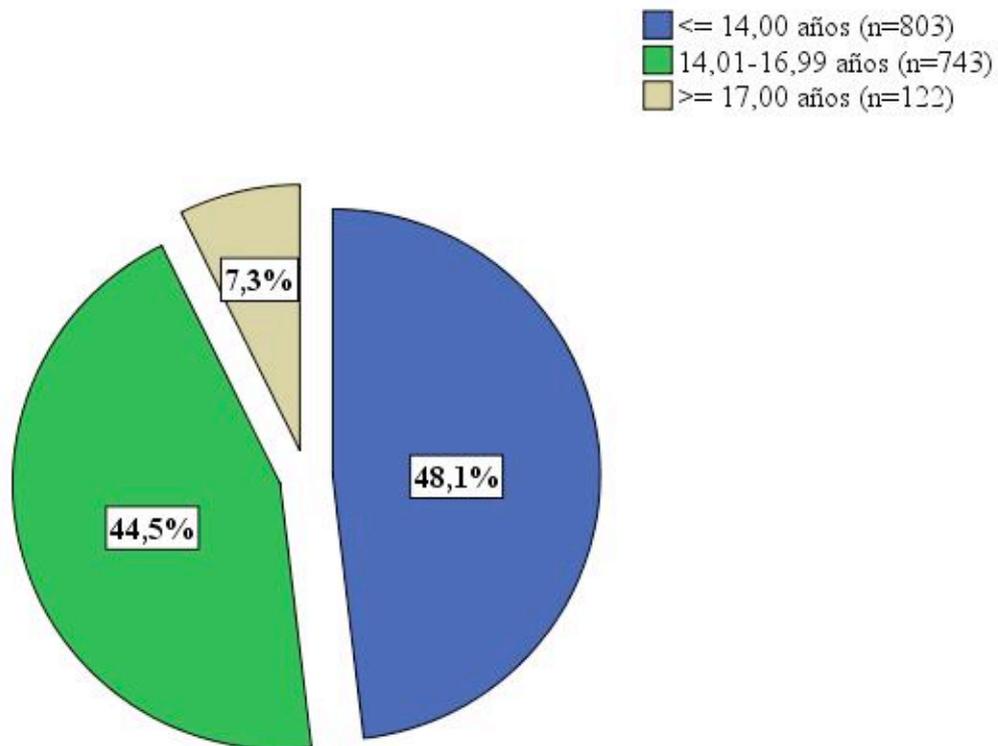


Figura III.17. Distribución de la muestra de alumnos según categorías etarias
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Respecto del sexo de los alumnos, se constató equivalencia estadística entre sus categorías $\chi^2(1, N=1668)=3,463, p=.063 (>.05)$, aunque hallándose una ligeramente mayor cantidad de mujeres ($n=872$), en comparación con los varones ($n=796$), según se presenta en la Figura 3.18.

Femenino (n=872)
Masculino (n=796)

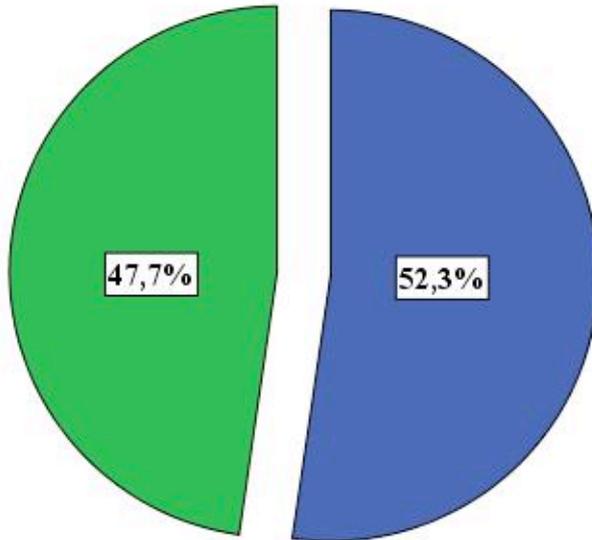


Figura III.18. Distribución de la muestra de alumnos según su género
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Respecto del lugar de nacimiento, la práctica totalidad de los alumnos poseían nacionalidad española (n=1550), en comparación con aquellos no nacidos en España (n=118). Estos datos de frecuencia se asociaron con diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(1, N=1668)=1229,391, p=.000 (<.05)$, indicando una mayor y significativa cantidad de alumnos de nacionalidad española, según se aprecia en la Figura 3.19.

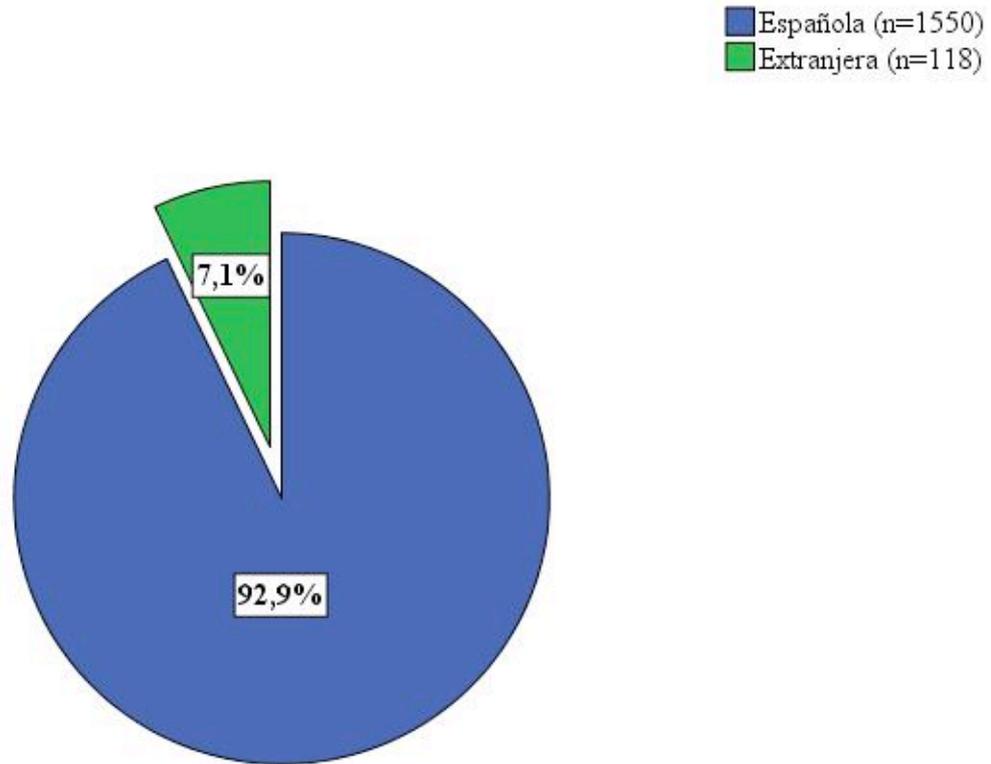


Figura III.19. Distribución de la muestra de alumnos según su país de nacimiento
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, respecto del nivel socioeconómico, se determinaron las categorías de nivel medio-alto y medio según las siguientes consideraciones taxonómicas *ad hoc*:

- Nivel medio-alto: alumnos pertenecientes a dos centros privados y un centro concertado, situados en el noroeste de la CAM.
- Nivel medio: alumnos pertenecientes a dos centros situados en el Sureste de la CAM, un centro situado al Noreste, dos centros al Suroeste y un centro al Noroeste, de la CAM.

Por lo tanto, la mayoría de estudiantes participantes pertenecen a la clase media-alta (n=950), en comparación con aquellos de clase media (n=718), ello implicando diferencias

estadísticamente significativas $\chi^2(1, N=1668)=32,269, p=.000 (<.05)$, según se aprecia en la Figura 3.20.

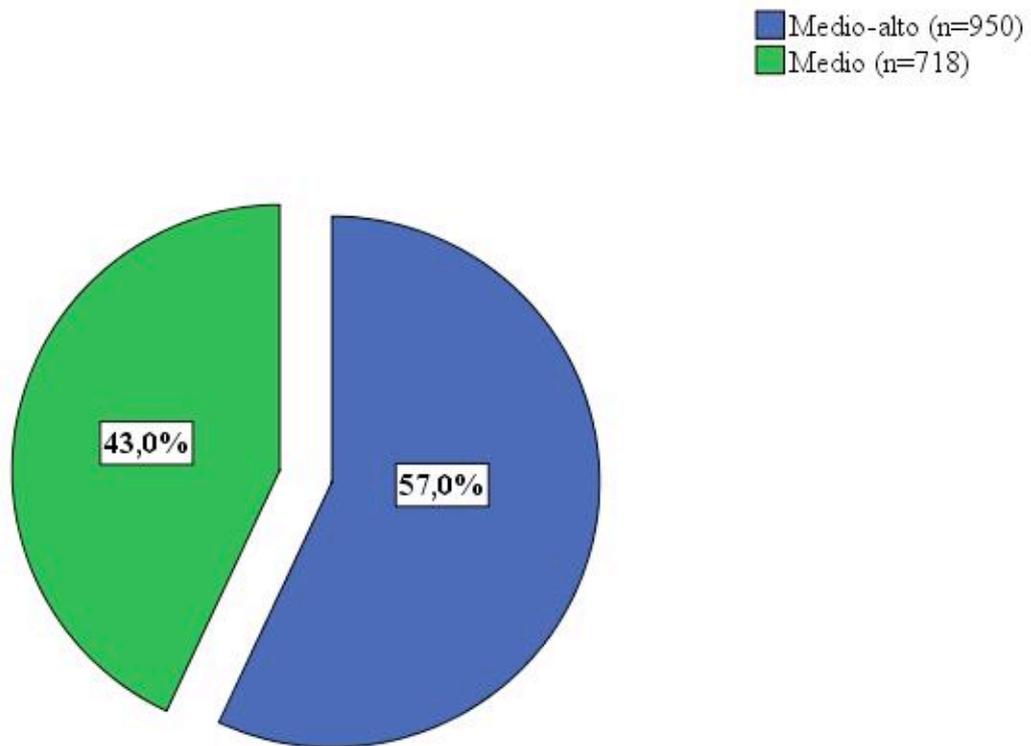


Figura III.20. Distribución de la muestra según nivel socioeconómico asociado al centro educativo de concurrencia

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.2.3.2. Descripción de la muestra del profesorado.

Se partió de una muestra total de 88 profesores. Desde los primeros encuentros en el transcurso de las reuniones celebradas con los responsables de los centros, directores y orientadores, estos manifestaron la dificultad de contar con la colaboración del profesorado para responder un protocolo por cada uno de los estudiantes participantes. Solo en el caso de los estudiantes pertenecientes a los grupos del PCPI, el profesorado (n=32) respondió a la

totalidad de los protocolos de los estudiantes participantes (n=38), a excepción de seis protocolos pertenecientes a estudiantes que abandonaron centro antes de que los profesores procedieran a cumplimentarlos. El resto de profesores participantes pertenecían a un centro concertado en el cual la labor de la responsable del departamento de orientación para sensibilizar a los docentes en relación a la importancia del estudio que nos ocupa, consiguió la implicación del profesorado. De esta manera, la mayor parte de los profesores participantes impartió enseñanza en centros concertados (n=56), mientras que el resto (n=32) en centros públicos. Considerando la ausencia de profesores participantes que impartieron enseñanza en centros educativos privados, se hallaron diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(1, N=88)=6,545, p=.011 (<.05)$, según puede apreciarse en la Figura 3.21.

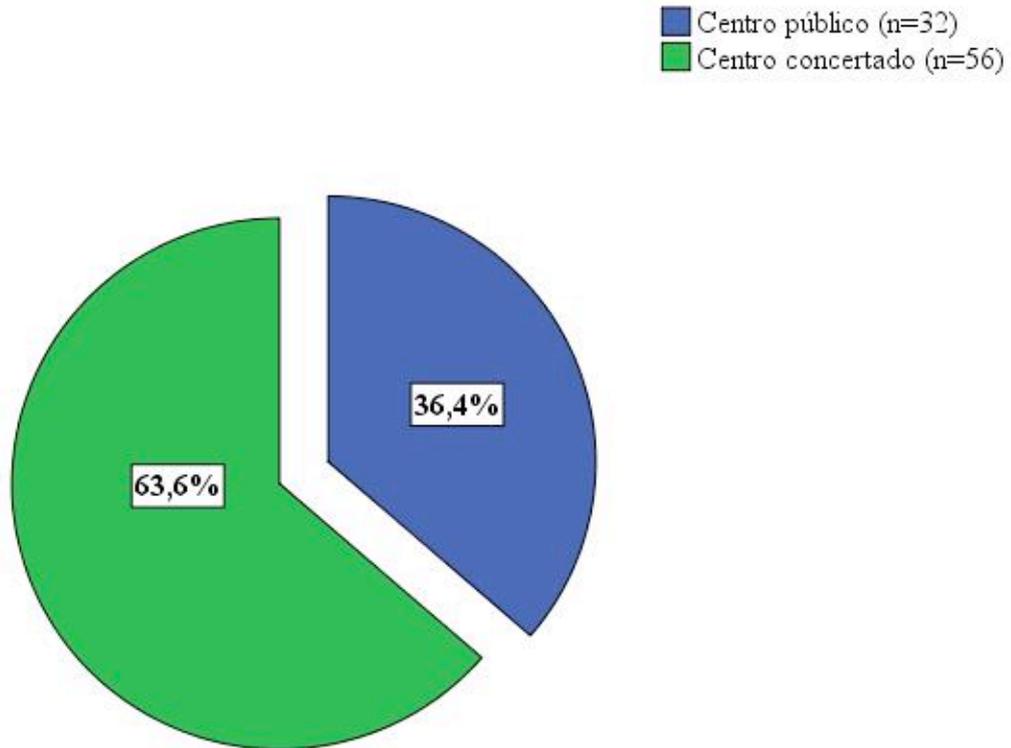


Figura III.21. Distribución de la muestra de profesores según la titularidad del centro educativo

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Directamente relacionado, la etapa educativa en que los docentes impartieron enseñanza se asoció mayormente con la escolaridad obligatoria (n=56), en comparación con la no obligatoria (n=32), ello arrojando las mismas diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) halladas para la titularidad del centro educativo, según puede apreciarse en la siguiente Figura 3.22.

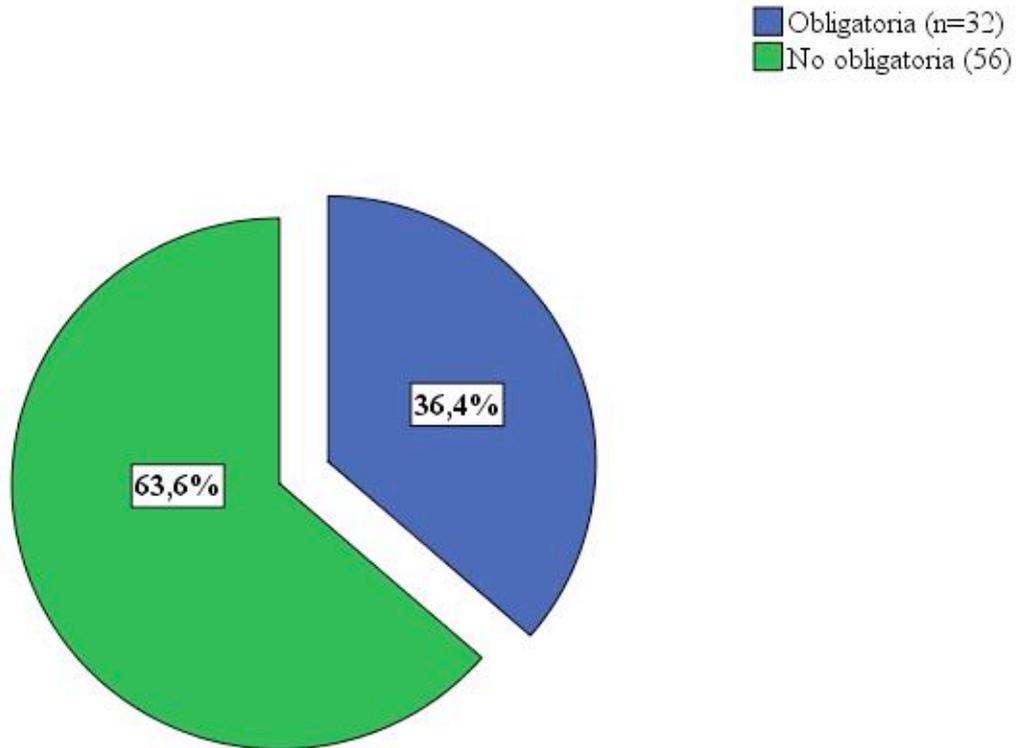


Figura III.22. Distribución de la muestra de profesores según la etapa educativa
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Respecto de los cursos en los que los docentes imparten enseñanza, se constató una mayoría de profesores de ESO (n=52), seguida por aquellos de PCPI (n=32) y, finalmente, aquellos que además de ESO lo hacían en Bachillerato (n=4). Estos resultados de frecuencia se asociaron con diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(2, N=88)=39,636, p=.000 (<.05)$, indicando una mayor y significativa cantidad de profesores de ESO al comparar esta alternativa con la de frecuencia inmediata inferior (PCPI) $\chi^2(1, N=84)=4,762, p=.029 (<.05)$, según se aprecia en la Figura 3.23.

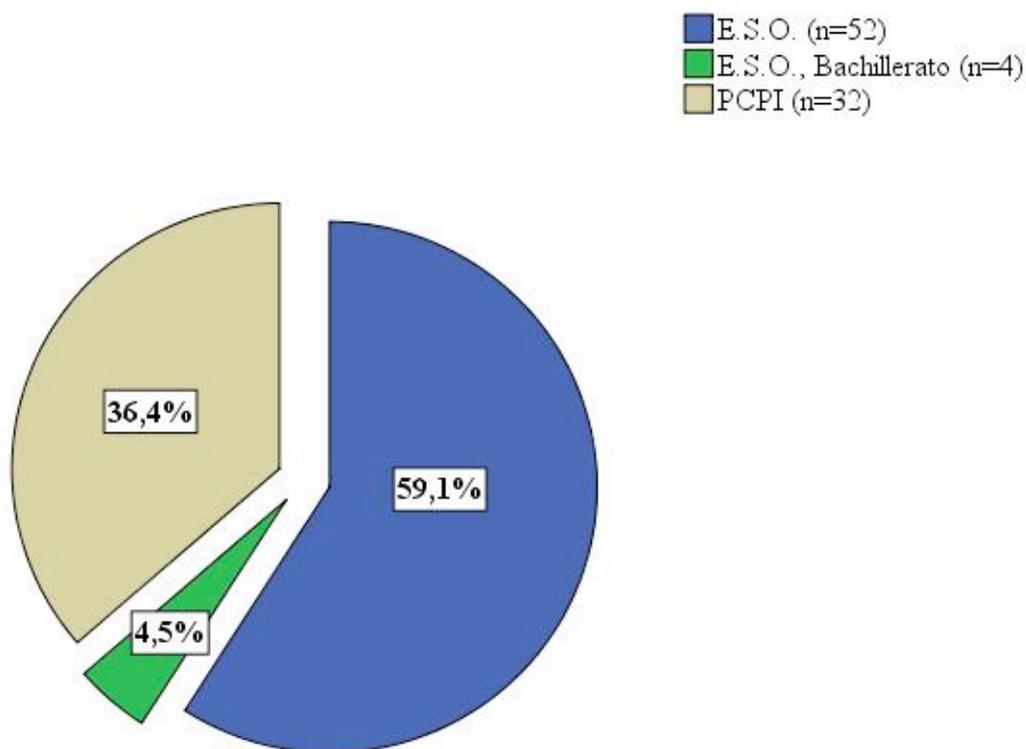


Figura III.23. Distribución de la muestra de profesores según cursos
 Nota. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al cargo, la mayoría de los profesores participantes eran tutores, si bien, el motivo se relaciona con la idea de que es tipo de participación está implícita en sus funciones (n=40), seguida por profesores de área (n=26) y tutores, profesores de área (n=22), datos que arrojaron diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(2, N=88)=6,091, p=.048 (<.05)$ indicando mayores y significativas cantidades de profesores de área y tutores exclusivos, al hallar equivalencia estadística entre estas dos alternativas $\chi^2(1, N=66)=2,970, p=.085 (>.05)$, según puede apreciarse en la Figura 3.24.

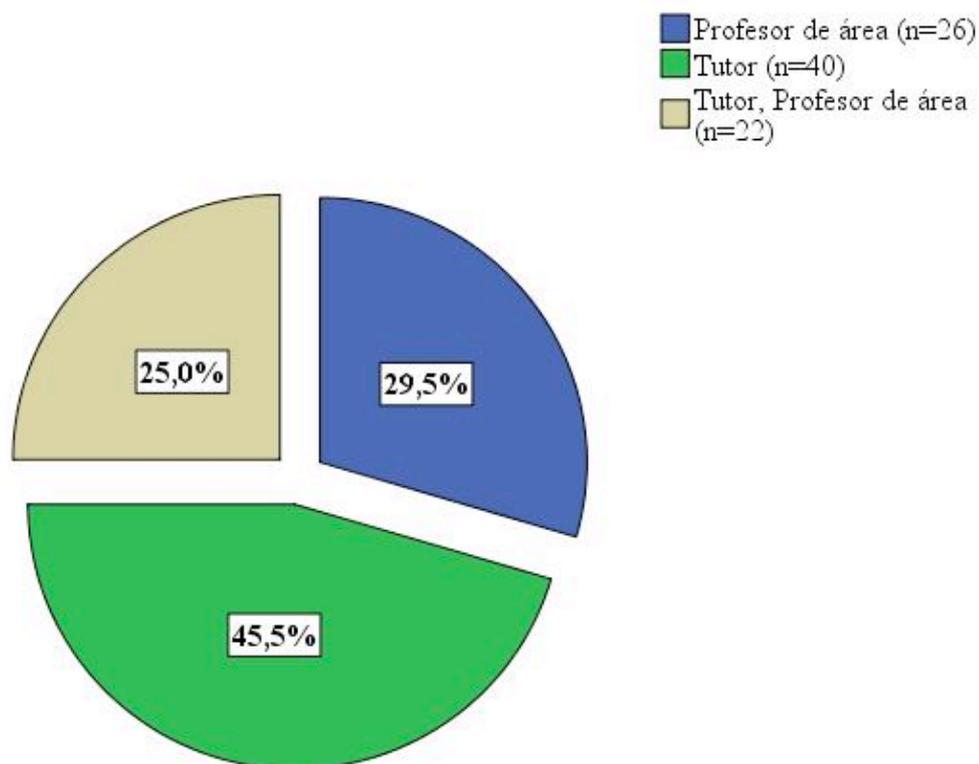


Figura III.24. Distribución de la muestra de profesores según cargo educativo
 Nota. Fuente: Elaboración propia.

Según la especialidad educativa en la que imparte docencia, una mayor cantidad de profesores se asoció con las ciencias biológicas (n=25), seguida por inglés (n=18), historia y matemáticas (ambos, n=14), servicios de restauración (n=5) y otros de menores valores de recuento. Desde lo global, se hallaron diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(8, N=88)=56,000, p=.000 (<.05)$, ello justificándose desde las mayores y significativas cantidades de profesores especializados en biología, inglés, historia y matemáticas, al hallar equivalencia estadística entre estas alternativas $\chi^2(3, N=71)=4,549, p=.208 (>.05)$, pero resultados contrarios al incluir la variante de frecuencia inmediata inferior (servicios de restauración) $\chi^2(4, N=76)=13,868, p=.008 (<.05)$. En la Figura 3.25 se representan tales proporciones porcentuales.

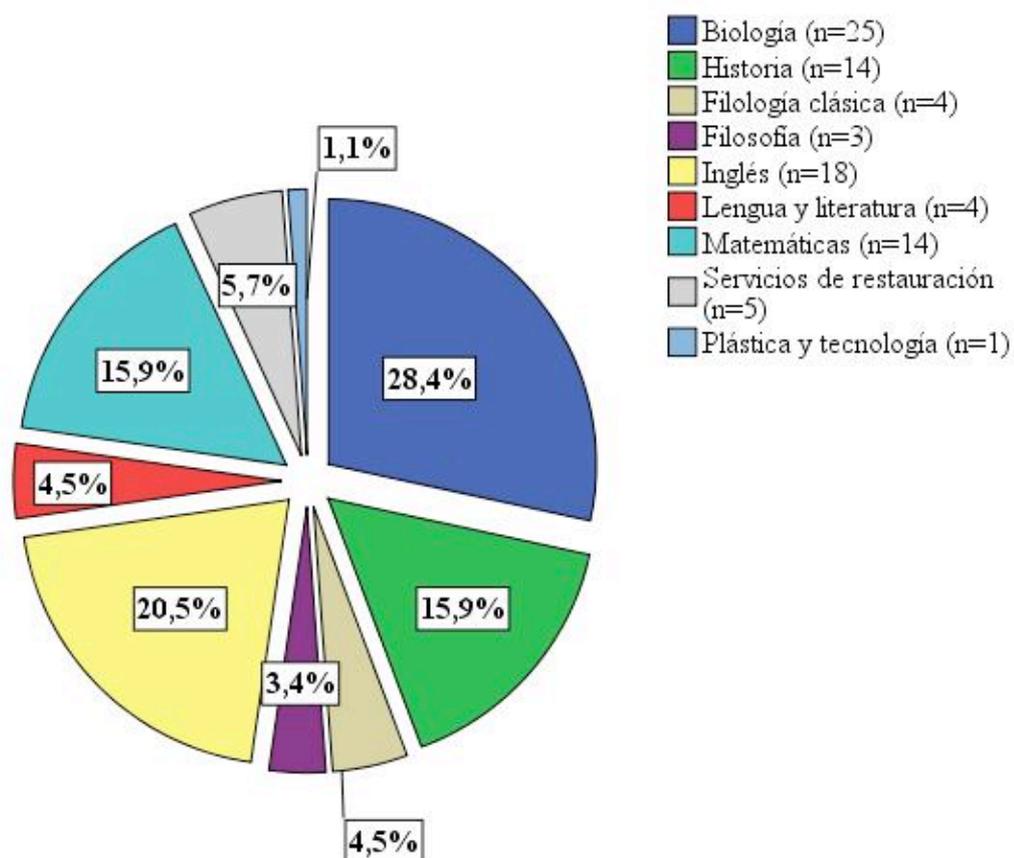


Figura III.25. Distribución de la muestra de profesores según especialidad educativa en la que imparte docencia
 Nota. Fuente: Elaboración propia.

Respecto de los años de experiencia docente, se halló una mayor cantidad de profesores con menos de 5 años de experiencia (n=37), seguido por aquellos con más de 10 años de experiencia (n=33) y, finalmente, aquellos de entre 5 y 10 años de experiencia (n=18), recuentos que se asociaron con diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(2, N=88)=6,841$, $p=.033 (<.05)$ en tanto las mayores y significativas cantidades de docentes con menos de 5 años y más de 10 años de experiencia, al hallar equivalencia estadística entre estas dos alternativas $\chi^2(1, N=70)=.229$, $p=.663 (>.05)$, según puede apreciarse en la Figura 3.26.

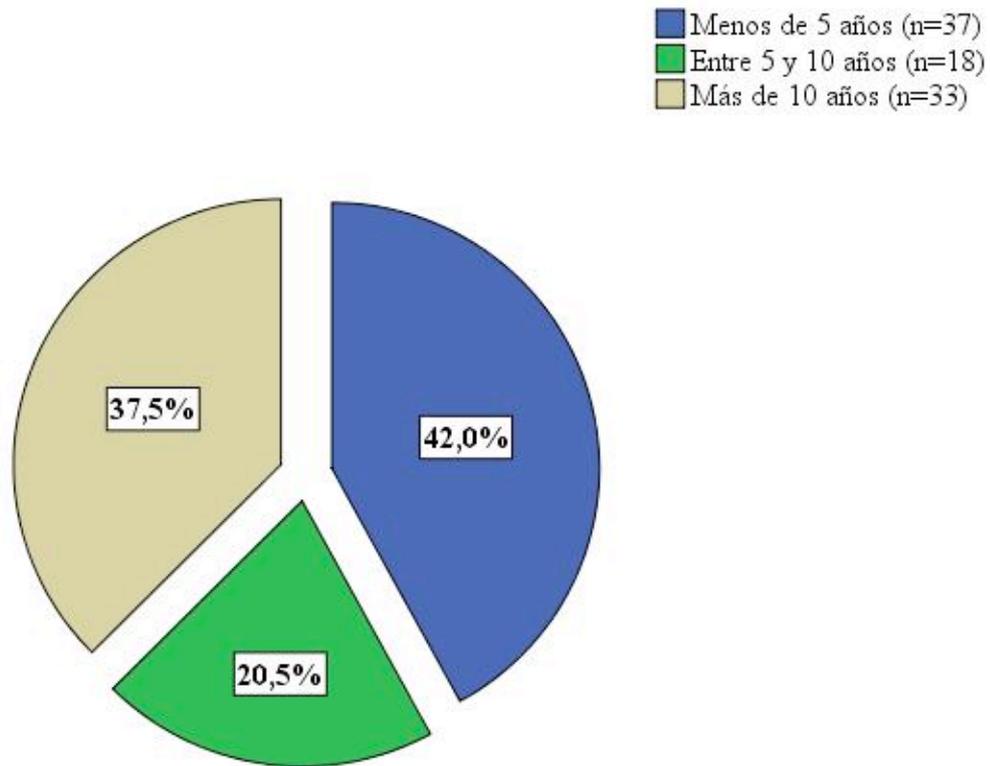


Figura III.26. Distribución de la muestra de profesores según años de experiencia docente
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Respecto del género de los docentes, la mayoría fueron profesoras (n=55) entre los profesores (n=33), esto asociándose con diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(1, N=88)=5,500, p=.019 (<.05)$, en tanto la mayor y significativa cantidad de docentes mujeres, según puede apreciarse en la Figura 3.27.

Femenino (n=55)
Masculino (n=33)

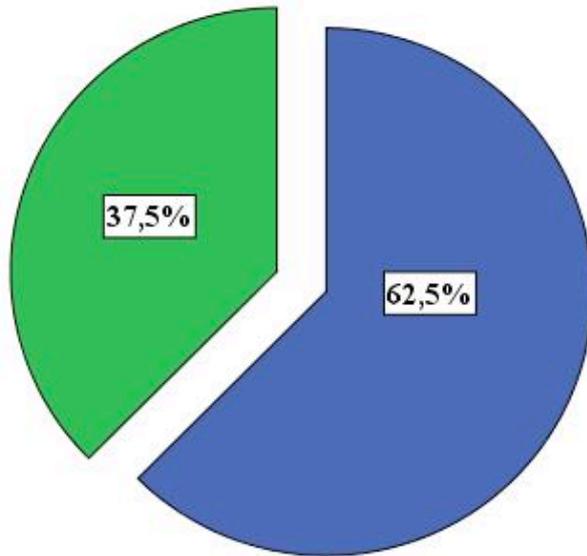


Figura III.27. Distribución de la muestra de profesores según su género
Nota. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a si los docentes trabajaron con estudiantes que poseían discapacidad alguna, se halló respuesta afirmativa solo en seis casos, esto derivando en diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(1, N=88)=65,636, p=.000 (<.05)$, indicando la mayor y significativa cantidad de estudiantes sin discapacidad alguna, según se presenta en la Figura 3.28.

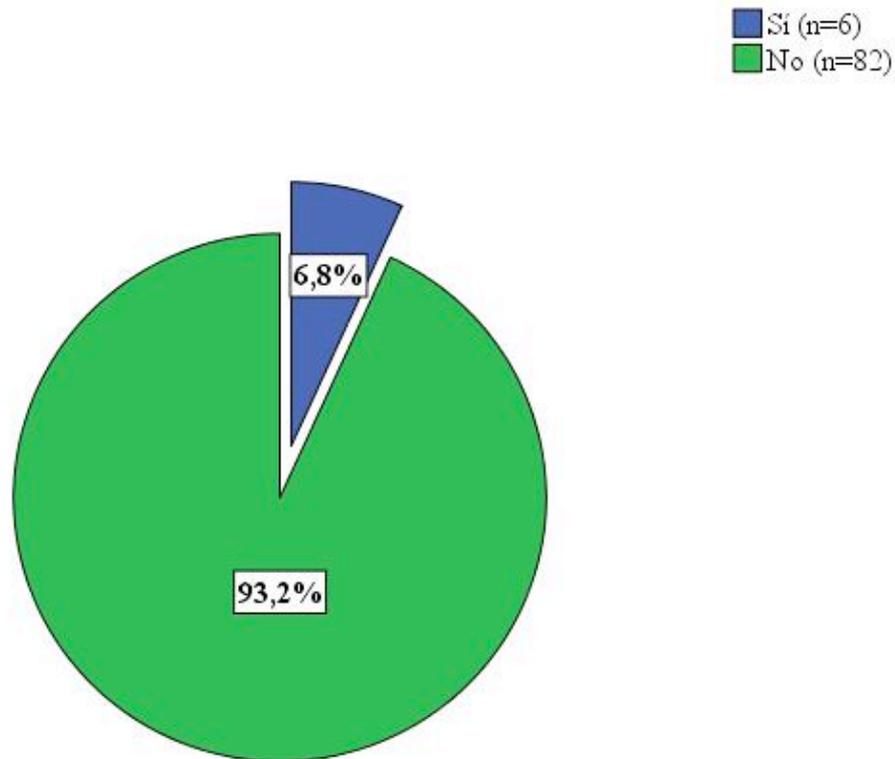


Figura III.28. Distribución de la muestra de profesores según trabajaron con estudiantes discapacitados

Nota. Fuente: Elaboración propia.

De los mencionados seis casos, en cinco se obtuvo información diagnóstica asociada, dos correspondiéndose con un CI por debajo de los valores normales, dos con trastorno por déficit de atención (TDA) y uno con TDAH.

3.2.3.3. Descripción de la muestra de padres.

Se partió de una muestra total de 98 padres, la mayor parte asociándose con padres de alumnos que acudieron a centros privados (n=63), seguido por aquellos concertados (n=19) y, finalmente, aquellos públicos (n=16), lo que arrojó diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(2, N=98)=42,388, p=.000 (<.05)$ en tanto la mayor y significativa cantidad de padres de

alumnos de centros educativos privados, al hallar resultados similares cuando se comparó tal alternativa con la de frecuencia inmediata inferior (centros concertados) $\chi^2(1, N=82)=23,610$, $p=.000 (<.05)$, según se representa en la Figura 3.29.

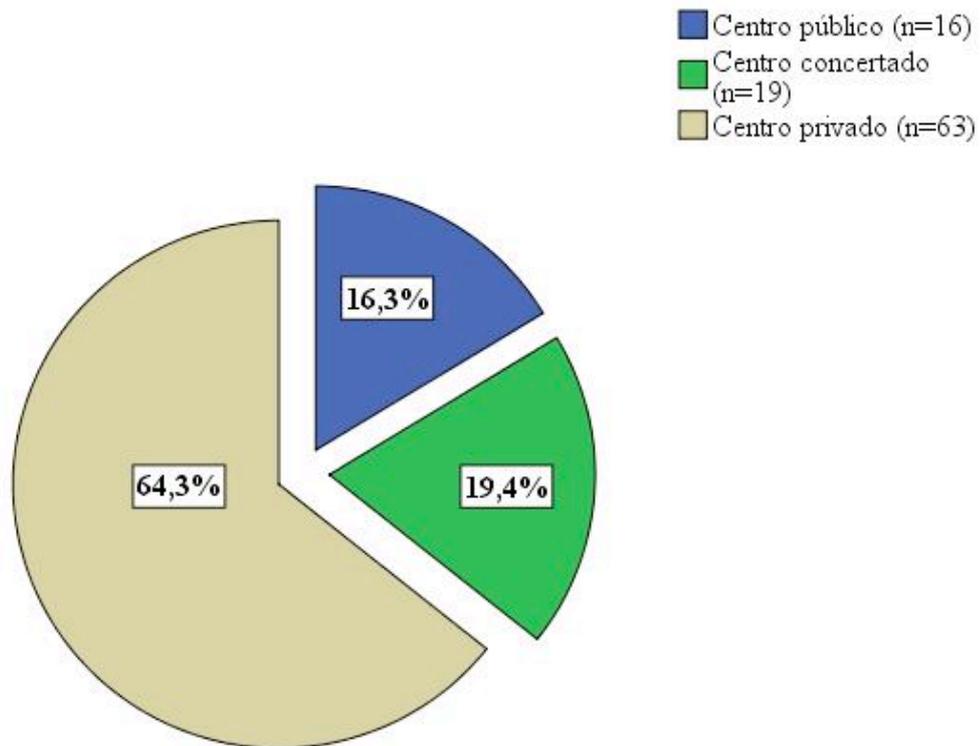


Figura III.29. Distribución de la muestra de padres según titularidad del centro educativo
Nota. Fuente: Elaboración propia.

El proceso de información a los padres se llevó a cabo principalmente en tres de los centros participantes (dos concertados y un privado) mediante el envío de circular informativa en la que se les detallaba el interés de la participación y el procedimiento a seguir; esto es, proporcionarles el enlace para que procedieran a responder al cuestionario on-line. En el cuarto centro en que han participado padres, el Equipo Directivo del Centro concedió la oportunidad de presentar el estudio en la reunión en la que se presentaba el curso

académico. En este caso, se entregó el protocolo en papel o, si poseían una dirección de correo electrónico, se les envió el enlace al protocolo con el fin de que procedieran a cumplimentarlo on-line. Obviamente, este último procedimiento favoreció la participación de los progenitores por lo que puede derivarse que es un ineludible punto de partida para conseguir la sensibilización de los responsables del centro, de modo que permitieran realizar una presentación directa a la comunidad educativa.

En cuanto a la etapa educativa de los alumnos cuyos padres participaron del estudio, se halló una mayor cantidad de padres de alumnos en enseñanza obligatoria (n=82), en comparación con aquellos de enseñanza no obligatoria (n=16), ello arrojando diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(1, N=98)=44,449, p=.000 (<.05)$, en tanto la mayor y significativa cantidad de los primeros, según se aprecia en la Figura 3.30.

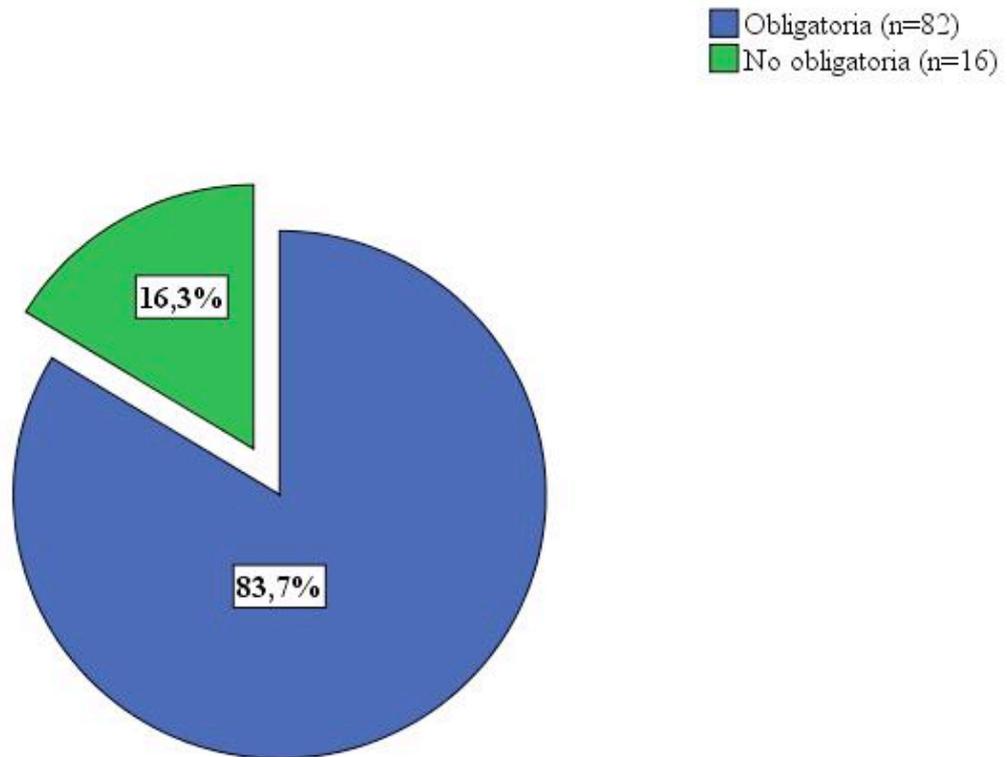


Figura III.30. Distribución de la muestra de padres según etapa educativa de sus hijos
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Más específicamente, respecto de los cursos de sus hijos, participaron mayor número de padres de alumnos 2º de ESO (n=32), seguida por aquellos de 1º de ESO (n=25), 4º de ESO (n=17), PCPI (n=16) y, finalmente, 3º de ESO (n=8). Estos resultados de frecuencia se asociaron con diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(4, N=98)=17,204, p=.002 (<.05)$ que se justificaron a partir de las mayores y significativas cantidades de padres de alumnos que se encontraban cursando 1º, 2º y 4º de ESO, y PCPI, al hallar equivalencia estadística entre estas alternativas $\chi^2(3, N=90)=7,511, p=.057 (>.05)$, y resultados contrarios al incluir en el análisis la variante faltante, según se aprecia en la Figura 3.31.

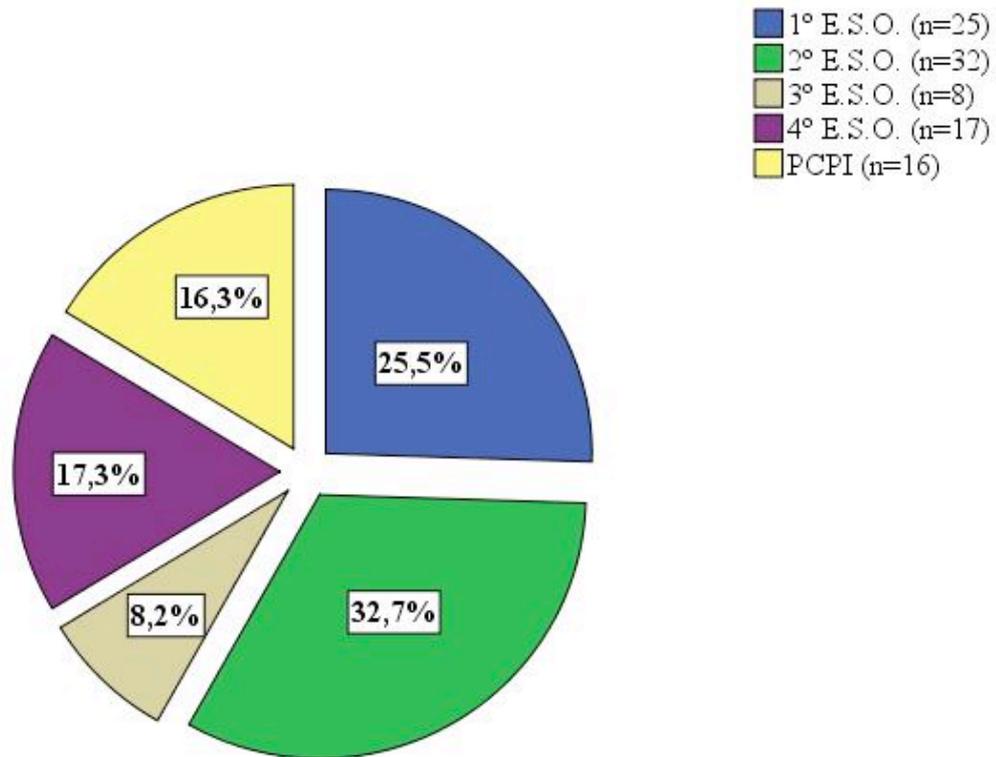


Figura III.31. Distribución de la muestra de padres según cursos de sus hijos
Nota. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el nivel de estudios de los padres participantes, la mayoría de ellos poseía estudios universitarios completos ($n=70$), en comparación con aquellos que había cursado solo estudios secundarios ($n=19$) y, los que había cursado estudios primarios ($n=9$), ello asociándose con diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(2, N=98)=65,531, p=.000 (<.05)$ que indicaron una mayor y significativa cantidad de padres con estudios universitarios concluidos, al hallar resultados similares respecto de la alternativa de frecuencia inmediata inferior (estudios secundarios) $\chi^2(1, N=89)=29,225, p=.000 (<.05)$, según puede apreciarse en la Figura 3.32.

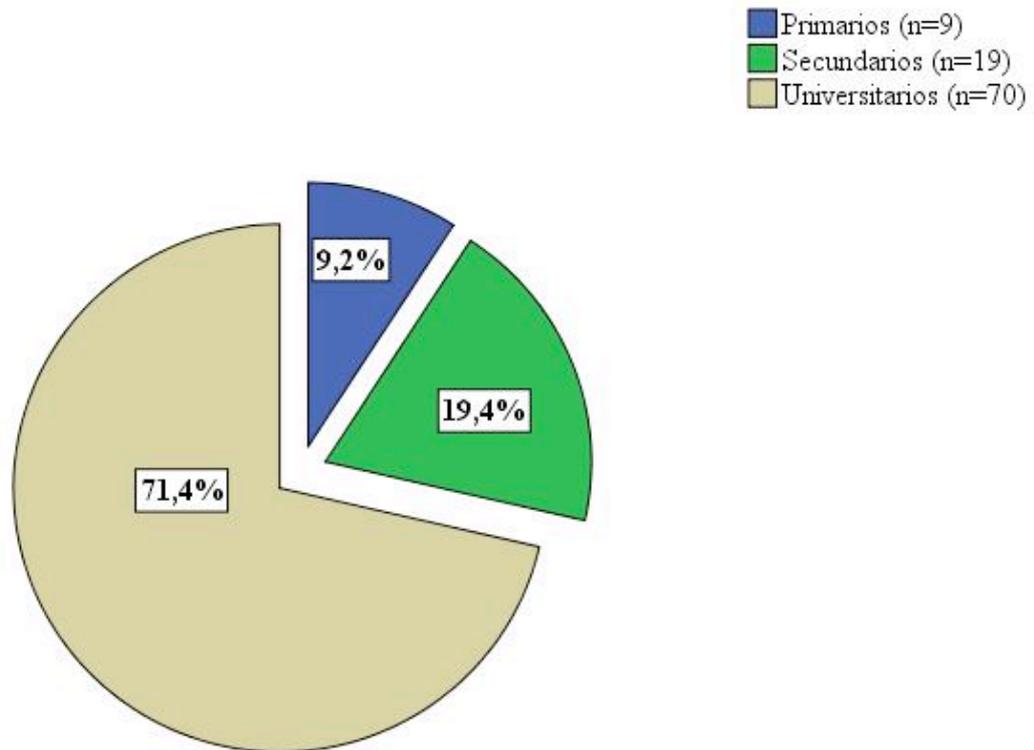


Figura III.32. Distribución de la muestra de padres según su nivel educativo
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, respecto de la relación de parentesco del padre respecto del hijo-alumno, participaron mayor número de madres (n=71), los padres representaron el resto (n=27). Los recuentos mencionados se asociaron con diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(1, N=98)=19,755, p=.000 (<.05)$ que indicaron una mayor y significativa cantidad de madres, según puede apreciarse en la Figura 3.33.

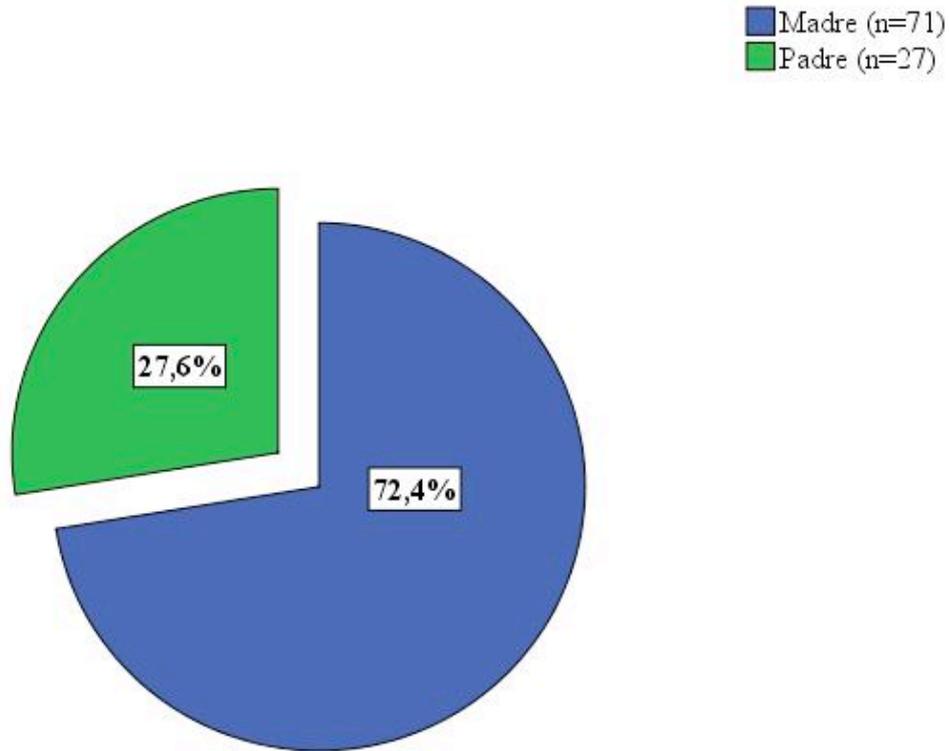


Figura III.33. Distribución de la muestra de padres según su relación de parentesco con el alumno

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.3. Procedimiento

3.3.1. Planificación y diseño del estudio.

A partir de estas decisiones se contemplaron las siguientes fases en la adaptación del SISS-RS a la población española de estudiantes de educación secundaria:

3.3.1.1. Fase 1: Traducción del SSIS-RS al castellano.

Se llevó a cabo la traducción del SSIS-RS desarrollado por Frank Gresham y Stephen Elliott (2008a) al castellano de cada uno de los protocolos de respuesta destinados a

estudiantes de 12 años a 18 años, profesorado y padres/madres/tutores legales (en adelante padres). Dando como resultado los tres protocolos de respuesta del SEHHSS, esto es, una forma para cada colectivo indicado.

- En el proceso de traducción, llevada a cabo por dos las investigadoras expertas cualificadas en el ámbito de estudio y, una de ellas, acreditada como docente de Lengua Inglesa en la etapa de ESO y Educación Secundaria Postobligatoria por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se observó que con el fin de agilizar las aplicaciones, debido al elevado número de ítems que componían el instrumento, podría ser conveniente simplificar la aplicación del mismo, eliminando, en las escalas de HHSS, la escala de medida relativa a la importancia concedida a cada ítem/conducta cuando el alumno se relaciona con los demás. En caso de mantener la estructura original (Figura 3.34) se estima posible fatiga en los participantes debido a la amplitud del número de ítems, a los cuales habría que responder con dos valoraciones paralelas, acerca de la propia conducta del estudiante y, en relación a la relevancia que otorga el informante a la conducta descrita por el ítem. Además, en el caso del autoinforme se considera que podría generarse cierto grado de incertidumbre solicitar información a los sujetos acerca de sus propias conductas y, a su vez, sin mediar ningún espacio temporal, ni ningún otro tipo de interacción, solicitarle su opinión acerca de la relevancia que puedan tener todas y cada una de las conductas para la sociedad en general, se estima que supondría un ejercicio de análisis elevado para una cumplimentación fluida del cuestionario. Para recabar esta información se redactaron 7 ítems, describiendo cada uno de ellos una de las sub-escalas contenidas en la escala. Con ello se pretendía minimizar la fatiga y no perder información. De este modo, la escala de HHSS de cada una de las formas

(estudiantes, profesores y padres) del instrumento estima únicamente la veracidad de la conducta incluida en cada ítem.

Remember: How True: **N** - Not True **L** - Little True **A** - A Lot True **V** - Very True

How Important: **n** - not important **i** - important **c** - critical

1. I ask for information when I need it.	N L A V	11. I show others how I feel.	N L A V
	n i c		n i c

Figura III.34. Ejemplo de respuesta de la versión original del SSIS-RS

Nota. Fuente: Extraído de Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008b). *Social Skills Improvement System: Rating Scales. Manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.

- Por lo expresado anteriormente, para conocer la importancia que los sujetos a evaluar, así como sus padres y profesores conceden a cada una de las sub-escalas que conforman las HHSS, independientemente de que los sujetos las muestren en su reportorio de conductas o no, se procede a elaborar una escala de 7 ítems, pertenecientes cada uno de ellos a una sub-escala. Se decide nombrarla Escala de **Relevancia de las HHSS**.

Se toma la decisión de no reflejar los títulos de las diferentes escalas en la Forma-Estudiantes ni en la Forma-Padres y, nombrar a las diferentes escalas de estas Formas, como Parte I, II y III respectivamente, el motivo sería evitar la aquiescencia en las respuestas de estos destinatarios. En cuanto a las Forma Profesores, se mantiene el título de la escala de **HHSS**, pero sin embargo, se cambia el título de la escala nombrada en el instrumento original SSIS-RS como de **Problemas de Conducta** y, se decide cambiar este por el de **Dificultades de Aprendizaje Social (DAS)**, con el fin de evitar, asimismo, la aquiescencia, en las respuestas de los destinatarios de estas Formas. La escala elaborada para evaluar la importancia que se los diferentes

destinatarios conceden a cada una de las sub-escalas, en el caso de la Forma-Profesores, también, reflejará la denominación otorgada. Además, como se observa en la descripción incluida a continuación esta Forma incluye la escala de **Competencia Académica**.

A continuación en la Figura 3.35 se refleja la sub-escala representada con su respectivo ítem. Las opciones de respuesta son (No importante - Importante – Muy Importante).

Sub-escalas HHSS	Redacción ítem representativo de cada sub-escala de la escala de HHSS
Comunicación	Respetar el turno cuando se habla con los demás
Cooperación	Cooperar, hacer lo que los profesores dicen
Aserción	Cuando alguien no se considera bien tratado, manifestar el desacuerdo
Responsabilidad	Hacer lo que se debe sin que tengan que pedirnoslo
Empatía	Tratar de pensar en los sentimientos de los demás
Extroversión	Intentar hacer nuevas amistades
Autocontrol	Mantener la calma cuando se está en desacuerdo con los demás

Figura III.35. Escala elaborada para valorar la importancia de cada una de las sub-escalas presentes en el instrumento

Nota. Fuente: Elaboración propia.

- A continuación se sometió a juicio de dos investigadores expertos en el ámbito y con la competencia lingüística requerida, pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), revisaron la propuesta de traducción elaborada comparando las tres formas con las correspondientes de la versión original.
- Seguidamente se elaboró el instrumento en una versión informatizada con el fin de agilizar su aplicación. En primer lugar, se pensó que esta metodología de aplicación de la prueba sería más cercana a los intereses de los estudiantes y, asimismo,

posibilitaría la obtención inmediata de un documento en el cual estuvieran contenidos todos los datos con el consiguiente poder motivador.

- Además, al proceder a la elaboración del protocolo telemático se contemplaron otras ventajas, como la reducción de los textos destinados a indicar las instrucciones de cumplimentación, lo cual facilitaba la propia aplicación y la posibilidad de configurar la aplicación controlando la obligatoriedad de respuesta de todos los ítems. No obstante, para evitar la mortalidad experimental que pudiera ocasionar el empleo exclusivo del instrumento en su versión informatizada, en la oferta de aplicación a los centros educativos se contempla que pueda haber demanda de ambas posibilidades, es decir, la utilizar protocolos de respuesta en papel o su aplicación on-line.

Ello supuso preparar las formas de los tres colectivos destinatarios en ambos formatos. A pesar de ello en el estudio piloto solo se aplicó la versión informatizada, en la Forma-Estudiantes, cuyo enlace figura a continuación:

[CUESTIONARIO SEHSS-ESTUDIANTES PILOTO](#)

3.3.1.2. Fase 2: Estudio piloto del SEHSS. Aplicación y toma decisiones.

- Aplicación. Se procedió a llevar a cabo un estudio piloto que consistió en la aplicación informatizada del protocolo en una muestra 29 estudiantes correspondientes a dos grupos de 1º de ESO de un centro concertado, situado en el suroeste de la CAM.

La elección del centro la motiva su disponibilidad y, la elección del curso se decide por tratarse del límite inferior de edad de la franja de edad a la que está destinado el instrumento. De ese modo, se aseguraba que una vez comprendido el contenido de los ítems por los alumnos de este nivel, pudieran ser comprendidos por el resto de los

potenciales destinatarios. Así como la consideración de cualquier otra dificultad que pudiera surgir durante su aplicación informatizada.

Previamente, se había acordado con los responsables del centro la ubicación en un espacio de la Intranet del centro, dedicada a la etapa de Educación Secundaria, del enlace con el cuestionario on-line. . Por lo tanto, comenzó la aplicación llevada a cabo por la investigadora con el fin de garantizar la observancia de todos los requisitos de rigurosidad en cuanto al clima de la situación de laboratorio y, de comprensión por parte de los estudiantes de todos los requisitos para cumplimentar fielmente los instrumentos implementados. Comenzamos asegurándonos que todos los estudiantes tenían acceso al mencionado enlace, para a continuación realizar una presentación general de la actividad al grupo, fundamentando su realización en el interés de sus profesores por conocer su opinión acerca de cuestiones de su vida cotidiana, principalmente en relación a situaciones acaecidas en las aulas, se alude a la configuración del instrumento; una primera parte de datos personales, una segunda parte en la que deben responder si se ven inmersos en una serie de situaciones de la vida cotidiana, y una tercera parte en la que podrán dar su opinión acerca de la importancia que, a su juicio tienen una serie de conductas de los sujetos, si bien aclarando que, la importancia que consideren es independientemente de que ellos mismos lleven a cabo las conductas o no.

A continuación se instó a los estudiantes para que accedieran al enlace que les permitiría cumplimentar el cuestionario. Una vez figuró en pantalla la página inicial del instrumento, se explicaron, detenidamente los datos sociodemográficos personales que tenían que incluir y, al proceder a ejemplificar las opciones de respuesta, se detectó que los términos a utilizar en la escala de respuesta a los ítems debían modificarse , ya que de acuerdo con la semántica de los ítems propuestos, las

opciones de respuesta no podían identificarse con los términos : 0 (no verdadero); 1 (poco verdadero); 2 (bastante verdadero); 3 (muy verdadero). Por lo que, se modificaron a los siguientes términos en las opciones de respuesta: 0 (nunca); 1 (pocas veces); 2 (a menudo) y 3 (casi siempre). De modo que los estudiantes pudieran identificar claramente las conductas descritas en los ítems y la frecuencia con la que se producían las mismas.

Una vez proporcionadas las orientaciones generales y concretas de procedimiento de respuesta, se insta a que lean detenidamente las instrucciones incluidas en el instrumento y en caso de cualquier duda realicen las consultas oportunas. Además, se aclara que es obligatoria la respuesta a todos y cada uno de los datos e ítems y, que en caso de que de manera involuntaria se pretende culminar el proceso de envío, no habiendo respondiendo a alguno de ellos, la aplicación no nos permitiría ni avanzar ni culminar el proceso, marcándonos en rojo el dato omitido, lo cual supone una clara potencialidad de la aplicación informatizada, pues, minimiza hasta prácticamente la nulidad la mortandad de datos.

La aplicación se realizó a primera hora de la mañana para asegurarnos de que los estudiantes no estuvieran fatigados. Esta se prolongó entre 15 a 20 minutos. No se produjo ningún incidente destacable que mediatizara negativamente la aplicación. Durante la misma, se anotaron las consultas realizadas por los estudiantes con el fin de valorar la necesidad de realizar las modificaciones que optimizaran la comprensión del contenido de los ítems por parte de los destinatarios de aplicaciones futuras.

- Introducción de las modificaciones oportunas tras las necesidades constatadas en la aplicación. La reflexión acerca de sus consultas llevó a concluir la necesidad de modificar los ítems reflejados (Figura 3.36). Además de considerar la introducir de un ítem de ejemplo en esta Forma. Y, se consideró la necesidad de eliminar la necesidad

de inclusión de los nombres y apellidos de los participantes, sustituyendo los mismos por su número de lista.

Nº de Ítem	Ítem instrumento piloto	Ítem modificado
5	Me erijo en defensor de los demás si son tratados injustamente	Defiendo a los demás si son tratados injustamente
12	Coopero, hago lo que los profesores me dicen que haga	Hago lo que los profesores me dicen que haga
14	Aporto lo que me corresponde dentro del grupo clase	Coopero, aportando lo que me corresponde dentro del grupo de mi clase
49	A menudo hago las cosas sin pensar	Hago las cosas sin pensar
50	A menudo me siento enfermo/enferma	Me siento enfermo/enferma
59	No puedo dormir bien por la noche	Duermo 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 amistades
64	Al realizar las actividades de clase, cometo errores por no prestar la debida atención	Cometo errores por no prestar la debida atención al realizar las actividades de clase
68	Me canso con frecuencia	Me canso con facilidad

Figura III.36. Ítems modificados tras la aplicación piloto en SEHHSS-Estudiantes

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Como consecuencia de las modificaciones realizadas en el cuestionario destinado a los estudiantes, se precisó cambiar la redacción de algunos ítems paralelos de las formas destinadas a los profesores y a los padres (Figuras 3.37 y 3.38).

Nº Ítem	Ítem instrumento piloto	Ítem modificado
58	No permite que otros entren en su círculo de amistades	Permite que otros entren en su círculo de amistades
65	No presta atención	Presta atención

Figura III.37. Ítems modificados tras el estudio piloto en SEHHSS-Profesorado

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Nº Ítem	Ítem instrumento piloto	Ítem modificado
52	No permite que otros entren en su círculo de amistades	Permite que otros entren en su círculo de amistades
53	No presta atención	Presta atención

Figura III.38. Ítems modificados tras el estudio piloto en SEHHSS-Padres

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.3.1.3. Fase 3: Toma de decisiones en relación a los instrumentos a aplicar en paralelo.

Toma de decisiones en relación a los instrumentos a aplicar en paralelo al instrumento a validar y presentación de la adaptación **española del SSIS-RS elaborado por Gresham y Elliott (2008a)**, resultante de los procesos reflejados en los apartados anteriores una vez llevada a cabo la aplicación piloto, el cual se denomina **SEHHSS para estudiantes de Educación Secundaria, Forma de Estudiantes, Forma de Profesores y Forma de Padres**, elaborado por García Salguero, Losada y Mudarra para esta investigación en el año 2013. A continuación se procede a describir con detalle cada una de las formas mencionadas. Sin embargo, consideramos apropiado comenzar aportando las definiciones de las sub-escalas que componen lo que en el instrumento, a validar, que nos ocupa, hemos denominado **DAS** (Figura 3.39). En la Tabla 3.7 se expusieron los descriptores de la Escala de **HHSS** propuestos por los autores del instrumento original.

DAS	Definición de las variables
Impulsividad	Predisposición a reaccionar o actuar de forma precipitada sin reflexionar ni valorar las consecuencias de nuestras actuaciones para el propio sujeto ni para los demás.
Actitudes de Acoso	Actitudes que generan la intimidación intencionada en otro y pueden conducir a su perturbación psíquica.
Hiperactividad	1. Comportamiento caracterizado por una actividad excesiva fuera de los cánones considerados normales. 2. Trastorno de la conducta presente en los niños que se caracteriza por una actividad motora excesiva o inapropiada generalmente sin propósito definido, dificultad para acabar tareas ya empezadas, para mantenerse sentados o quietos en una silla, y con frecuencia con presencia de conductas disruptivas, de carácter destructivo.
Inseguridad	La inseguridad es una emoción negativa que puede estar mediatizada por sentimientos de inferioridad del sujeto generados por las dudas propias en sus potencialidades y el miedo a la crítica. El autoconcepto que el sujeto tiene de sí mismo le hacen percibirse vulnerable en diferentes situaciones o contextos.

Figura III.39. Definición de las sub-escalas que componen la escala DAS

Nota. Fuente: Elaboración propia.

- Descripción de la Forma SEHHSS-Estudiantes. Consta de una portada o primera página del cuestionario que se destina a consignar los datos sociodemográficos del sujeto (Figura 3.40).

Datos sociodemográficos del Estudiante	Edad Género Etapa educativa y curso Lugar de nacimiento Centro Educativo Situación del Centro Educativo
--	--

Figura III.40. SEHHSS-Estudiantes. Datos sociodemográficos

Nota. Fuente: Elaboración propia.

La forma destinada a los estudiantes consta de tres escalas:

- La primera escala evalúa las **HHSS** de los estudiantes. Contiene los ítems del 1 hasta el 46, la cual se subdivide en las siguientes sub-escalas: Comunicación, Cooperación, Aserción, Responsabilidad, Empatía, Extroversión y Autocontrol. La escala de respuesta es tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta: 0 (nunca); 1 (pocas veces); 2 (a menudo) y 3 (casi siempre) (Figura 3.41).

Escala de HHSS	Número de ítems
HHSS	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40, 41,42,43,44,45,46
Sub-escalas de HHSS (SEHHSS-Estudiantes)	
Comunicación	6,10, 16, 20, 30, 40
Cooperación	2, 9, 12, 19, 22, 32, 42
Aserción	1, 5, 11, 15, 25, 35, 45
Responsabilidad	4, 14, 24, 29, 34, 39, 44
Empatía	3, 7, 13, 17, 27, 37
Extroversión	8, 18, 23, 28, 33, 38, 43
Autocontrol	21, 26, 31, 36, 41, 46

Figura III.41. SEHHSS-Estudiantes. Distribución de ítems en las sub-escalas que componen la escala de HHSS

Nota. Fuente: Elaboración propia.

- La segunda escala evalúa las **DAS**, contiene 30 ítems del 47 hasta el 75, en la cual se miden los siguientes constructos: Impulsividad, Actitudes de Acoso, Hiperactividad e Inseguridad. La escala de respuesta es tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta: 0 (nunca); 1 (pocas veces); 2 (a menudo) y 3 (casi siempre). A continuación se incluye Figura 3.42 en la que se definen los constructos que componen esta sub-escala y Figura 3.10 en que se indican los ítems que pertenecen a cada uno de estos constructos.

Escala de DAS	Número de ítems
DAS	47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75
Sub-escalas de DAS (SEHHSS-Estudiantes)	
Impulsividad	48, 49, 51, 54, 55, 57, 61, 63, 67, 69, 73, 75
Actitudes de Acoso	48, 54, 60, 66, 72
Hiperactividad	49, 52, 55, 58, 61, 64, 70
Inseguridad	47, 50, 53, 56, 59, 62, 65, 68, 71, 74

Figura III.42. SEHHSS-Estudiantes. Ítems contenidos en cada una de las dimensiones que componen la escala de DAS

Nota. Fuente: Elaboración propia.

- La tercera escala consta de 7 ítems (cada uno de ellos correspondiente a cada uno de los constructos que conforma escala de HHSS con su mismo nombre en la que se evalúa la importancia que el sujeto atribuye a cada uno de dichos constructos. La opción de respuesta es tipo Likert con tres alternativas de respuesta: 1 (no importante); 2 (importante) y 3 (muy importante). Como se recordará en la versión original se formulaba esta pregunta para cada uno de los ítems que componían la sub-escala de HHSS (ítems del 1 al 46). Sin embargo, valorado el esfuerzo que implicaba este modelo se optó por elaborar una tercera sub-escala que contuviera un ítem representativo de cada constructo que compusieran la

escala de HHSS. Teniendo en cuenta en su redacción que se valora el constructo en un sentido general no vinculado a ningún estudiante concreto (Figura 3.43).

Escala Relevancia de HHSS	Nº Ítem	Redacción ítem
Comunicación	76	Respetar el turno cuando se habla con los demás
Cooperación	77	Cooperar, hacer lo que los profesores dicen
Aserción	78	Cuando alguien no se considera bien tratado, manifestar el desacuerdo
Responsabilidad	79	Hacer lo que se debe sin que tengan que pedirnoslo
Empatía	80	Tratar de pensar en los sentimientos de los demás
Extroversión	81	Intentar hacer nuevas amistades
Autocontrol	82	Mantener la calma cuando se está en desacuerdo con los demás

Figura III.43. Forma-Estudiantes. Escala elaborada para valorar la importancia de cada una de las sub-escalas estudiadas en el instrumento

Nota. Fuente: Elaboración propia.

- Descripción de la Forma SEHHSS-Profesorado. Inicialmente, el instrumento recaba los datos sociodemográficos del estudiante sobre el cual responde el profesor. Algunos coinciden con los aportados por el propio estudiante en su forma, (curso, grupo, número de lista, edad, lugar de nacimiento), pero además, incluye información acerca de si el sujeto está diagnosticado como discapacitado y, en su caso, el grado de discapacidad. Asimismo, esta forma recaba los datos sociodemográficos del profesor; género, años de experiencia docente, la etapa educativa en la que imparte su docencia, su cargo y especialidad (Figura 3.44).

Datos sociodemográficos del estudiante	Edad Género Etapa educativa y curso Lugar de nacimiento Discapacidad (en caso afirmativo su clasificación)
Datos sociodemográficos del docente	Edad Género Años de experiencia docente (<5, entre 5 y 10, >10) Etapa educativa Cargo (tutor/a o profesor/a de área) Especialidad

Figura III.44. SEHHSS-Profesorado. Datos sociodemográficos del profesor
Nota. Fuente: Elaboración propia.

La forma destinada al profesorado consta de cuatro escalas:

- La escala de las **HHSS**, destinada a evaluar las HHSS del estudiante, contiene 46 ítems y está integrada por las siguientes sub-escalas: Comunicación, Cooperación, Aserción, Responsabilidad, Empatía, Extroversión y Autocontrol. La escala de respuesta es tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta: 0 (nunca); 1 (pocas veces); 2 (a menudo) y 3 (casi siempre). La definición de las mismas queda reflejada en la Figura. 3.8. Los ítems que corresponden a los mismos se reflejan a continuación en la Figura 3.45.

Escala de HHSS	Número de ítems
HHSS	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40, 41,42,43,44,45,46
Sub-escalas de HHSS (SEHHSS-Profesorado)	
Comunicación	6,10, 16, 20, 30, 40
Cooperación	2, 7, 12, 17, 27, 37
Aserción	1, 5, 11, 15, 25, 35, 45
Responsabilidad	6,16, 22, 26, 32, 42
Empatía	3, 8, 13, 18, 28, 38
Extroversión	9,19, 23, 29, 33, 39, 43
Autocontrol	21, 31, 34, 36, 41, 44, 46

Figura III.45. SEHHSS-Profesorado. Distribución de ítems en las sub-escalas que componen la escala de HHSS

Nota. Fuente: Elaboración propia.

- La segunda escala evalúa las **DAS** del estudiante, contiene los ítems del 47 hasta el 75 (Figura 3.46), la cual se subdivide en las siguientes sub-escalas: Impulsividad, Actitudes de Acoso, Hiperactividad, Inseguridad y Espectro Autista. La escala de respuesta es tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta: 0 (nunca); 1 (pocas veces); 2 (a menudo) y 3 (casi siempre).

En la Figura 3.47 se observa la definición de Espectro Autista, ya que esta solo se incluye en la Forma del profesorado (el resto de las definiciones de cada una de las otras dimensiones que componen la escala de DAS ya han sido definidas en la Figura 3.11).

Escala de DAS	Número de ítems
DAS	47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76
Sub-escalas de DAS (SEHHSS-Profesorado)	
Impulsividad	47, 49, 51, 53, 55, 57, 61, 63, 67, 69, 73, 75
Actitudes de Acoso	49, 52, 55, 58, 61
Hiperactividad	47, 51, 53, 57, 59, 65, 71
Inseguridad	56, 62, 64, 68, 70, 74, 76
Espectro Autista	10,19, 20, 29, 30, 38, 39, 40, 48, 50, 54, 56, 60, 66, 72

Figura III.46. SEHHSS-Profesorado. Ítems contenidos en cada sub-escala que compone la escala de DAS

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Dimensión	Definición
Trastornos del Espectro Autista	De acuerdo con el DSM-V el Trastorno del Espectro Autista incluye; a) el trastorno autista; b) el trastorno desintegrativo infantil; c) trastorno de Asperger y; d) trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Se caracteriza por la afectación del área sociocomunicativa y la presencia de intereses fijos y repetitivos.

Figura III.47. SEHHSS-Profesorado. Definición de la sub-escala Espectro Autista

Nota. Fuente: Elaboración propia.

- La tercera escala versa sobre la **Competencia Académica del estudiante** en relación a su grupo-clase. Consta 7 ítems. La opción de respuesta es tipo Likert con cinco alternativas de respuesta, situando al estudiante en un percentil, establecido previamente, por el que se ha subdivido el rendimiento de los estudiantes en los siguientes sub-grupos: 10% (muy bajo); 20% (bajo); 40% (medio); 20% (alto) y 10% (muy alto). La Figura 3.48 incluye la redacción de los ítems de esta escala. Además, esta forma recaba información mediante un ítem independiente, insertado a continuación, en el que el profesor puede valorar la influencia que a su juicio tiene el **apoyo de los padres** para el éxito académico de sus hijos. La opción de respuesta el tipo Likert con cinco alternativas de respuesta; muy bajo: "1" -- bajo: "2" -- medio: "3" -- alto: "4" -- muy alto: "5"). Este ítem se incluía en la primera versión del instrumento SSRS (Gresham & Elliott, 1990), pero, no se mantuvo en la versión actualizada por los autores, es decir, en el SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008a).

Nº de ítem	Contenido de los ítems relacionados con la Competencia Académica
77	Comparado con otros estudiantes de mi clase, el rendimiento académico global de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría
78	Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría
79	Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría
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
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
82	La motivación global de este/a alumno/a para conseguir el éxito académico se sitúa en la siguiente categoría
83	Comparado con su grupo clase el desarrollo intelectual de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría

Figura III.48. SEHHSS-Profesorado. Ítems contenidos en la escala de Competencia Académica

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Se decidió mantener el ítem reflejado en la Figura 3.49 el cual se expresó como se presenta a continuación.

Nº de Ítem	Contenido del ítem
84	Valore el apoyo de los padres para la consecución del rendimiento académico de su alumno/a

Figura III.49. SEHHSS-Profesorado. Ítem independiente para valorar la influencia de la implicación familiar en el éxito académico

Nota. Fuente: Elaboración propia.

- La cuarta escala consta de 7 ítems (cada uno de ellos describe una de las sub-escalas de HHSS, y evalúa importancia que tienen las HHSS para el profesor en las relaciones sociales en general. La opción de respuesta es tipo Likert con tres alternativas de respuesta: 1 (no importante); 2 (importante) y 3 (muy importante) (Figura 3.50).

Escala Relevancia de las HHSS	Nº Ítem	Contenido del ítem
Comunicación	85	Respetar el turno al participar en las conversaciones
Cooperación	86	Cooperar, hacer lo que los profesores dicen
Aserción	87	Defenderse por uno mismo al considerarse tratado injustamente
Responsabilidad	88	Comportarse bien sin supervisión
Empatía	89	Mostrar interés y preocupación por los demás
Extroversión	90	Hacer amistades fácilmente
Autocontrol	91	Mantener la calma cuando se está en desacuerdo con los demás

Figura III.50. SEHHSS-Profesorado. Escala para valorar la importancia que otorga el profesor a cada uno de las sub-escalas de HHSS

Nota. Fuente: Elaboración propia.

- Descripción de la Forma SEHHSS- Padres. Esta forma recaba los **datos sociodemográficos** del estudiante ya indicados y su relación parental con el estudiante al que responde el instrumento. Asimismo, los datos sociodemográficos del padre, madre o tutor; edad, lugar de nacimiento y nivel de estudios de los padres o tutores/as, en su caso (Figura 3.51).

Datos sociodemográficos del estudiante	Edad Género Etapa educativa y curso Lugar de nacimiento
Datos sociodemográficos de padre, madre o tutor/tutora	Edad Género Lugar de nacimiento Nivel de estudios Parentesco

Figura III.51. Forma SEHHSS Padres. Datos sociodemográficos

Nota. Fuente: Elaboración propia.

La forma destinada a los padres consta de tres escalas:

- La escala que evalúa las **HHSS** del estudiante, contiene los ítems del 1 hasta el 46, la cual se subdivide en las siguientes sub-escalas: Comunicación,

Cooperación, Aserción, Responsabilidad, Empatía, Extroversión y Autocontrol. La escala de respuesta es tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta: 0 (nunca); 1 (pocas veces); 2 (a menudo) y 3 (casi siempre), la Figura 3.10 contiene la definición de las sub-escalas. La Figura 3.52 relaciona los números de ítems que corresponden a cada una de las sub-escalas que componen la escala de las HHSS.

Escala de HHSS	Número de ítems
HHSS	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40, 41,42,43,44,45,46
Sub-escalas de HHSS (SEHHSS-Padres)	
Comunicación	4,10,14,20, 24,30,40
Cooperación	2, 7, 12, 17, 22, 37
Aserción	1, 5, 11, 15, 25, 35, 45
Responsabilidad	6,16, 22, 26, 32, 42
Empatía	3, 8, 13, 18, 28, 38
Extroversión	9,19, 23, 29, 33, 39, 43
Autocontrol	21, 31, 34, 36, 41, 44, 46

Figura III.52. SEHHSS-Padres. Distribución de ítems en las sub-escalas que componen la escala de HHSS

Nota. Fuente: Elaboración propia.

- La escala que evalúa los **DAS** del estudiante, contiene los ítems del 47 hasta el 79, la cual se subdivide en las siguientes sub-escalas: Impulsividad, Tendencia al Acoso, Hiperactividad, Inseguridad y Espectro Autista. La escala de respuesta es tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta: 0 (nunca); 1 (pocas veces); 2 (a menudo) y 3 (casi siempre). La definición se encuentra en la Figuras 3.39. La distribución de los ítems que corresponden a los mismos se refleja en la Figura 3.53.

Escala de DAS	Número de ítems
DAS	47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76
Sub-escalas de DAS (SEHHSS-Padres)	
Impulsividad	47, 49, 51, 54, 56, 58, 63, 65, 70, 72, 76, 78
Actitudes de Acoso	49, 52, 56, 59, 63
Hiperactividad	47, 51, 53, 54, 58, 60, 67
Inseguridad	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

Figura III.53. SEHHSS-Padres. Distribución de Ítems en las sub-escalas que componen la escala de DAS

Nota. Fuente: Elaboración propia.

- La tercera escala de la forma SEHHSS-Padres consta de 7 ítems (cada uno de ellos describe una de las sub-escalas de las HHSS y evalúa otorgan los padres a las mismas en la población en general. La opción de respuesta es tipo Likert con tres alternativas de respuesta: 1 (no importante); 2 (importante) y 3 (muy importante) (Figura 3.54).

Escala Relevancia de HHSS	Nº Ítem	Redacción ítem
Comunicación	80	Respetar el turno al participar en las conversaciones
Cooperación	81	Cooperar, seguir las indicaciones de los padres
Aserción	82	Defenderse por uno mismo, al considerarse tratado injustamente
Responsabilidad	83	Comportarse bien sin supervisión
Empatía	84	Intentar comprender los sentimientos de los demás
Extroversión	85	Hacer amistades fácilmente
Autocontrol	86	Mantener la calma en situaciones de desacuerdo con los demás

Figura III.54. SEHHSS-Padres. Escala destinada a valorar la importancia de cada una de las sub-escalas que componen las HHSS

Nota. Fuente: Elaboración propia.

La versión definitiva en papel de las diferentes formas del instrumento resultante se incluyen en el Apéndice C.

3.3.1.4. Fase 4: Aplicación de los instrumentos.

A continuación se incluyen los enlaces de las versiones informatizadas de las tres formas que fueron utilizadas en las aplicaciones:

- ENLACES SEHHSS ESTUDIANTES - Modelo

[CUESTIONARIO SEHHSS - ESTUDIANTES](#)

- ENLACES SEHHSS PROFESORES – Modelo

[CUESTIONARIO SEHHSS - PROFESORADO](#)

- ENLACES SEHHSS PADRES – Modelo

[CUESTIONARIO SEHHSS - PADRES](#)

Se establece un calendario de aplicación de los instrumentos teniendo en cuenta los requisitos más idóneos. Es decir, se considera que con el fin de que los profesores tengan un mejor conocimiento de sus alumnos, las aplicaciones se realizarán a final de curso. De igual modo, se solicita que sean las horas de la mañana durante las que se lleve a cabo el proceso.

En la generalidad de los centros los estudiantes se desplazan a la sala de informática para la aplicación. En un centro educativo privado los estudiantes utilizan I-Pad en sus clases, en cuyo caso se les proporcionó el enlace para que accedieran directamente al instrumento colgado en el espacio habilitado en la Universidad para el profesorado, llevándose a cabo la aplicación en el aula correspondiente de cada grupo-clase. En otro centro privado, tres grupos-clase de estudiantes de 3º de ESO cumplimentaron con papel y lápiz la forma SEHHSS destinada a los estudiantes. En una misma sesión se aplicaron las dos pruebas, SEHHSS cuya adaptación ocupa este estudio y, la elegida en paralelo en cada uno de los centros. En cinco centros fue el BASC en su forma S-3, a los estudiantes y, en tres centros se aplicó el SOCIOMET.

En todas las ocasiones, el orden de aplicación se mantuvo. En primer lugar el SEHHSS y con posterioridad el paralelo. El tiempo de aplicación se prolonga de 15 a 20 minutos en ambos casos. A excepción de casos aislados de estudiantes con dificultades que se demoraron alrededor de 10 minutos más. En todas las sesiones de aplicación se procedió siguiendo las pautas de la aplicación piloto:

- Presentación personal de la investigadora que ejerció como aplicadora en todos los casos.
- Exposición de los motivos de la aplicación, planteando el interés del centro por conocer su opinión acerca de situaciones cotidianas que, de las que, a veces, durante las clases no hay el suficiente tiempo para exponer y, cuyo conocimiento puede optimizar nuestra comunicación y comprensión mutua, lo cual podría ayudarnos en la convivencia del día a día.
- Presentación del instrumento aportando las orientaciones ya indicadas en el espacio dedicado a la aplicación piloto. Incidiendo en la importancia de manifestarse con sinceridad, ya que el objetivo es conocer sus opinión y, en la no existencia de respuestas buenas o malas.
- Para evitar momentos de conversación o distracción entre los participantes, se decide, explicar cómo debían proceder para cumplimentar el segundo instrumento, de modo que con ello evitamos que los más rápidos, terminen y distraigan a los más lentos. Considerando que como se ha indicado las dos aplicaciones se prolongan entre 30 y 40 minutos.
- Presentada las instrucciones exhaustivamente para la cumplimentación de los instrumentos, nos aseguramos de la total comprensión de las mismas, por parte de los estudiantes, dándoles opción a preguntar las dudas que pudieran tener antes de que

comiencen a responder. En el caso de los estudiantes de 1º ESO y 2º ESO se explica leyendo la investigadora el ejemplo.

- Al explicar las orientaciones para cumplimentar el BASC, se advierte a los estudiantes que algún ítem pudiera sorprenderles por lo insólito de su contenido (son los que nos proporcionan el índice V). Con ello evitamos distracciones y preguntas que pudieran distorsionar la aplicación.
- Para finalizar se les indica que si tuvieran cualquier duda de procedimiento o, no entendieran algún ítem, deben levantar la mano, con el fin de que sin perturbar el orden ni el silencio del aula, pueda ser atendida su solicitud para llevar a término la aplicación de manera adecuada.

En el caso de la Forma destinada al profesorado se procedió a enviar una carta personalizada a los profesores de los centros y cursos participantes (Apéndice D).

En lo que se refiere a los padres en la mayoría de los centros, los orientadores responsables se encargan de enviar a los padres una circular por correo electrónico, mediante la que les invitan a participar, incluyendo el enlace del Cuestionario SEHHSS-Padres. En el caso de uno de los centros participantes, se remite una circular en la que se les solicita que si desean participar se pongan en contacto con el Departamento de Orientación del Centro, desde el cual se les proporcionará el enlace al Cuestionario Forma-Padres. Como excepción en uno de los centros que no disponía de Departamento de Orientación, la encargada de trasladar a los padres el Cuestionario es la profesora-tutora del grupo, quien se lo envía en formato papel y, una vez se recibe el mismo, debidamente cumplimentado se trasladan los datos a la versión informatizada.

3.3.1.5. Fase 5: Procedimiento de corrección e interpretación del SEHHSS.

La corrección del instrumento se plantea teniendo en cuenta las dos posibilidades de aplicación (papel u on-line). Si la aplicación se realiza en papel, el evaluador procederá a revisar si el sujeto que ha cumplimentado el cuestionario ha respondido a todos los ítems. En nuestro caso, esta acción se realizará en el momento de la entrega para minimizar este tipo de situación. No obstante, si se diera esta circunstancia, de acuerdo con lo indicado por los Gresham y Elliott (2008b) se procedería a realizar recuento del número de respuestas emitidas en cada escala y se anota el total de los ítems no respondidos. Si el número de ítems es igual o inferior al número permitido, en la versión original se establece en 4 ítems para la escala de HHSS, en 3 para la escala de DAS y 1 en el caso de la escala de Competencia Académica. En caso de no se hubiera superado este número, el manual del instrumento original establece que se multiplique cada uno de los elementos no respondidos por el valor de ajuste establecido, indicando que sea por 2 en el caso de los ítems de la escala de HHSS y por 1 en las dos escalas restantes. Si el número de respuestas que faltan supera el máximo permitido para la escala, no se continuaría con la evaluación.

En el caso de nuestra propuesta de aplicación on-line la propia configuración del instrumento obliga a la respuesta de todos y cada uno de los ítems, tal y como se reflejó al comienzo de la descripción del mismo. Por lo tanto, no es posible que se produzcan este tipo de situaciones. En el caso de que se diera la situación de que algún centro optara por la aplicación mediante lápiz y papel, los datos recabados se trasladarían a la aplicación informatizada, por lo que todos los datos serían descargados en Excel, tal y como permite la aplicación que se lleve a cabo, agrupándose los ítems que corresponden a cada sub-escala y se comparan los resultados de las puntuaciones obtenidas en cada una de ellas con su grupo normativo. En el desarrollo del presente estudio solo se produjo esta situación en los tres grupos-clase mencionados de un centro y, de procedió a trasladar sus respuestas a la

aplicación tal y como hemos indicados, con el fin de facilitar la presentación de datos y, unificar esta con la del resto de las aplicaciones.

3.3.1.6. Fase 6: Corrección de Forma-Estudiantes. Aportación de resultados a los Centros.

La aplicación virtual posibilita un mayor rigor en la recogida de datos, pues, el diseño de la aplicación informática del SEHHSS establece la obligatoriedad de cumplimentación de los datos personales; curso, grupo, número de lista, fecha y lugar de nacimiento, por lo que no se pierde ningún protocolo de respuestas. La depuración de los mismos ha permitido localizar alguna incidencia por la que las respuestas habían llegado repetidas, en el caso de que los estudiantes hubieran pinchado, indebidamente, más de una vez en el icono de envío, habiéndose eliminado la duplicidad.

Como se indicó en su momento, la identificación de los estudiantes se ha llevado a cabo mediante el número de lista, en ningún caso han reflejado su nombre ni apellidos, para garantizar su anonimato en el análisis de datos. No obstante, en los escasos números en los que se ha producido alguna confusión (repetición del número de lista dentro del mismo grupo), se ha podido solucionar contrastando la fecha de nacimiento. Por lo tanto, como decíamos no se ha perdido ningún protocolo de respuesta, exhaustividad posible gracias al procedimiento informatizado de recogida de datos identificativos de cada sujeto. Paralelamente, este procedimiento garantiza la emisión de respuestas a todos los ítems del instrumento, ya que es obligatorio para concluir la aplicación del mismo (el sujeto no puede avanzar en sus respuestas, ni enviarlas, si ha dejado algún ítem en blanco). Una vez finalizada la aplicación en la totalidad de los centros participantes se procede a elaborar una plantilla que posibilitara proporcionar el resultado de la prueba aplicada a los estudiantes, de acuerdo, con el compromiso adquirido con los responsables de los centros (Apéndice E).

CAPÍTULO IV.
PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS
RESULTADOS

4.1. Presentación del SEHHSS, versión española del SSIS-RS

A continuación se incluye la versión definitiva de las tres Formas (Estudiantes, Profesores y Padres) del instrumento adaptado a partir del SSIS-RS (Figuras 4.1, 4.2 y 4.3), también dispuesta en el Apéndice C.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHSS
---	--	-------

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Estudiantes 12 - 18		
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 Femenino

Centro educativo _____

Localidad _____

Provincia _____

Curso y grupo _____

Nombre del Profesor tutor o de la Profesora tutora _____

Fecha actual _____ de _____ de 2013

INSTRUCCIONES

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

Parte I y II

Por favor, lee cada una de las frases y decide con qué frecuencia ocurre lo descrito 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".

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.

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

1

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHSS
---	--	-------

- 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

Parte III

A continuación, indica la importancia que crees que tiene cada una de las conductas reflejadas en los ítems de la Parte III, cuando te relacionas con los demás.

- Si crees que **no es importante**, rodea "0".
- Si crees que **es importante**, rodea "1".
- Si crees que **es muy importante**, rodea "2".

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.

Parte I

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

Parte I	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
1. Solicito información cuando la necesito	0	1	2	3
2. Presto atención 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 creo que 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 chicos de mi edad	0	1	2	3
9. Ignoro a quienes quieren llamar la atención en clase	0	1	2	3
10. Respeto el turno cuando hablo con los demás	0	1	2	3
11. Muestro mis sentimientos a los demás	0	1	2	3
12. Coopero, hago lo que los profesores me dicen que haga	0	1	2	3

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

2

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHSS			
<p>Recuerda: Nunca: "0" – Pocas veces: "1" – A menudo: "2" – Casi siempre: "3"</p>					
Parte I	Frecuencia				
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre	
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 centro educativo	0	1	2	3	
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 por iniciativa propia	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. Solicito 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. Solicito ayuda cuando la necesito	0	1	2	3	
46. Mantengo la calma cuando estoy en desacuerdo con los demás	0	1	2	3	

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHSS			
<p>Parte II</p> <p>Recuerda: Nunca: "0" – Pocas veces: "1" – A menudo: "2" – Casi siempre: "3"</p>					
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	
51. Digo palabras ofensivas, indecentes o groseras	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 amistades	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 prestar la debida atención	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 solicitan 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	

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHHSS		
Parte III				
Recuerda: No importante: "1" – Importante: "2" – Muy importante: "3"				
Parte III	Importancia			
	No importante	Importante	Muy importante	
76. Respetar el turno cuando se habla con los demás	1	2	3	
77. Cooperar, hacer lo que los profesores dicen	1	2	3	
78. Cuando alguien no se considera bien tratado, manifestar el desacuerdo	1	2	3	
79. Hacer lo que se debe sin que tengan que pedirnoslo	1	2	3	
80. Tratar de pensar en los sentimientos de los demás	1	2	3	
81. Intentar hacer nuevas amistades	1	2	3	
82. Mantener la calma cuando se está en desacuerdo con los demás	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 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 la Competencia Social 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 ejercitar 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).				
Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson. Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013				

Figura IV.1. Forma definitiva del SEHHSS aplicado en estudiantes de secundaria
 Nota. Fuente: Elaboración propia.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHSS
---	--	-------

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Profesorado		
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 _____

¿Es estudiante con discapacidad? Si su respuesta es "Sí", indique cómo ha sido clasificado: _____

Fecha actual _____ de _____ de 2013

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

Etapa Educativa en la 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, sin que ello signifique la supremacía de un género sobre el otro. Solo se harán distinciones en aquellos casos que así se requiera.

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
 Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

1

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHSS
---	--	-------

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; Competencia Social, Dificultades de Aprendizaje Social, Competencia Académica y Relevancia de la Competencia Social.

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.

EJEMPLO

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

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 la Competencia Social

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".

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
 Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

2

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES	SEHSS																																																																																																				
<ul style="list-style-type: none"> • 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". 																																																																																																					
<p>Cómo responder</p> <p>Por favor, responda a todos los ítems. No hay respuestas correctas o incorrectas.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Por favor, antes de comenzar, asegúrese de completar toda la información relativa a datos de identificación de su alumno/a y de usted mismo.</p>																																																																																																					
<p>Parte I. Habilidades Sociales</p> <p>Recuerde: Nunca: "0"; Pocas veces: "1"; A menudo: "2"; Casi siempre: "3".</p>																																																																																																					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #d9ead3;"> <th style="text-align: left; padding: 2px;">Habilidades Sociales</th> <th colspan="4" style="text-align: center; padding: 2px;">Frecuencia</th> </tr> <tr> <th style="padding: 2px;"></th> <th style="padding: 2px;">Nunca</th> <th style="padding: 2px;">Pocas veces</th> <th style="padding: 2px;">A menudo</th> <th style="padding: 2px;">Casi siempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td style="padding: 2px;">1. Solicita ayuda a los adultos</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">2. Sigue las instrucciones del profesor</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">3. Intenta consolar a los demás</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">4. Dice "por favor"</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">5. Cuestiona apropiadamente las normas que pudiera percibir como injustas</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">6. Se comporta bien cuando no se le supervisa</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">7. Realiza las tareas sin molestar a los demás</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">8. Perdona a los demás</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">9. Hace amistades fácilmente</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">10. Se muestra receptivo cuando otros comienzan una conversación o actividad</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">11. Se defiende por sí mismo / misma si se considera tratado/tratada injustamente</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">12. Participa adecuadamente en clase</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">13. Muestra empatía cuando percibe tristeza en sus compañeros</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">14. Habla en un tono de voz adecuado</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">15. Si tiene un problema, lo manifiesta</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">16. Se hace responsable de sus propias acciones</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">17. Presta atención a las instrucciones del profesorado</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">18. Muestra comprensión hacia sus compañeros si están disgustados</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> </tbody> </table>	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	<div style="border: 1px solid #ccc; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">3</div>
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																																																																																																	
<p><small>Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson. Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013</small></p>																																																																																																					

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES	SEHSS																																																																																																																																							
<p>19. Interactúa adecuadamente con sus compañeros</p> <p>20. Respeta su turno al participar en conversaciones</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: center;">0</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">2</td> <td style="width: 10%; text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> </table>		0	1	2	3		0	1	2	3																																																																																																																													
	0	1	2	3																																																																																																																																				
	0	1	2	3																																																																																																																																				
<p>Recuerde: Nunca: "0"; Pocas veces: "1"; A menudo: "2"; Casi siempre: "3".</p>																																																																																																																																								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #d9ead3;"> <th style="text-align: left; padding: 2px;">Habilidades Sociales</th> <th colspan="4" style="text-align: center; padding: 2px;">Frecuencia</th> </tr> <tr> <th style="padding: 2px;"></th> <th style="padding: 2px;">Nunca</th> <th style="padding: 2px;">Pocas veces</th> <th style="padding: 2px;">A menudo</th> <th style="padding: 2px;">Casi siempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td style="padding: 2px;">21. Mantiene la calma si se burlan de él / ella</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">22. Actúa responsablemente en su relación los demás</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">23. Se une a actividades que ya han comenzado por iniciativa propia</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">24. Dice "gracias"</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">25. Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado/ agraviada</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">26. Cuida las cosas que le prestan</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">27. Ignora las distracciones provocadas por sus compañeros, al trabajar en clase</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">28. Apoya a los demás cuando se sienten mal</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">29. Propone a otros realizar actividades en común</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">30. Mantiene contacto visual al comunicarse</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">31. Acepta las críticas sin enfadarse</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">32. Respeta las propiedades de los demás</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">33. Participa en juegos o actividades de los demás</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">34. Se expresa en un lenguaje apropiado cuando está enfadado/enfadada</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">35. Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">36. Resuelve con calma los desacuerdos con usted</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">37. Respeta las normas del aula</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">38. Muestra interés y preocupación por los demás</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">39. Inicia conversaciones con sus iguales</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">40. Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">41. Reacciona apropiadamente si le empuja o golpea un compañero</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">42. Asume responsabilidades en las actividades grupales</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">43. Se presenta a otros por iniciativa propia</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">44. Llega a acuerdos y asume compromisos en situaciones conflictivas</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">45. Dice cosas positivas de sí mismo / misma sin presumir</td><td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">2</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> </tbody> </table>	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	<div style="border: 1px solid #ccc; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">4</div>
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																																																																																																																																				
<p><small>Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson. Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013</small></p>																																																																																																																																								

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHSS			
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 / absorba 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 trampa 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	
Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson. Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013					

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHSS			
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	Frecuencia				
	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
Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson. Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013					

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES					SEHSS
<p>84. Valore el apoyo de los padres para la consecución del rendimiento académico de su alumno/a.</p>					
Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
1	2	3	4	5	
<p>Parte IV. Relevancia de las Habilidades Sociales</p>					
<p>Recuerda: No importante: "1" -- Importante: "2" -- Muy importante: "3"</p>					
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. Defendarse 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		
<p>A continuación, si lo desea, puede añadir las observaciones que estime oportunas.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
<p><small>Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson. Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013</small></p>					

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHSS
<p>MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN</p>		
<p style="text-align: center;">AVISO LEGAL</p> <p>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 la Competencia Social 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.</p> <p>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, dirigida al departamento arriba indicado de la Facultad de Educación de la UNED, C/Juan de Rosal, 14 C.P. 28040 Madrid (España).</p>		
<p><small>Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson. Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013</small></p>		

Figura IV.2. Forma definitiva del SEHSS aplicado en profesores
Nota. Fuente: Elaboración propia.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHHS
---	--	-------

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

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 2013

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.

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHHS
---	--	-------

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".

EJEMPLO

	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
Le gusta hacer nuevas amistades	0	1	2	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.

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHHS			
<p>Recuerde: Nunca: "0"; Pocas veces: "1"; A menudo: "2"; Casi siempre: "3".</p>					
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. Cooperar 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

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHHS			
<p>Recuerde: Nunca: "0"; Pocas veces: "1"; A menudo: "2"; Casi siempre: "3".</p>					
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 acusa 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

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES SEHHS

Parte III.

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

	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

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES SEHHS

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 la Competencia Social 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 ejercitar 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).

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013



Figura IV.3. Forma definitiva del SEHHSS aplicado en padres de estudiantes de secundaria
Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.2. Estudio de las cualidades métricas del SEHHSS

4.2.1. Fiabilidad como consistencia interna.

El concepto de fiabilidad como consistencia interna (Alfa de Cronbach) está ligado al modelo de análisis de la Teoría Clásica de los Tests (TCT). La fiabilidad se concibe como la consistencia o estabilidad de las medidas cuando el proceso de medición se repite (Prieto & Delgado, 2010). El estudio de la fiabilidad parte de la idea de que la puntuación observada en una prueba es un valor concreto de una variable aleatoria consistente en todas las posibles puntuaciones que podrían haber sido obtenidas por una persona en repeticiones del proceso de medida en condiciones semejantes (Haertel, 2006).

Para Gresham y Elliott (2008b) la fiabilidad como consistencia interna, analiza los índices de la consistencia de las puntuaciones de los ítems en una escala o sub-escala, reflejando el grado de homogeneidad y la calidad de los ítems. Por lo tanto, los altos coeficientes de fiabilidad de consistencia interna sólo pueden lograrse cuando los ítems están bien redactados, libre de fallos técnicos, y en general representan un solo rasgo de comportamiento o dimensión.

Un índice de fiabilidad alto significa que los ítems están relacionados entre sí; puntuaciones altas o bajas en cada ítem se corresponden a puntuaciones altas o bajas en el total (la suma de todos los ítems); por esto una fiabilidad alta apoya la interpretación de que todos los ítems miden o expresan el mismo rasgo o actitud.

Aunque la fiabilidad suele ser mayor al aumentar el número de ítems, no conviene asociar automáticamente el número de ítems con la fiabilidad. En muchas investigaciones interesa medir una serie de variables medidas cada una con pocos ítems y se puede conseguir una fiabilidad relativamente alta (.70 o más) con escalas de entre dos y cuatro ítems, sobre todo en muestras grandes (donde cabe esperar diferencias claras entre los sujetos) (Morales

Vallejo, 2010). Este autor recoge, como ejemplo, lo manifestado por Meana (2003), exponiendo como, se puede dar el caso de la utilización de nueve escalas para medir otros tantos valores; cada escala está compuesta por tres ítems; tres coeficientes no llegan a .70 (.53, .55, .64) y los otros seis oscilan entre .70 y .83 (en una muestra en torno a 650 sujetos).

En esta ocasión se utilizarán procedimientos para el cálculo de la fiabilidad basados en la covarianza entre los ítems.

Así, se calculará el coeficiente Alfa de fiabilidad o grado en que los ítems de cada escala miden la misma variable.

4.2.1.1. Resultados Forma Estudiantes.

Con la escala de **HHSS** y los datos de la muestra de estudiantes de Educación Secundaria (n=1668) se obtiene una puntuación en el Alfa de Cronbach de **.902** por tanto elevada, similar a la de la escala original tanto en habla inglesa .95 como en el castellano latinoamericano .95 (Gresham & Elliott, 2008b). Parece por tanto pertinente para ofrecer información diagnóstica a cada estudiante sobre sus HHSS consideradas globalmente ya que, por su elevada fiabilidad, esta medida parece libre de errores aleatorios.

En cuanto al *rango de coeficientes de fiabilidad de las sub-escalas de **HHSS***, la mediana de los coeficientes Alfa de las sub-escalas es de 0.7, tales coeficientes oscilan entre .638 (Comunicación) y .823 (Autocontrol) éste último particularmente destacable por su capacidad para distinguir a los estudiantes en ese rasgo ya que se trata de una sub-escala únicamente está integrada por 6 ítems.

Como sucediera con la medida global de las **HHSS**, estos coeficientes de fiabilidad (iguales o superiores a .70) se consideran suficientes para el propósito de analizar las fortalezas y debilidades respecto a las HHSS, principal utilidad de las puntuaciones de las sub-escalas con el propósito de diseñar planes de intervención (Gresham & Elliott, 2008b).

Por otro lado, Prieto y Delgado (2010) señalan que si se trata de describir diferencias individuales a nivel de grupo, bastaría con alcanzar valores más modestos (al menos .70), sin embargo, estas convenciones debe seguirse con cautela porque, al utilizar procedimientos derivados de la TCT, los resultados no habrán de ser necesariamente intercambiables, aconsejándose disponer de estimaciones de fiabilidad a partir de distintos diseños para lograr una mejor comprensión del error que afecta a las puntuaciones.

En relación a la escala de **DAS** y los datos de la muestra de Educación Secundaria (n=1668) se obtiene una puntuación Alfa de Cronbach de **.839**, la que se puede considerar elevada, cercana a la observada en la escala original (bajo la denominación de Problemas de Conducta), tanto de habla inglesa 0.95, como la versión en español latinoamericano 0.96.

En lo que se refiere al rango de coeficientes de fiabilidad de las sub-escalas de la escala de **DAS**, la mediana de los coeficientes Alfa de las sub-escalas es **.719**, acercándose el resultado a las versiones originales, cuya mediana en ambos idiomas es de .87. Destaca que la distribución del Alfa sea más homogénea en cuanto a las sub-escalas, .712 (Impulsividad), .793 (Hiperactividad/Déficit de Atención), .726 (Inseguridad) y resulta relevante que el índice de fiabilidad de Actitudes de Acoso se diferencie ostensiblemente del resto con .368, resultando significativamente diferente de la versión original en ambos idiomas; en inglés 0.82 y en castellano latinoamericano 0.85.

En cuanto a la sub-escala elaborada para medir la importancia concedida por los estudiantes las conductas socialmente habilidosas, la puntuación del Alfa es baja .368. Siendo esta una sub-escala una aportación para la versión del estudio que nos ocupa, no es posible la comparación con el original.

En la Tabla 4.1 se presentan los valores del coeficiente Alfa de Cronbach para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Estudiantes.

Tabla IV.1

Coefficientes Alfa de Cronbach para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Estudiantes

Escalas y Sub-escalas	Ítems	Alfa de Cronbach	N° de ítems
<i>HHSS</i>	1 al 46	0,902	46
Comunicación	6, 10, 16, 20, 30, 40	0,638	6
Cooperación	2, 9, 12, 19, 22, 32, 42	0,739	7
Aserción	1, 5, 11, 15, 25, 35, 45	0,659	7
Responsabilidad	4, 14, 24, 29, 34, 39, 44	0,671	7
Empatía	3, 7, 13, 17, 27, 37	0,696	6
Extroversión	8, 18, 23, 28, 33, 38, 43	0,747	7
Autocontrol	21, 26, 31, 36, 41, 46	0,823	6
Mediana Alfa Sub-escalas HHSS		0,696	
<i>DAS</i>	47 al 75	0,839	29
Impulsividad	48, 49, 51, 54, 55, 57, 61, 63, 67, 69, 73, 75	0,712	12
Actitudes de Acoso	48, 54, 60, 66, 72	0,368	5
Hiperactividad/Déficit de Atención	49, 52, 55, 58, 61, 64, 70	0,793	7
Inseguridad	47, 50, 53, 56, 59, 62, 65, 68, 71, 74	0,726	10
Mediana Alfa Sub-escalas DAS		0,719	
<i>Importancia HHSS</i>	76 al 82	0,552	7

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4.2 se presentan los coeficientes de fiabilidad Alfa de escalas y sub-escalas tanto del SISS-RS como del instrumento inicial, el SSRS, según los datos señalados por sus autores, siempre para las muestras de estudiantes de Educación Secundaria (no en todos los estudios se aportaba la misma información de ahí que algunas casillas queden en blanco).

Como puede apreciarse, la fiabilidad de la escala de **HHSS** suele presentar valores superiores al .90 salvo en el SRSS, instrumento inicialmente diseñado por Gresham y Elliott (1990) cuya versión mejorada, el SSIS-RS es la prueba cuya validación se está realizando en este estudio. En consecuencia, se ratifica que la fiabilidad global de la escala de HHSS del SEHHSS es robusta y coherente con la prueba original.

En cuanto a la fiabilidad global de la escala de DAS, a pesar de ser adecuada, resulta inferior a los valores obtenidos en la prueba original (.86 en el caso del Alfa tipificado del SEHHSS frente al .95 y .96 obtenido por Gresham en el SSIS-RS).

Por otra parte, al establecer comparaciones entre las fiabilidades obtenidas en las sub-escalas de HHSS y las recogidas en distintos estudios, se aprecia que la mediana (.70) es ligeramente inferior en el SEHHSS respecto al SSIS-RS ya sea en su versión inglesa, castellana latinoamericana, combinando distintas etnias, o noruega (.81, .84, .83, .8 respectivamente), sin embargo, resulta ser equivalente a la obtenida en el SSRS (.685) con la muestra inicial de Gresham y Elliott (1990). Ahora bien, comparando las sub-escalas de HHSS, se aprecia que la de Comunicación suele tener una fiabilidad aproximada de .8 claramente inferior en nuestro caso, (.638) rompiendo con el dato habitual de que la escala de Aserción resultar ser la menos fiable (como puede constatarse en el resto de estudios). Igualmente las escalas de Responsabilidad y Empatía en nuestro estudio resultan ser ligeramente menos fiables que en el resto de estudios (.7 frente a valores en torno al .8). En cambio la fiabilidad obtenida en la escala de extroversión (.75) se mantiene en el mismo rango que en el SISS-RS original (Gresham & Elliott, 2008b). Esto mismo sucede con la fiabilidad obtenida en nuestra escala de Autocontrol (.82) que incluso supera la obtenida en el SSRS de Gresham y Elliott (1990) (.68).

Tabla IV.2

Coeficientes Alfa de Cronbach para escalas y sub-escalas del SISIS-RS y del SSRS según diversos autores

	SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008b, original 13-18 años) n=300	SISIS-RS (Gresham & Elliott, 2008b, original latinoamericano) n=65	SSIS-RS (Gresham et al., 2011) n=85	SSRS (Gresham & Elliott, 1990) n=1770	SRSS (Vaz, Parsons, & Passmore, Andreou & Falkmer, 2013; australiano)	SSIS-RS (Klaussen & Rasmussen, 2013; noruego) n=148
<i>HHSS</i>	0,95	0,96	0,95	0,83	0,87	0,94
Comunicación	0,81	0,82				
Cooperación	0,83	0,87	0,83	0,69	0,86	0,79
Aserción	0,75	0,72	0,75	0,67	0,87	0,81
Responsabilidad	0,8	0,84				
Empatía	0,83	0,84	0,83	0,77	0,85	0,79
Extroversión	0,78	0,75				
Autocontrol	0,83	0,85	0,83	0,68	0,85	0,85
Mediana Alfa Sub- escalas HHSS	0,81	0,84	0,83	0,685	0,85	0,8
<i>Problemas de Conducta</i>	0,95	0,96				
Impulsividad	0,9	0,94				
Actitudes de Acoso	0,82	0,85				
Hiperactividad/ Déficit de Atención	0,86	0,88				
Inseguridad	0,88	0,87				
Mediana Alfa Sub- escalas Problemas de Conducta	0,87	0,875				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, señalar que, en esta ocasión, no se han calculado diferentes coeficientes de fiabilidad como consistencia interna según el género ya que, como sus propios autores indicaran refiriéndose al SRSS, parece bastante probable que la consistencia interna de escalas y sub-escalas sea la misma para varones y mujeres (Gresham & Elliott, 1990).

4.2.1.2. Resultados Forma Profesores.

Respecto de la escala HHSS en la muestra de Profesores (n=88), se obtuvo un Alfa de Cronbach de **.968**, valor elevado y equivalente al hallado en la escala del SSIS-RS en su versión original en habla inglesa .97 (Gresham & Elliott, 2008b), así como en el SSRS .93 (Gresham & Elliott, 1990). En este sentido, resulta pertinente afirmar que dicha escala no presentaría errores aleatorios al medir las HHSS de los estudiantes según las percepciones de sus profesores.

Con una mediana de .887 para los coeficientes Alfa de las sub-escalas de HHSS, los valores oscilaron entre .835 (Comunicación) y .927 (Empatía), esta última sub-escala siendo destacable por su capacidad para distinguir dicho rasgo ya que está integrada por solo seis ítems.

Así, puede indicarse que los coeficientes de fiabilidad asociados a la escala HHSS y sus sub-escalas son suficientes en términos de definición, configuración y utilidad de las mismas para diseñar planes de intervención (Gresham & Elliott, 2008b).

Respecto a la escala de DAS, sobre la misma muestra de profesores se halló un coeficiente Alfa de .929, valor elevado y similar al del SSIS-RS original (bajo la denominación de Problemas de Conducta) en habla inglesa .96 (Gresham & Elliott, 2008b).

Considerando sus sub-escalas, se halló una mediana de .774, valor similar al del SSIS-RS original en habla inglesa .89 (Gresham & Elliott, 2008b). El rango de coeficientes de fiabilidad de las sub-escalas se halló entre .389 (Espectro Autista) y .895 (Impulsividad).

Destacan los coeficientes de Actitudes de Acoso (.687), cercano al límite de aceptación (aunque enfatizando en que la sub-escala se compone de solo cinco ítems), y del Espectro Autista (.389), el primero similar y el segundo muy inferior respecto de los valores del SSIS-RS original en habla inglesa (.75 y .87, respectivamente) (Gresham & Elliott, 2008b).

Respecto a la escala Competencia Académica del Estudiante, se halló un coeficiente Alfa muy elevado (.975), presentándose incluso mayor que el del SSIS-RS original en habla inglesa (.96) (Gresham & Elliott, 2008b).

En cuanto a la escala asociada para medir la importancia de las HHSS, se halló un coeficiente Alfa adecuado (.782), no disponiéndose de un parámetro de comparación respecto de la versión original del instrumento.

En la Tabla 4.3 se presentan los valores del coeficiente Alfa de Cronbach para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Profesores.

Tabla IV.3

Coefficientes Alfa de Cronbach para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Profesores

Escalas y Sub-escalas	Ítems	Alfa de Cronbach	N° de ítems
<i>HHSS</i>	1 al 46	0,968	46
Comunicación	4, 10, 14, 20, 24, 30, 40	0,835	7
Cooperación	2, 7, 12, 17, 27, 37	0,910	6
Aserción	1, 5, 11, 15, 25, 35, 45	0,851	7
Responsabilidad	6, 16, 22, 26, 32, 42	0,875	6
Empatía	3, 8, 13, 18, 28, 38	0,927	6
Extroversión	9, 19, 23, 29, 33, 39, 43	0,887	7
Autocontrol	21, 31, 34, 36, 41, 44, 46	0,893	7
Mediana Alfa Sub-escalas HHSS		0,887	
<i>DAS</i>	47 al 76	0,929	30
Impulsividad	47, 49, 51, 53, 55, 57, 61, 63, 67, 69, 73, 75	0,895	12
Actitudes de Acoso	49, 52, 55, 58, 61	0,687	5
Hiperactividad/Déficit de Atención	de 47, 51, 53, 57, 59, 65, 71	0,774	7
Inseguridad	56, 62, 64, 68, 70, 74, 76	0,842	7
Espectro Autista	10, 19, 20, 29, 30, 38, 39, 40, 48, 50, 54, 56, 60, 66, 72	0,389	15
Mediana Alfa Sub-escalas DAS		0,774	
<i>Competencia Académica del Estudiante</i>	77 al 83	0,975	7
<i>Importancia HHSS</i>	85 al 91	0,782	7

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Al igual que se dispuso para la muestra de estudiantes, En la Tabla 4.4 se presentan los coeficientes de fiabilidad Alfa de escalas y sub-escalas tanto del SISS-RS como del instrumento inicial, el SSRS, para las muestras de profesores.

Respecto de la escala HHSS, su coeficiente Alfa es similar al del instrumento original, SSRS y SSIS-RS, sucediendo lo mismo con las escalas DAS y Competencia Académica del Estudiante respecto de este último.

Por su parte, si bien la mediana de las sub-escalas de HHSS son similares entre dichos instrumentos, fue menor que la del original SSIS-RS para la escala DAS, aspecto derivado del bajo coeficiente Alfa de la sub-escala del Espectro Autista. Similares hallazgos se obtuvieron respecto de la versión noruega (Klaussen & Rasmussen, 2013).

Tabla IV.4

Coeficientes Alfa de Cronbach para escalas y sub-escalas del SISS-RS y del SSRS en profesores según diversos autores

	SISS-RS (Gresham & Elliott, 2008b, original n=200)	SSIS-RS (Gresham et al., 2011) n=75	SSRS (Gresham & Elliott, 1990) n=1770	SSIS-RS (Klaussen & Rasmussen, 2013; noruego) n=145
<i>HHSS</i>	0,97	0,97	0,93	0,96
Comunicación	0,86			
Cooperación	0,90	0,86	0,91	0,87
Aserción	0,87	0,87	0,86	0,82
Responsabilidad	0,90			
Empatía	0,91			
Extroversión	0,89			
Autocontrol	0,93	0,93	0,93	0,87
Mediana Alfa Sub-escalas HHSS	0,90	0,87	0,91	0,87
<i>Problemas de Conducta</i>	0,96	0,96		0,95
Impulsividad	0,94	0,94		0,92
Actitudes de Acoso	0,75			
Hiperactividad/Déficit de Atención	0,89			
Inseguridad	0,90	0,90		0,82
Espectro Autista	0,87			
Mediana Alfa Sub-escalas Problemas de Conducta	0,89	0,92		0,87
<i>Competencia Académica del Estudiante</i>	0,96	0,96		0,93

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.3. Resultados Forma Padres.

Respecto a la escala HHSS, a partir de una muestra de padres de estudiantes de Educación Secundaria (n=98), se halló un coeficiente Alfa de **.948**, valor elevado y similar al del SSIS-RS original tanto en habla inglesa como en la versión de castellano latinoamericano (.96 en ambos casos) (Gresham & Elliott, 2008b), y del SSRS .90 (Gresham & Elliott, 1990).

Al evaluar sus sub-escalas, se halló una mediana de .846, valor también similar al del SSIS-RS original tanto en habla inglesa como castellano latinoamericano (.85 y .83, respectivamente) (Gresham & Elliott, 2008b), y del SSRS (.81) (Gresham & Elliott, 1990). El rango de coeficientes de fiabilidad de las sub-escalas de HHSS se halló entre .773 (Aserción) y .869 (Extroversión).

Así, se permite referenciar la suficiencia de los coeficientes de fiabilidad de la escala HHSS y sus sub-escalas del SEHHSS Forma Padres, siendo pertinente la aplicabilidad del mismo con fines diagnósticos y de intervención.

Respecto de la escala DAS, a partir de la misma muestra de padres se halló un coeficiente Alfa de .830, puntuación elevada pero menor a la del SSIS-RS original (bajo la denominación Problemas de Conducta) tanto en habla inglesa como castellano latinoamericano (.95 en ambos) (Gresham & Elliott, 2008b).

En lo que se refiere al rango de coeficientes de fiabilidad de las sub-escalas de DAS, la mediana de los coeficientes Alfa de las sub-escalas fue .579, valor muy inferior a aquellos de las versiones originales (.85 en ambas). El rango de coeficientes de fiabilidad de las sub-escalas de DAS se encontró entre .430 (Espectro Autista) y .834 (Impulsividad), debiendo destacar los bajos valores de fiabilidad de las sub-escalas Espectro Autista, Actitudes de Acoso (.455) e Hiperactividad/Déficit de Atención (.579), puntuaciones considerablemente menores a aquellas del SSIS-RS original tanto en habla inglesa como castellano latinoamericano (Gresham & Elliott, 2008b).

Respecto de la escala asociada a la importancia sobre HHSS, se halló un coeficiente Alfa adecuado (.694), no disponiéndose de un parámetro de comparación respecto de la versión original del instrumento (ausencia de dicha escala).

En la Tabla 4.5 se presentan los valores del coeficiente Alfa de Cronbach para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Padres.

Tabla IV.5

Coeficientes Alfa de Cronbach para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Padres

Escalas y Sub-escalas	Sub-Ítems	Alfa Cronbach	de N° ítems
<i>HHSS</i>	1 al 46	0,948	46
Comunicación	4, 10, 14, 20, 24, 30, 40	0,782	7
Cooperación	2, 7, 12, 17, 27, 37	0,846	6
Aserción	1, 5, 11, 15, 25, 35, 45	0,773	7
Responsabilidad	6, 16, 22, 26, 32, 42	0,855	6
Empatía	3, 8, 13, 18, 28, 38	0,853	6
Extroversión	9, 19, 23, 29, 33, 39, 43	0,869	7
Autocontrol	21, 31, 34, 36, 41, 44, 46	0,843	7
Mediana Alfa Sub-escalas HHSS		0,846	
<i>DAS</i>	47 al 79	0,830	33
Impulsividad	47, 49, 51, 54, 56, 58, 63, 65, 70, 72, 76, 78	0,834	12
Actitudes de Acoso	49, 52, 56, 59, 63	0,455	5
Hiperactividad/ Déficit de Atención	47, 51, 53, 54, 58, 60, 67	0,579	7
Inseguridad	57, 61, 64, 66, 68, 71, 73, 74, 77, 79	0,777	10
Espectro Autista	10, 19, 20, 29, 30, 38, 39, 40, 48, 50, 55, 57, 62, 69, 75	0,430	15
Mediana Alfa Sub-escalas DAS		0,579	
<i>Importancia HHSS</i>	80 al 86	0,694	7

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Al igual que se dispuso para las anteriores muestras, En la Tabla 4.6 se presentan los coeficientes de fiabilidad Alfa de escalas y sub-escalas tanto del SISS como del instrumento inicial, el SSRS, para las muestras de padres.

Respecto de la escala HHSS, su coeficiente Alfa es similar al del instrumento original SSIS-RS y SSRS, sucediendo lo mismo con la escala de DAS, denominada de Problemas de Conducta en el SSIS-RS.

Por su parte, si bien la mediana de las sub-escalas de HHSS fue similar a aquellas del SSIS-RS en habla inglesa y castellano latinoamericano, y del SSRS, fue significativamente menor que aquellas del SSIS-RS original para la escala DAS, aspecto asociado a los bajos coeficientes Alfas de tres de las cinco sub-escalas. Lo mismo se halló al comparar tal resultado con el correspondiente a la versión noruega (Klaussen & Rasmussen, 2013).

Tabla IV.6

Coeficientes Alfa de Cronbach para escalas y sub-escalas del SISS-RS y del SSRS en padres según diversos autores

	SISS (Gresham & Elliott, 2008b, original 13-18 años) n=400	SISS (Gresham & Elliott, 2008b, latinoamericano) n=107	SSIS-RS (Gresham et al., 2011) n=114	SSRS (Gresham & Elliott, 1990) n=1770	SSIS-RS (Klaussen & Rasmussen, 2013; noruego) n=146
<i>HHSS</i>	0,96	0,96	0,96	0,90	0,95
Comunicación	0,80	0,74			
Cooperación	0,85	0,83	0,85	0,78	0,77
Aserción	0,77	0,75	0,77	0,81	0,69
Responsabilidad	0,86	0,82	0,86		0,81
Empatía	0,87	0,87			
Extroversión	0,86	0,85			
Autocontrol	0,85	0,85	0,85	0,90	0,73
Mediana Alfa Sub-escalas HHSS	0,85	0,83	0,85	0,81	0,75
<i>Problemas de Conducta</i>	0,95	0,95	0,95		0,97
Impulsividad	0,90	0,91	0,90		0,91
Actitudes de Acoso	0,81	0,85			
Hiperactividad/Déficit de Atención	0,84	0,80			
Inseguridad	0,87	0,87	0,87		0,91
Espectro Autista	0,85	0,83			
Mediana Alfa Sub-escalas Problemas de Conducta	0,85	0,85	0,89		0,91

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Coeficiente de Correlación Intra-clase.

Otro indicador de la consistencia interna de los ítems, esta vez dentro de la Teoría de la Generalizabilidad, es el Coeficiente de Correlación Intra-clase (CCI) que supone cómo las puntuaciones observadas responden a dos fuentes de variabilidad, la atribuible a los elementos o ítems y otra a los sujetos. Por tanto, si los ítems son consistentes, homogéneos, la variabilidad entre ellos será pequeña en comparación con la variabilidad observada entre sujetos. Así se obtiene una medida del grado de consistencia o acuerdo entre los distintos ítems de una escala (Mudarra, 2003).

En el SEHHSS se calculará la consistencia interna de cada escala y sub-escala, ya que las diferencias conceptuales y de propósito respecto a sus distintas escalas remiten a la necesaria distinción entre escalas sin pretender obtener un índice de homogeneidad único para todo el SISS. El CCI promedio permitirá estimar la fiabilidad de la escala/sub-escala total.

Al estimar la fiabilidad mediante el CCI, se calcula un estadístico F para contrastar la hipótesis nula de que CCI adopta el valor 0 –por defecto- asumiendo como hipótesis nula que el grado de consistencia entre los ítems de cada sub-escala es 0 a un nivel de significación establecido (usualmente 0.05). Se seguirá también un modelo de efectos aleatorios: tanto sujetos como ítems se considerarán una muestra aleatoria de sus respectivas poblaciones (Pardo & Ruíz, 2002).

4.2.2.1. Resultados Forma Estudiantes.

Tal como se aprecia en la Tabla 4.7, tanto la escala de HHSS como la de DAS, así como las sub-escalas que integran cada una de ellas, ofrecen un estadístico F significativo. En consecuencia, a un nivel de significación de .05, se rechazan las hipótesis nulas y se acepta que, en la Forma SEHHSS Estudiantes, tanto escalas como sub-escalas son significativamente consistentes respecto a los ítems que las integran.

Tabla IV.7
CCI para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Estudiantes

	CCI promedio	Límite Inferior	Límite superior	F	Sig.
HHSS	0,902	0,895	0,909	10,233	0,000
Comunicación	0,638	0,611	0,665	2,765	0,000
Cooperación	0,739	0,719	0,758	3,829	0,000
Aserción	0,659	0,633	0,683	2,929	0,000
Responsabilidad	0,671	0,646	0,694	3,035	0,000
Empatía	0,696	0,673	0,719	3,295	0,000
Extroversión	0,747	0,728	0,765	3,948	0,000
Autocontrol	0,823	0,81	0,836	5,654	0,000
DAS	0,795	0,78	0,809	4,873	0,000
Impulsividad	0,712	0,691	0,732	3,474	0,000
Actitudes de Acoso	0,368	0,319	0,415	1,583	0,000
Hiperactividad/Déficit de Atención	0,793	0,777	0,807	4,82	0,000
Inseguridad	0,726	0,706	0,746	3,646	0,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.2.2.2. Resultados Forma Profesores.

De acuerdo con lo reflejado en la Tabla 4.8, tanto las escalas de HHSS como la de DAS, así como las sub-escalas que integran cada una de ellas, ofrecen un estadístico F significativo. En consecuencia, a un nivel de significación de .05, se rechazan las hipótesis nulas y se acepta que, en la Forma SEHHSS-Profesores tanto escalas como sub-escalas son significativamente consistentes respecto a los ítems que las integran.

Tabla IV.8

CCI para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Profesores

	CCI promedio	Límite Inferior	Límite superior	F	Sig.
HHSS	0,968	0,958	0,977	31,308	0,000
Comunicación	0,835	0,776	0,883	6,061	0,000
Cooperación	0,91	,877	,936	11,113	0,000
Aserción	,851	,798	,894	6,718	0,000
Responsabilidad	,875	,830	,912	8,003	0,000
Empatía	,927	,900	,948	13,676	0,000
Extroversión	,887	,846	,919	8,811	0,000
Autocontrol	,893	,856	,924	9,381	0,000
DAS	,929	,906	,949	14,141	0,000
Impulsividad	,895	,860	,925	9,561	0,000
Actitudes de Acoso	,687	,570	,780	3,194	0,000
Hiperactividad/Déficit de Atención	,774	,693	,839	4,418	0,000
Inseguridad	,842	,787	,888	6,348	0,000
Espectro Autista	,389	,185	,561	1,637	0,000
Competencia Académica	,975	,966	,982	39,758	0,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.2.2.3. Resultados Forma Padres.

De acuerdo con lo reflejado en la Tabla 4.9, tanto las escalas de HHSS como la de DAS, así como las sub-escalas que integran cada una de ellas, ofrecen un estadístico F significativo. En consecuencia, a un nivel de significación de .05, se rechazan las hipótesis nulas y se acepta que, en la Forma SEHHSS Padres tanto escalas como sub-escalas son significativamente consistentes respecto a los ítems que las integran.

Tabla IV.9

CCI para las escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Padres

	CCI promedio	Límite Inferior	Límite superior	F	Sig.
HHSS	,948	,932	,962	19,218	0,000
Comunicación	,782	,709	,842	4,581	0,000
Cooperación	,846	,794	,889	6,496	0,000
Aserción	,773	,697	,836	4,407	0,000
Responsabilidad	,855	,805	,895	6,894	0,000
Empatía	,853	,803	,894	6,824	0,000
Extroversión	,869	,825	,905	7,642	0,000
Autocontrol	,843	,790	,886	6,361	0,000
DAS	,823	,768	,870	5,641	0,000
Impulsividad	,834	,781	,879	6,030	0,000
Actitudes de Acoso	,455	,264	,609	1,835	0,000
Hiperactividad/Déficit de Atención	,579	,438	,695	2,373	0,000
Inseguridad	,725	,636	,799	3,633	0,000
Espectro autista	,430	,250	,582	1,753	0,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.3. Análisis de ítems

4.3.1. Correlaciones ítem-total (índice de Homogeneidad).

Para estudiar en qué medida cada ítem contribuye a mejorar o no la fiabilidad de la sub-escala a la que pertenece, se estimará el grado en que cada ítem tiende a medir el mismo constructo que su sub-escala, mediante el cálculo de su *índice de homogeneidad*.

Tal como señalan Gresham y Elliott (2008b) mientras el coeficiente Alfa proporciona un índice global de la consistencia de las estimaciones a lo largo de los ítems, resulta útil analizar las correlaciones entre cada ítem y el total de su escala/sub-escala para ver la fortaleza de la relación entre cada ítem y el resto de los que integran su escala/sub-escala. Paralelamente, tales correlaciones aportan información a tener en cuenta en las decisiones sobre los ítems que conviene claramente eliminar (porque no mejoran la fiabilidad de la escala/sub-escala) o dejar (porque contribuyen a elevar la fiabilidad de la escala o porque, aun no contribuyendo en gran medida, tampoco la perjudican y sí aportan media sobre alguna

faceta conceptualmente de interés para el rasgo medido por la escala/sub-escala). Siguiendo a Barbero (2003) se pueden eliminar, en principio, aquellos ítems cuyo índice de homogeneidad sea inferior a .20.

Las siguientes tablas (Tablas 4.10, 4.11 y 4.12) permitirán pues valorar si cada ítem tiende a covariar, es decir, si los sujetos tienden a responder de manera coherente y, por tanto, discriminar los sujetos. En las interpretaciones se considerará la correlación ítem-total corregida ya que se desea comprobar en qué medida el puntuar alto en un ítem supone el hecho de obtener un total alto en el resto de la escala (en todos los demás ítems) (Morales Vallejo, 2010).

Tabla IV.10

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Estudiantes

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
ESCALA HHSS					
COMUNICACIÓN					
@6. Digo “por favor” cuando pido las cosas	12,98	2,847	,456	,266	,558
@10. Respeto el turno cuando hablo con los demás	13,19	3,080	,326	,136	,617
@16. Miro a los demás cuando les hablo	12,76	3,385	,281	,097	,628
@20. Soy educado/educada cuando hablo con los demás	12,88	3,099	,466	,241	,559
@30. Saludo y sonrío a las personas conocidas cuando las veo	12,66	3,547	,288	,112	,622
@40. Digo “gracias” cuando alguien me ayuda	12,60	3,424	,442	,218	,579
COOPERACIÓN					
@2. Presto atención cuando los demás exponen sus ideas	13,66	7,007	,463	,224	,706
@9. Ignoro a quienes quieren llamar la atención en clase	14,09	7,286	,239	,075	,768
@12. Coopero, hago lo que los profesores me dicen que haga	13,60	6,623	,563	,369	,682
@19. Hago mi trabajo sin molestar a los demás	13,66	6,802	,517	,274	,693
@22. Sigo las reglas del centro educativo	13,50	6,832	,523	,333	,692
@32. Atiendo en clase	13,76	6,492	,586	,362	,676
@42. Trabajo bien con mis compañeros de clase	13,43	7,564	,341	,130	,731
ASERCIÓN					
@1. Solicito información cuando la necesito	11,81	8,176	,400	,239	,616
@5. Defiendo a los demás si creo que son tratados injustamente	11,46	8,747	,260	,085	,651
@11. Muestro mis sentimientos a los demás	12,26	7,696	,383	,157	,618
@15. Cuando percibo un problema, se lo comunico a los demás	12,02	7,866	,411	,180	,610
@25. Digo cosas positivas sobre mí, sin presumir	12,14	8,223	,266	,077	,655
@35. Cuando creo que no me tratan bien, lo digo	11,93	7,357	,418	,178	,607
@45. Solicito ayuda cuando la necesito	11,76	7,752	,451	,281	,599
RESPONSABILIDAD					
@4. Tengo cuidado cuando utilizo cosas que no son mías	13,42	6,259	,331	,116	,649
@14. Coopero, aportando lo que me corresponde dentro del grupo de mi clase	13,84	5,710	,417	,180	,625

Tabla 4.10 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Estudiantes

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
@24. Me comporto bien	13,74	5,692	,449	,237	,616
@29. Hago lo que debo sin que me lo tengan que decir	14,11	5,532	,435	,202	,619
@34. Hago mis deberes a tiempo	13,90	5,191	,447	,237	,614
@39. Cumpló mis promesas	13,62	6,148	,321	,111	,651
@44. Reconozco mis errores ante los demás	14,14	5,964	,270	,087	,669
EMPATÍA					
@3. Perdono a los demás cuando dicen “lo siento”	12,19	4,890	,273	,083	,705
@7. Me siento mal cuando los demás están tristes	12,53	4,015	,456	,216	,650
@13. Trato de hacer que los demás se sientan bien	12,06	4,412	,522	,292	,628
@17. Ayudo a mis amigos cuando tienen un problema	11,84	4,996	,404	,194	,667
@27. Trato de pensar cómo se sienten los demás	12,39	4,055	,490	,251	,635
@37. Soy amable con los demás si se sienten mal	11,92	4,687	,472	,239	,646
EXTROVERSIÓN					
@8. Me llevo bien con los chicos de mi edad	13,60	8,482	,396	,193	,731
@18. Hago amistades fácilmente	13,89	7,440	,542	,404	,698
@23. Propongo a los demás realizar actividades en común	14,33	7,577	,395	,183	,736
@28. Me presento a los demás por iniciativa propia	14,23	7,431	,459	,239	,718
@33. Participo en juegos con los demás	13,79	7,935	,456	,259	,718
@38. Solicito participar cuando los demás realizan actividades que me gustan	13,78	7,916	,449	,243	,719
@43. Intento hacer nuevas amistades	13,75	7,497	,564	,401	,694
AUTOCONTROL					
@21. Mantengo la calma cuando se burlan de mí	10,08	7,823	,653	,486	,781
@26. Mantengo la calma cuando señalan mis errores	9,61	9,010	,520	,273	,809
@31. Intento solucionar los desacuerdos de buenas maneras	9,35	9,614	,455	,218	,820
@36. Cuando tengo Dificultades, mantengo la calma	9,78	8,224	,648	,432	,782
@41. Mantengo la calma cuando los demás me molestan	9,93	8,024	,704	,537	,769
@46. Mantengo la calma cuando estoy en desacuerdo con los demás	9,60	9,060	,564	,334	,801

Tabla 4.10 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Estudiantes

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
ESCALA DAS					
IMPULSIVIDAD					
@48. Obligo a los demás a que hagan lo que yo quiero	9,70	17,458	,401	,193	,688
@49. Hago las cosas sin pensar	9,01	16,439	,466	,272	,676
@51. Digo palabras ofensivas, indecentes o groseras	9,13	16,280	,519	,337	,670
@54. Digo cosas para hacer daño a los demás cuando me enfado	9,30	15,873	,507	,327	,669
@55. Tengo rabietas o berrinches	9,31	16,589	,415	,196	,684
@57. Miento a los demás	9,41	17,411	,421	,224	,686
@61. Me cuesta trabajo estar quieto/quieta	8,83	16,133	,340	,147	,698
@63. Hago trampas en los juegos	9,55	17,256	,360	,172	,692
@67. Cuando me enfado rompo cosas	9,81	17,124	,411	,202	,686
@69. Respondo faltando el respeto a las personas adultas cuando me hablan o solicitan algo	9,82	17,781	,398	,178	,691
@73. Me peleo con los demás	9,55	17,181	,467	,241	,681
@75. Respeto las normas o reglas	8,11	20,481	-,175	,043	,785
ACTITUDES DE ACOSO					
@48. Obligo a los demás a que hagan lo que yo quiero	3,47	2,945	,268	,173	,262
@54. Digo cosas para hacer daño a los demás cuando me enfado	3,06	2,322	,351	,313	,150
@60. Permito que otros se unan a mi grupo de amistades	1,83	3,294	-,132	,022	,668
@66. Intento que los demás me tengan miedo	3,66	3,023	,299	,149	,254
@72. Digo cosas para herir los sentimientos de los demás	3,59	2,848	,436	,318	,176
HIPERACTIVIDAD/DÉFICIT DE ATENCIÓN					
@49. Hago las cosas sin pensar	7,25	12,178	,531	,289	,765
@52. Me resulta difícil concentrarme en lo que estoy haciendo	7,07	11,203	,621	,471	,746
@55. Tengo rabietas o berrinches	7,55	12,920	,356	,138	,794
@58. Me distraigo con facilidad	6,85	10,809	,660	,520	,737
@61. Me cuesta trabajo estar quieto/quieta	7,07	11,647	,425	,191	,790

Tabla 4.10 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Estudiantes

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
@64. Cometo errores al realizar las actividades de clase, por no prestar la debida atención	7,29	12,415	,523	,287	,767
@70. Pierdo el tiempo	7,22	11,788	,568	,347	,758
INSEGURIDAD					
@47. Tengo miedo a muchas cosas	8,58	16,308	,445	,251	,695
@50. Me siento enfermo / enferma	9,24	17,214	,405	,191	,704
@53. Me avergüenzo con facilidad	8,50	15,543	,452	,253	,694
@56. Pienso que me pueden suceder cosas malas	8,63	15,334	,538	,340	,678
@59. Puedo dormir bien por la noche	7,81	20,242	-,151	,031	,802
@62. Me siento solo / sola	9,27	15,827	,591	,470	,675
@65. Creo que nadie se preocupa por mí	9,20	15,999	,498	,380	,687
@68. Me canso con facilidad	8,91	16,692	,377	,156	,706
@71. Me pongo nervioso/nerviosa cuando estoy con mis compañeros de clase	9,33	17,004	,389	,188	,705
@74. Me siento triste	9,07	16,003	,589	,448	,677

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla IV.11

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Profesores

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
ESCALA HHSS					
COMUNICACIÓN					
pr4. Dice "por favor"	13,170	12,212	,674	,500	,798
pr10. Se muestra receptivo cuando otros comienzan una conversación o actividad	12,909	15,026	,452	,269	,831
pr14. Habla en un tono de voz adecuado	12,920	13,476	,669	,544	,801
pr20. Respeta su turno al participar en conversaciones	13,080	13,178	,657	,519	,801
pr24. Dice "gracias"	12,920	12,281	,762	,618	,782
pr30. Mantiene contacto visual al comunicarse	13,057	13,939	,509	,281	,824
pr40. Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás	13,034	14,585	,392	,191	,842
COOPERACIÓN					
pr2. Sigue las instrucciones del profesor	9,920	11,821	,743	,625	,895
pr7. Realiza las tareas sin molestar a los de	10,091	11,325	,777	,619	,890
pr12. Participa adecuadamente en clase	9,966	11,344	,750	,626	,894
pr17. Presta atención a las instrucciones del profesorado	9,909	11,417	,849	,746	,881
pr27. Ignora las distracciones provocadas por sus compañeros, al trabajar en clase	10,568	10,823	,679	,537	,911
pr37. Respeta las normas del aula	9,773	12,201	,765	,590	,894
ASERCIÓN					
pr1. Solicita ayuda a los adultos	11,841	16,434	,574	,463	,837
pr5. Cuestiona apropiadamente las normas que pudiera percibir como injustas	11,614	15,481	,660	,485	,823
pr11. Se defiende por sí mismo / misma si se considera tratado/tratada injustamente	11,284	17,930	,552	,486	,840
pr15. Si tiene un problema, lo manifiesta	11,534	15,079	,806	,710	,800
pr25. Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado/ agraviada	11,682	15,438	,749	,628	,809

Tabla 4.11 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Profesores

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
pr35. Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente	11,489	16,161	,688	,504	,819
pr45. Dice cosas positivas de sí mismo / misma sin presumir	11,966	19,160	,277	,117	,874
RESPONSABILIDAD					
pr6. Se comporta bien cuando no se le supervisa	11,148	8,909	,622	,425	,866
pr16. Se hace responsable de sus propias acciones	10,909	8,750	,679	,476	,855
pr22. Actúa responsablemente en su relación los demás	10,830	9,844	,721	,535	,852
pr26. Cuida las cosas que le prestan	10,750	9,132	,713	,644	,848
pr32. Respeta las propiedades de los demás	10,693	9,640	,717	,619	,851
pr42. Asume responsabilidades en las actividades grupales	11,011	8,586	,696	,502	,852
EMPATÍA					
pr3. Intenta consolar a los demás	10,795	11,590	,754	,663	,920
pr8. Perdona a los demás	10,511	13,609	,584	,438	,937
pr13. Muestra empatía cuando percibe tristeza en sus compañeros	10,568	11,995	,848	,738	,906
pr18. Muestra comprensión hacia sus compañeros si están disgustados	10,534	11,907	,847	,734	,906
pr28. Apoya a los demás cuando se sienten mal	10,636	11,866	,863	,746	,904
pr38. Muestra interés y preocupación por los demás	10,534	11,723	,849	,731	,905
EXTROVERSIÓN					
pr9. Hace amistades fácilmente	12,625	11,639	,669	,564	,872
pr19. Interactúa adecuadamente con sus compañeros	12,455	12,228	,719	,561	,866

Tabla 4.11 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Profesores

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
pr23. Se une a actividades que ya han comenzado por iniciativa propia	12,693	12,238	,686	,622	,869
pr29. Propone a otros realizar actividades en común	12,989	12,103	,627	,487	,877
pr33. Participa en juegos o actividades de los demás	12,568	12,432	,729	,575	,866
pr39. Inicia conversaciones con sus iguales	12,466	12,160	,740	,647	,863
pr43. Se presenta a otros por iniciativa propia	12,773	11,764	,625	,455	,879
AUTOCONTROL					
pr21. Mantiene la calma si se burlan de él / ella	12,284	13,539	,754	,622	,870
pr31. Acepta las críticas sin enfadarse	12,307	13,457	,770	,685	,868
pr34. Se expresa en un lenguaje apropiado cuando está enfadado/enfadada	12,193	14,388	,742	,596	,873
pr36. Resuelve con calma los desacuerdos con usted	12,102	14,208	,653	,513	,882
pr41. Reacciona apropiadamente si le empuja o golpea un compañero	12,284	14,665	,587	,428	,890
pr44. Llega a acuerdos y asume compromisos en situaciones conflictivas	12,375	14,674	,535	,318	,897
pr46. Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	12,227	13,396	,831	,758	,861
ESCALA DAS					
IMPULSIVIDAD					
pr47. Actúa sin pensar	5,784	26,976	,735	,621	,880
pr49. Amenaza o acosa a otros	6,443	30,640	,553	,613	,890
pr51. Tiene dificultad para esperar su turno	5,818	25,599	,758	,703	,879
pr53. Se inquieta o mueve excesivamente	6,148	29,415	,469	,543	,895
pr55. Obliga a los demás a actuar en contra de su voluntad	6,511	31,701	,418	,362	,895
pr57. Tiene rabietas o berrinches	6,318	28,426	,679	,580	,883

Tabla 4.11 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Profesores

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
pr61. Muestra agresividad hacia personas y/o cosas	6,375	28,996	,706	,618	,883
pr63. Hace trampas en juegos o actividades	6,295	30,463	,503	,473	,892
pr67. Se pelea con los demás	6,341	30,066	,572	,494	,889
pr69. Desobedece las normas o requerimientos	6,045	29,492	,591	,457	,888
pr73. Contesta inapropiadamente a los adultos	6,102	28,093	,655	,665	,884
pr75. Miente o no dice la verdad	6,068	28,156	,703	,656	,882
ACTITUDES DE ACOSO					
pr49. Amenaza o acosa a otros	2,057	2,951	,596	,484	,581
pr52. Atemoriza a los demás	2,170	3,178	,587	,527	,601
pr55. Obliga a los demás a actuar en contra de su voluntad	2,125	3,306	,453	,265	,640
pr58. Permite que otros entren en su círculo de amistades	1,114	2,746	,247	,083	,792
pr61. Muestra agresividad hacia personas y/o cosas	1,989	2,747	,565	,373	,581
HIPERACTIVIDAD/DÉFICIT DE ATENCIÓN					
pr47. Actúa sin pensar	5,602	10,863	,725	,583	,697
pr51. Tiene dificultad para esperar su turno	5,636	9,912	,761	,623	,681
pr53. Se inquieta o mueve excesivamente	5,966	11,597	,616	,444	,722
pr57. Tiene rabietas o berrinches	6,136	12,280	,561	,487	,736
pr59. Interrumpe o detiene actividades de los demás	5,659	11,377	,677	,514	,711
pr65. Presta atención	5,045	14,986	-,032	,097	,850
pr71. Se distrae fácilmente	5,364	12,510	,350	,299	,776
INSEGURIDAD					
pr56. Se muestra retraído / retraída	3,511	10,758	,582	,611	,825
pr62. Se avergüenza con facilidad	3,477	10,758	,621	,549	,817
pr64. Se muestra solitario / solitaria	3,682	10,955	,666	,522	,810

Tabla 4.11 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Profesores

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
pr68. Dice cosas negativas acerca de sí mismo / misma	3,705	12,348	,405	,275	,848
pr70. Parece fatigado / fatigada o con falta de energía	3,886	11,251	,679	,579	,810
pr74. Se muestra triste o deprimido / deprimida	3,636	10,832	,671	,585	,809
pr76. Muestra ansiedad cuando está con los demás	4,011	12,149	,598	,397	,824
ESPECTRO AUTISTA					
pr10. Se muestra receptivo cuando otros comienzan una conversación o actividad	19,591	12,290	,360	,449	,309
pr19. Interactúa adecuadamente con sus compañeros	19,557	12,296	,364	,676	,308
pr20. Respeta su turno al participar en conversaciones	19,761	13,057	,121	,685	,374
pr29. Propone a otros realizar actividades en común	20,091	13,555	,059	,493	,392
pr30. Mantiene contacto visual al comunicarse	19,739	14,356	-,089	,457	,439
pr38. Muestra interés y preocupación por los demás	19,682	11,415	,434	,736	,269
pr39. Inicia conversaciones con sus iguales	19,568	12,777	,261	,677	,337
pr40. Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás	19,716	12,826	,151	,300	,364
pr48. Se queda absorto / absorta observando pequeños detalles de los objetos	20,693	11,778	,295	,454	,310
pr50. Se contraría cuando cambian las rutinas	21,080	13,522	,072	,728	,388
pr54. Manifiesta comportamientos motores estereotipados	21,580	13,258	,170	,537	,362
pr56. Se muestra retraído / retraída	21,057	14,859	-,167	,527	,465
pr60. Repite la misma cosa una y otra vez	21,295	13,843	,005	,706	,408
pr66. Repite conductas rutinarias ineficaces	21,227	14,890	-,166	,724	,455

Tabla 4.11 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Profesores

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
pr72. Utiliza gestos o movimientos extraños en sus interacciones	21,455	13,147	,219	,670	,351
ESCALA COMPETENCIA ACADÉMICA					
pr77. Comparado con otros estudiantes de mi clase, el rendimiento académico global de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	19,705	31,912	,929	,879	,969
pr78. Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	19,705	32,601	,897	,931	,972
pr79. Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	19,648	31,265	,933	,967	,969
pr80. De acuerdo a los objetivos a alcanzar en el curso, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	19,727	31,971	,930	,945	,969
pr81. De acuerdo a los objetivos a alcanzar en el curso, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	19,682	31,024	,941	,968	,968
pr82. La motivación global de este/a alumno/a para conseguir el éxito académico se sitúa en la siguiente categoría	19,568	33,214	,785	,716	,979
pr83. Comparado con su grupo clase el desarrollo intelectual de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	19,693	32,031	,940	,903	,969

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla IV.12

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Padres

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
ESCALA HHSS					
COMUNICACIÓN					
pad4. Dice “gracias”	14,306	7,369	,575	,513	,741
pad10. Respeta su turno al participar en conversaciones	14,663	7,257	,457	,320	,767
pad14. Habla en un tono de voz adecuado	14,592	7,337	,539	,399	,748
pad20. Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás	14,316	7,291	,644	,478	,730
pad24. Dice “por favor”	14,347	7,507	,528	,456	,750
pad30. Participa cuando otros comienzan una conversación o actividad	14,531	8,045	,342	,248	,785
pad40. Mantiene el contacto visual cuando habla	14,388	7,394	,495	,303	,757
COOPERACIÓN					
pad2. Sigue las normas familiares	12,041	6,019	,674	,525	,811
pad7. Presta atención a sus indicaciones	12,296	5,860	,725	,615	,801
pad12. Cooperar bien con los otros miembros de la familia	12,184	6,337	,567	,331	,832
pad17. Sigue sus indicaciones	12,204	6,020	,688	,533	,809
pad27. Realiza sus tareas sin molestar a los demás	12,010	6,237	,557	,383	,835
pad37. Respeta las reglas cuando juega con otros	11,867	6,652	,558	,370	,833
ASERCIÓN					
pad1. Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado	13,153	8,543	,671	,512	,708
pad5. Solicita ayuda a los adultos	13,633	9,431	,369	,245	,774
pad11. Si tiene un problema, lo manifiesta	13,398	8,428	,594	,416	,723
pad15. Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente	12,847	10,007	,485	,318	,750
pad25. Cuestiona apropiadamente las normas que pudieran ser injustas	13,153	9,451	,531	,327	,739
pad35. Dice cosas positivas de sí mismo/misma sin presumir	13,622	9,433	,423	,284	,760
pad45. Se defiende por sí mismo/misma, si cree ser tratado/tratada injustamente	13,194	9,333	,444	,299	,755
RESPONSABILIDAD					

Tabla 4.12 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Padres

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
pad6. Cuida las cosas que le prestan	11,684	8,383	,508	,377	,856
pad16. Se comporta bien cuando no se le supervisa	11,673	8,016	,693	,489	,822
pad22. Respeta las propiedades de los demás	11,408	8,698	,593	,462	,840
pad26. Se hace responsable de sus propias acciones	11,857	7,918	,675	,522	,825
pad32. Cumple sus promesas	11,929	7,655	,731	,576	,814
pad42. Asume responsablemente sus errores	12,061	7,357	,680	,584	,825
EMPATÍA					
pad3. Intenta comprender los sentimientos de usted	11,990	7,577	,573	,427	,844
pad8. Intenta hacer que los demás se sientan bien	11,714	7,649	,709	,533	,817
pad13. Perdona a los demás	11,582	8,679	,446	,255	,861
pad18. Intenta comprender cómo se sienten los demás	11,918	7,230	,725	,595	,812
pad28. Intenta consolar a los demás	11,694	7,410	,699	,619	,818
pad38. Muestra interés y preocupación por los demás	11,612	7,745	,709	,610	,818
EXTROVERSIÓN					
pad9. Se une a actividades ya iniciadas por iniciativa propia	13,480	12,500	,607	,430	,856
pad19. Inicia conversaciones con los chicos de su edad	13,112	12,492	,718	,536	,841
pad23. Hace amistades fácilmente	13,092	12,105	,699	,583	,843
pad29. Se relaciona bien con otros chicos	12,816	14,151	,517	,362	,866
pad33. Se presenta a los demás por iniciativa propia	13,602	11,314	,743	,618	,837
pad39. Invita a otros a participar en actividades comunes	13,102	13,185	,597	,434	,857
pad43. Inicia conversaciones con adultos	13,306	12,441	,644	,454	,851
AUTOCONTROL					
pad21. Resuelve con calma sus desacuerdos con usted	11,020	11,525	,530	,305	,831
pad31. Mantiene la calma cuando se burlan de él/ella	11,286	10,557	,632	,466	,816
pad34. Acepta las críticas sin enfadarse	11,408	11,089	,637	,474	,815
pad36. En situaciones conflictivas, llega a acuerdos y asume compromisos	10,765	10,986	,622	,425	,817
pad41. Tolera a otros chicos de su edad cuando moles	11,296	11,881	,452	,221	,843
pad44. Reacciona apropiadamente si le empuja o golpea un compañero	10,908	11,218	,620	,397	,818

Tabla 4.12 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Padres

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
pad46. Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	11,071	10,974	,703	,508	,806
ESCALA DAS					
IMPULSIVIDAD					
pad47. Tiene dificultad para esperar su turno	6,480	17,221	,449	,237	,827
pad49. Obliga a los demás a actuar en contra de su voluntad	7,122	18,335	,473	,390	,824
pad51. Se inquieta o mueve excesivamente	6,531	16,252	,496	,409	,826
pad54. Actúa con impulsividad	6,122	16,150	,610	,507	,812
pad56. Muestra agresividad hacia personas y/o co	6,929	17,552	,568	,536	,816
pad58. Tiene rabietas o berrinches	6,765	17,377	,507	,415	,821
pad63. Amenaza o acosa a los demás	7,327	19,521	,490	,373	,829
pad65. Contesta inapropiadamente a los adultos	6,806	17,374	,550	,432	,817
pad70. Desobedece las normas o requerimientos	6,592	16,718	,725	,604	,804
pad72. Miente o no dice la verdad	6,643	18,170	,484	,419	,823
pad76. Hace trampas en juegos o actividades	6,949	19,039	,316	,273	,834
pad78. Se pelea con los demás	6,888	18,492	,438	,286	,826
ACTITUDES DE ACOSO					
pad49. Obliga a los demás a actuar en contra de su voluntad	2,867	1,436	,334	,330	,331
pad52. Permite que otros entren en su círculo de amistades	,847	1,780	-,085	,061	,702
pad56. Muestra agresividad hacia personas y/o cosas	2,673	1,418	,253	,194	,392
pad59. Atemoriza a los demás	3,031	1,432	,602	,524	,209
pad63. Amenaza o acosa a los demás	3,071	1,675	,563	,487	,311
HIPERACTIVIDAD/DÉFICIT DE ATENCIÓN					
pad47. Tiene dificultad para esperar su turno	6,898	6,319	,452	,234	,483
pad51. Se inquieta o mueve excesivamente	6,949	5,637	,515	,342	,444
pad53. Presta atención	5,531	10,685	-,523	,383	,769
pad54. Actúa con impulsividad	6,541	5,756	,596	,392	,420
pad58. Tiene rabietas o berrinches	7,184	6,791	,405	,229	,508
pad60. Interrumpe o se entromete en las actividades de grupo	7,194	6,818	,443	,262	,500
pad67. Se distrae fácilmente	6,480	5,881	,427	,477	,484

Tabla 4.12 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala y sub-escala del SEHHSS Forma Padres

Sub-escala e Ítem	Media de la sub-escala si se elimina el ítem	Varianza de la sub-escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
INSEGURIDAD					
pad57. Se muestra retraído / retraída	4,367	10,833	,513	,337	,749
pad61. Parece fatigado / fatigada o con falta de energía	4,480	11,221	,436	,290	,759
pad64. Muestra ansiedad cuando está con los demás	4,827	12,083	,413	,294	,763
pad66. Dice que no agrada a nadie	4,847	11,554	,537	,355	,749
pad68. Se muestra triste o deprimido / deprimida	4,592	11,089	,601	,405	,740
pad71. Tiene Dificultades de sueño	4,663	12,102	,286	,109	,777
pad73. Se avergüenza con facilidad	4,061	10,574	,500	,347	,751
pad74. Dice cosas desagradables acerca de sí mismo/misma	4,765	11,542	,551	,426	,748
pad77. Se muestra solitario/solitaria	4,510	10,912	,451	,258	,758
pad79. Tiene Dificultades de alimentación	4,806	12,158	,249	,177	,783
ESPECTRO AUTISTA					
pad10. Respeta su turno al participar en conversaciones	22,102	12,319	,000	,415	,453
pad19. Inicia conversaciones con los chicos de su edad	21,990	10,608	,370	,466	,346
pad20. Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás	21,755	11,445	,269	,479	,383
pad29. Se relaciona bien con otros chicos	21,694	12,091	,121	,399	,418
pad30. Participa cuando otros comienzan una conversación o actividad	21,969	11,618	,189	,468	,400
pad38. Muestra interés y preocupación por los demás	21,806	10,900	,365	,439	,355
pad39. Invita a otros a participar en actividades comunes	21,980	10,371	,448	,500	,325
pad40. Mantiene el contacto visual cuando habla	21,827	11,815	,127	,425	,416
pad48. Repite la misma cosa una y otra vez	23,184	11,368	,121	,268	,421
pad50. Manifiesta comportamientos motores estereotipados	23,735	11,661	,127	,372	,417
pad55. Le molesta que cambien las rutinas	22,980	11,855	,054	,200	,442
pad57. Se muestra retraído / retraída	23,561	13,259	-,161	,413	,489
pad62. Utiliza gestos o movimientos extraños en sus interacciones	24,122	12,892	-,043	,277	,444
pad69. Se queda absorto/absorta observando pequeños detalles de los objetos	23,571	11,320	,151	,326	,410
pad75. Repite conductas rutinarias ineficaces	23,867	12,343	,045	,336	,435

Nota. Fuente: Elaboración propia.

A partir de las tablas anteriores, pueden derivarse las siguientes observaciones:

- Respecto a las sub-escalas de **Comunicación**:
 - En la Forma SEHHSS-Estudiantes todos sus ítems contribuyen a incrementar la fiabilidad de la sub-escala, siendo todas las correlaciones superiores a .20, no obstante, la mayoría de ellas oscila en torno a .4, por lo que resultan ligeramente inferiores a sus homólogas en el SISS cuyo rango es de .49 a .61. Los ítems con mejor poder de discriminación de esta sub-escala son el 20 (soy educado/a cuando hablo con los demás) el 6 (Digo “por favor” cuando pido las cosas) y el 40 (Digo “gracias” cuando alguien me ayuda). En cambio, los ítems 16 y 30 parecen peor definidos.
 - En la Forma SEHHSS-Profesores, igualmente todos los ítems contribuyen a incrementar la fiabilidad de la sub-escala (.835) aunque la supresión del ítem 10 (Se muestra receptivo cuando otros comienzan una conversación o actividad) apenas modificaría dicha fiabilidad. Si bien todas las correlaciones ítem-total son superiores a .20, el ítem 40 parece covariar en menor medida con el resto, es más, en principio, se recomendaría su eliminación para incrementar la fiabilidad de la sub-escala hasta .842. Particularmente bien definido en esa sub-escala parece el ítem 24 (“Dice gracias”) que mantiene la correlación ítem-total más elevada (.762), incluso superior a los valores obtenidos por Gresham y Elliott (2008b) cuyo rango de correlaciones ítem-total para la sub-escala de comunicación oscila entre .56 y .67.
 - En la Forma SEHHSS-Padres, la sub-escala de comunicación presentaba una fiabilidad de .782, únicamente la eliminación del ítem 30 (participa cuando otros comienzan una conversación o actividad) mejoraría ligeramente su fiabilidad

elevándola a .785. Las correlaciones ítem-total, todas ellas superiores a .20, oscilan en torno a .5 al igual que sucede con esta misma sub-escala en la Forma de padres de Gresham y Elliott (2008b) cuyo rango es de .40 a .58.

- Respecto a la sub-escala de **Cooperación**:
 - En la Forma SEHHSS-Estudiantes, la fiabilidad de esta sub-escala era de .739 por lo que la eliminación del ítem 9 (ignoro a quienes quieren llamar la atención en clase) mejoraría ligeramente su fiabilidad elevándola a .768 pues la correlación del ítem 9 con esta sub-escala es muy baja .239. El resto de las correlaciones se mantienen también en torno a .5 siendo el ítem 42 el que le sigue con menor poder de discriminación.
 - En la Forma SEHHSS-Profesores, la sub-escala de cooperación presenta una fiabilidad elevada igual a .91, únicamente incrementada –aunque mínimamente– si se eliminara el ítem 27 (ignora las distracciones provocadas por sus compañeros, al trabajar en clase) ascendiendo entonces a .911. No obstante, la correlación de ese ítem con el resto (.679) puede considerarse adecuada (.679) por lo que, en principio, podría conservarse por su aportación teórica. Esta sub-escala parece presentar una buena consistencia interna ya que el rango de sus interrelaciones ítem-total oscila entre .537 a .746, muy semejante a su homóloga en el SISS (Gresham & Elliott, 2008b) donde la mayor inter-correlación es de .77, asociada al ítem 2.
 - En la Forma SEHHSS-Padres, la fiabilidad de la sub-escala de cooperación es .846 por lo que, en este caso, no convendría suprimir ningún ítem, presentando esta sub-escala adecuada consistencia interna. Particularmente el ítem 7 (presta a

tención a sus indicaciones, parece tener un buen poder de discriminación entre los sujetos con una correlación ítem-total de .725.

- En cuanto a las sub-escalas de **Aserción**,
 - En la Forma SEHHSS-Estudiantes, presenta una fiabilidad de .659, por lo que la eliminación de ningún ítem incrementaría dicha fiabilidad. Siendo todas las correlaciones superiores a .20, no obstante los ítems 5 (defiendo a los demás...) y 25 (digo cosas positivas sobre mí...) parecen ser los que menos contribuyen a la consistencia de esta sub-escala al presentar correlaciones ítem-total de .26 y .266 respectivamente. Parece relevante el hecho de que sean precisamente estos dos ítems los que peor consistencia aporten también en su sub-escala homóloga del SISS (Gresham & Elliott, 2008b) con valores de .25 y .36 respectivamente. Ello parece indicar la necesidad de revisar estos ítems en la definición de esta sub-escala.
 - En la Forma SEHHSS-Profesores, la sub-escala de aserción presenta una fiabilidad de .851 por lo que podría incrementarse al suprimir el ítem 45 (dice cosas positivas de sí...) elevándose a .874. El resto de los ítems parecen contribuir a la consistencia interna de esta sub-escala adecuadamente, especialmente los ítems 15 y 25.
 - En la Forma SEHHSS-Padres, la sub-escala de aserción presenta una fiabilidad de .773 por lo que, en principio, no parece necesario suprimir ningún ítem para incrementarla ya que, si eliminásemos el ítem 5 (solicita ayuda) se elevaría mínimamente dicha fiabilidad pero se perderían los matices conceptuales que este ítem aporta al rasgo de aserción. Todas las inter-correlaciones ítem-total son superiores a .40 por lo que, siguiendo los criterios de Gresham y Elliott (2008b)

en principio, deberían mantenerse. El rango de tales inter-correlaciones oscila mayoritariamente en torno a .5 tal como sucede en su homóloga del SISS.

- Respecto a la sub-escala de **Responsabilidad**:
 - En la Forma SEHHSS-Estudiantes, presenta una fiabilidad global de .671 por lo que no se observa la necesidad de eliminar ningún ítem para incrementarla. No obstante, los ítems 44 (reconozco mis errores...) 39 (cumpló mis promesas) y 4 (tengo cuidado cuando utilizo cosas que no son mías) son los que menos aportan a la consistencia interna de esta sub-escala.
 - En la Forma SEHHSS-Profesores, con una fiabilidad de .875 igualmente encontramos que todos los ítems contribuyen a su consistencia interna, presentando un poder de discriminación particularmente bueno el ítem 22 (actúa responsablemente).
 - En la Forma SEHHSS-Padres, con una fiabilidad global de .855, se podría elevar mínimamente ésta (hasta .856) si se eliminase el ítem 6 (cuida las cosas que le prestan) aunque para tomar esta decisión sea conveniente disponer de más información derivada de análisis subsiguientes. La mayoría de las inter-correlaciones ítem-total están en torno a .7 obteniéndose valores muy semejantes a los de su homóloga en el SISS cuyo rango oscila entre .51 a .76.
- Respecto a la sub-escala de **Empatía**,
 - En la Forma SEHHSS-Estudiantes, con una fiabilidad global de .696, se observa cómo podría elevarse aunque mínimamente- hasta .705 si se eliminase el ítem 3 (perdono a los demás...). Este ítem parece covariar en menor medida con el resto al presentar una correlación ítem-total de .273. El resto de los ítems parecen contribuir –aunque moderadamente- a la consistencia interna de esta sub-escala.

- En la Forma SEHHSS-Profesores, con una fiabilidad global muy elevada igual a .927, encontramos que la eliminación del ítem 8 (perdona a los demás) aún podría mejorarla elevándola a .937. A excepción de ese ítem, todos los demás parecen tener muy buena capacidad de discriminación con inter-correlaciones en torno a 8. Son incluso superiores a las halladas en la sub-escala homónima del SISS cuyos rangos oscilan en el intervalo .67 a .81.
- En la Forma SEHHSS-Padres, la fiabilidad global de esta sub-escala es de .853 por lo que podría elevarse —aunque mínimamente— si se eliminase el ítem 13 (perdona a los demás) obteniéndose una fiabilidad de .861. El resto de los ítems parecen contribuir adecuadamente a la consistencia interna de esta sub-escala.
- Como puede apreciarse, en todas las formas, la eliminación de los ítems relativos al perdón (3, 8, 13), mejoraría la fiabilidad de la sub-escala empatía.
- Respecto a la sub-escala de **Extroversión**,
 - En la Forma SEHHSS-Estudiantes, la fiabilidad global es de .747 por lo que, en principio, no parece pertinente eliminar ningún ítem. Todas las inter-correlaciones ítem-total, aunque bajas —en torno a .5— contribuyen a la consistencia de esta sub-escala.
 - En la Forma SEHHSS-Profesores, con una fiabilidad global de .887 igualmente no parece necesaria la eliminación de ningún ítem, contribuyendo todos ellos a su consistencia interna con valores en torno a .7.
 - En la Forma SEHHSS-Padres, con una fiabilidad global de .869 tampoco es precisa la eliminación de ningún ítem pues todos ellos presentan inter-correlaciones superiores a .4.
- Respecto a la escala de **Autocontrol**,

- En la Forma SEHHSS-Estudiantes, con una fiabilidad global de .823, al estudiar las inter-correlaciones ítem-total se aprecia cómo todas contribuyen a su consistencia interna (aunque los valores sean más bajos, en torno a .4).
- En la Forma SEHHSS-Profesores, con una fiabilidad global de .893, únicamente la eliminación del ítem 44 (llega a acuerdos y asume compromisos...) podría elevar –aunque mínimamente- la fiabilidad a .897. No obstante, todos los ítems presentan una buena capacidad de discriminación, especialmente el ítem 46 (mantiene la calma...) que parece contribuir en gran medida a la medida del autocontrol.
- En la Forma SEHHSS-Padres, con una fiabilidad global de .843 no es preciso eliminar ningún ítem, aunque el ítem 41 sea el que menos contribuye a la consistencia interna de esta sub-escala, dejando intacta su fiabilidad, en caso de eliminación. Pero todos los coeficientes superan el .40 por lo que, en principio, parecen contribuir a la homogeneidad de esta sub-escala.
- Respecto a la sub-escala de **Impulsividad**,
 - En la Forma SEHHSS-Estudiantes, con una fiabilidad global de .712, en principio, podría mejorarse tras eliminar el ítem 75 (respeto las normas...) ascendiendo a .785. Efectivamente, éste ítem parece covariar muy poco con el resto de los que integran esta sub-escala, presentando una inter-correlación ítem-total excesivamente baja -.175. El resto de los ítems contribuyen, aunque con valores bajos, a la consistencia de esta sub-escala.
 - En la Forma SEHHSS-Profesores, con una fiabilidad global de .895, únicamente la eliminación del ítem 55 (obliga a los demás a actuar contra su voluntad) dejaría

igual dicha fiabilidad, pese a que la inter-correlación de este ítem con el total es superior a .40 (.418).

- En la Forma SEHHSS-Padres, con una fiabilidad global de .834 no es preciso eliminar ítem alguno, aunque el ítem 76 (hace trampas...) es el que menos covaría en esta sub-escala.
- Respecto a la sub-escala **Actitudes de Acoso**:
 - En la Forma SEHHSS-Estudiantes, con una fiabilidad global de .368, la más baja de toda la forma, se encuentran los ítems que aportan menor consistencia interna. En particular, el ítem 60 (permite que otros se unan a mi grupo...) podría eliminarse al no alcanzar una inter-correlación ítem-total superior a .20 (-.132). Paralelamente, los ítems 48 (obligo a los demás a que hagan lo que yo quiero) e ítem 66 (intento que los demás me tengan miedo) presentan también menor poder de discriminación aunque, por motivos teóricos, en principio, convendría mantenerlos en esta sub-escala.
 - En la Forma SEHHSS-Profesores, con una fiabilidad global de .687 únicamente la eliminación del ítem 58 (permite que otros entren en su círculo de amistades...) con una inter-correlación muy baja, igual .247 permitiría incrementar la fiabilidad de esta sub-escala hasta .792.
 - En la Forma SEHHSS-Padres, con una fiabilidad global de .455, la menor de toda la forma, podría mejorar al suprimir el ítem 52 (permite que otros entren en su círculo...) ascendiendo a .702. Efectivamente, parece pertinente eliminar dicho ítem al mantener una inter-correlación excesivamente baja -.085. Por su parte, el ítem 56 (muestra agresividad) también presenta baja covariación (.253) pero superior a .20 por lo que, en principio, podría mantenerse dentro de la sub-escala.

- Respecto a la sub-escala de **Hiperactividad/Déficit de Atención**
 - En la Forma SEHHSS-Estudiantes, con una fiabilidad global de .793, únicamente podría elevarse –mínimamente- al eliminar el ítem 55 (tengo rabieta...) ascendiendo a .794. Sin embargo, en principio, por motivos teóricos, parece mejor mantenerlo hasta realizar posteriores análisis. El resto de los ítems parecen contribuir –aunque con bajos valores- a la consistencia interna de esta sub-escala.
 - En la Forma SEHHSS-Profesores, con una fiabilidad global de .774, únicamente la eliminación del ítem 71 podría suponer un ligero incremento en su fiabilidad (.776) por lo que, en principio, podría mantenerse por la contribución teórica de este ítem. Paralelamente, aunque pareciera necesario omitir el ítem 65 (presta atención) dada su mínima inter-correlación -.032 con el total de esta sub-escala, teniendo en cuenta que remite a la falta de atención, rasgo extremadamente vinculado con la Hiperactividad/Déficit de Atención capaz de aportar información diagnóstica muy útil, en principio, se mantendría, a pesar de que su omisión elevaría la fiabilidad de esta sub-escala a .850.
 - En la Forma SEHHSS-Padres, con una fiabilidad global de .579, ésta podría elevarse hasta .769 si se eliminara el ítem 53 (presta atención) a pesar de mantener una correlación ítem-total superior a .40 (-.523).
 - Parece, por tanto, que los ítems relativos a “prestar atención” tanto en la forma del es como en la de los padres, disminuyen la fiabilidad de la sub-escala de Hiperactividad/Déficit de Atención.
- Respecto a la sub-escala **Inseguridad**
 - En la Forma SEHHSS-Estudiantes, con una fiabilidad global de .726, sólo la eliminación del ítem 59 (puedo dormir bien por la noche) podría incrementarla

- hasta .802. Efectivamente, la covariación de este ítem parece mínima (-.151) e inferior a .20 por lo que, en principio, parece conveniente eliminarle para mejorar la consistencia interna. El resto de ítems mantienen inter-correlaciones superiores a .40 por lo que pueden considerarse consistentes.
- En la Forma SEHHSS-Profesores, con una fiabilidad global de .842, en principio no parece preciso eliminar ningún ítem ya que ésta sólo mejoraría –mínimamente- al omitir el ítem 68 (dice cosas negativas acerca de sí..) que, sin embargo, puede aportar información diagnóstica valiosa para la intervención. La mayoría de los ítems de esta sub-escala presentan inter-correlaciones en torno a .6 por lo que pueden considerarse con un adecuado poder de discriminación.
 - En la Forma SEHHSS-Padres, con una fiabilidad global de .777, únicamente la eliminación del ítem 79 (tiene Dificultades de alimentación) podría incrementarla hasta .783 y la eliminación del ítem 71 (tiene Dificultades de sueño) la mantendría sin cambios (.777). Efectivamente, a pesar de que ambos ítems presentan inter-correlaciones superiores a .20, su magnitud es muy baja (.249 y .286 respectivamente) por lo que, en principio, parecería pertinente eliminar, al menos, el ítem 79.
 - Respecto a la sub-escala **Espectro Autista**,
 - En la Forma SEHHSS-Profesores, con una fiabilidad global baja e igual a .389, la eliminación de diversos ítems contribuiría a elevar dicha fiabilidad. Es el caso del ítem 29 (propone a otros realizar actividades en común) –con una inter-correlación de .059, al ser eliminado elevaría la fiabilidad .392; el ítem 30 (mantiene contacto visual...) con inter-correlación igual a -.089, elevando la fiabilidad a .439, el ítem 56 (se muestra retraído) con inter-correlación de -.167,

elevaría la fiabilidad a .465, el ítem 60 (repite la misma cosa...) con inter-correlación de .005, elevaría la fiabilidad a .408 y el ítem 66 (repite conductas rutinarias) con inter-correlación de -.166, elevaría la fiabilidad .455. Valores bajos de inter-correlación se dan también en la sub-escala original, sin embargo, Gresham y Elliott (2008b) decidieron mantener los ítems por considerarlos críticos para evaluar conductas fundamentales dentro del espectro autista. Teniendo en cuenta ese criterio y, al tiempo, las bajas inter-correlaciones obtenidas, en principio, al menos parecería adecuado eliminar los ítems 20 (respeta su turno...) y ítem 29 (propone a otros realizar actividades en común).

- En la Forma SEHHSS-Padres, con una fiabilidad global de .430, la eliminación del ítem 10 (respeta su turno) con inter-correlación nula, aumentaría dicha fiabilidad a .453, al igual que la eliminación de los ítems 57 (inter-correlación -.161, elevando a .489 la fiabilidad), del ítem 62 (utiliza gestos o movimientos extraños) con inter-correlación de -.043 elevando la fiabilidad a .444 o del ítem 75 (repite conductas ineficaces...) con inter-correlación de .045, elevando la fiabilidad a .435. Teniendo presente además el criterio teórico, tras estos resultados, al menos convendría eliminar los ítems 10 (al igual que sucediera en la forma del profesor) y el ítem 75.

Por otra parte, en las siguientes tablas (Tablas 4.13, 4.14 y 4.15) se reflejan los estadísticos ítem-total referidos a las escalas de HHSS y DAS en su totalidad, para las distintas formas.

Tabla IV.13

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Estudiantes

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ESCALA HHSS					
@1.Solicito información cuando la necesito	101,79	188,238	,370	.	,901
@2.Presto atención cuando los demás exponen sus ideas	101,58	187,082	,461	.	,899
@3.Perdono a los demás cuando dicen “lo siento”	101,48	190,359	,277	.	,902
@4.Tengo cuidado cuando utilizo cosas que no son mías	101,17	190,216	,352	.	,901
@5.Defiendo a los demás si creo que son tratados injustamente	101,44	189,555	,308	.	,901
@6.Digo “por favor” cuando pido las cosas	101,44	188,495	,372	.	,901
@7.Me siento mal cuando los demás están tristes	101,83	188,111	,322	.	,901
@8.Me llevo bien con los chicos de mi edad	101,25	191,255	,269	.	,902
@9.Ignoro a quienes quieren llamar la atención en clase	102,02	189,991	,224	.	,903
@10.Respeto el turno cuando hablo con los demás	101,66	187,703	,407	.	,900
@11.Muestro mis sentimientos a los demás	102,24	187,196	,335	.	,901
@12.Cooperó, hago lo que los profesores me dicen que haga	101,53	186,639	,470	.	,899
@13.Trato de hacer que los demás se sientan bien	101,35	187,325	,488	.	,899
@14.Cooperó, aportando lo que me corresponde dentro del grupo de mi clase	101,59	186,235	,508	.	,899
@15.Cuando percibo un problema, se lo comunico a los demás	102,00	186,857	,393	.	,900
@16.Miro a los demás cuando les hablo	101,23	189,592	,364	.	,901

Tabla 4.13 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Estudiantes

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
@17. Ayudo a mis amigos cuando tienen un problema	101,13	190,417	,383	.	,901
@18. Hago amistades fácilmente	101,54	189,718	,278	.	,902
@19. Hago mi trabajo sin molestar a los demás	101,59	187,467	,432	.	,900
@20. Soy educado/educada cuando hablo con los demás	101,35	188,200	,474	.	,900
@21. Mantengo la calma cuando se burlan de mí	102,29	185,996	,361	.	,901
@22. Sigo las reglas del centro educativo	101,43	187,508	,440	.	,900
@23. Propongo a los demás realizar actividades en común	101,98	185,901	,400	.	,900
@24. Me comporto bien	101,49	187,288	,466	.	,899
@25. Digo cosas positivas sobre mí, sin presumir	102,12	187,286	,333	.	,901
@26. Mantengo la calma cuando señalan mis errores	101,82	186,544	,415	.	,900
@27. Trato de pensar cómo se sienten los demás	101,68	186,416	,428	.	,900
@28. Me presento a los demás por iniciativa propia	101,88	187,241	,357	.	,901
@29. Hago lo que debo sin que me lo tengan que decir	101,86	187,382	,414	.	,900
@30. Saludo y sonrío a las personas conocidas cuando las veo	101,12	190,290	,385	.	,901
@31. Intento solucionar los desacuerdos de buenas maneras	101,56	184,909	,566	.	,898
@32. Atiendo en clase	101,69	186,877	,445	.	,900
@33. Participo en juegos con los demás	101,44	188,413	,375	.	,900
@34. Hago mis deberes a tiempo	101,65	186,313	,406	.	,900
@35. Cuando creo que no me tratan bien, lo digo	101,91	187,443	,302	.	,902

Tabla 4.13 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Estudiantes

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
@36.Cuando tengo Dificultades, mantengo la calma	101,99	185,579	,423	.	,900
@37.Soy amable con los demás si se sienten ma	101,22	188,476	,465	.	,900
@38.Solicito participar cuando los demás realizan actividades que me gustan	101,43	188,419	,368	.	,901
@39.Cumplo mis promesas	101,37	189,256	,376	.	,900
@40.Digo “gracias” cuando alguien me ayuda	101,06	190,834	,395	.	,901
@41.Mantengo la calma cuando los demás me molestan	102,14	185,985	,407	.	,900
@42.Trabajo bien con mis compañeros de clase	101,36	187,312	,494	.	,899
@43.Intento hacer nuevas amistades	101,40	189,133	,326	.	,901
@44.Reconozco mis errores ante los demás	101,89	186,635	,433	.	,900
@45.Solicito ayuda cuando la necesito	101,74	186,160	,434	.	,900
@46.Mantengo la calma cuando estoy en desacuerdo con los demás	101,81	185,456	,507	.	,899
ESCALA DAS					
@47.Tengo miedo a muchas cosas	26,46	90,645	,322	,279	,836
@48.Obligo a los demás a que hagan lo que yo quiero	27,28	92,130	,320	,231	,836
@49.Hago las cosas sin pensar	26,58	88,712	,488	,350	,831
@50.Me siento enfermo / enferma	27,12	90,982	,382	,224	,834
@51.Digo palabras ofensivas, indecentes o groseras	26,71	89,347	,461	,362	,832
@52.Me resulta difícil concentrarme en lo que estoy haciendo	26,40	87,042	,522	,488	,829
@53.Me avergüenzo con facilidad	26,37	89,733	,309	,294	,837

Tabla 4.13 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Estudiantes

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
@54.Digo cosas para hacer daño a los demás cuando me enfado	26,88	88,943	,427	,405	,832
@55.Tengo rabieta o berrinches	26,89	89,017	,443	,251	,832
@56.Pienso que me pueden suceder cosas malas	26,51	86,759	,525	,386	,828
@57.Miento a los demás	26,98	91,024	,425	,271	,833
@58.Me distraigo con facilidad	26,18	86,529	,528	,539	,828
@59.Puedo dormir bien por la noche	25,69	96,030	-,039	,309	,852
@60.Permito que otros se unan a mi grupo de amistades	25,64	93,854	,066	,414	,848
@61.Me cuesta trabajo estarme quieto/quieta	26,40	88,152	,377	,226	,834
@62.Me siento solo / sola	27,15	89,476	,443	,481	,832
@63.Hago trampas en los juegos	27,13	92,085	,270	,217	,837
@64.Cometo errores al realizar las actividades de clase, por no prestar la debida atención	26,62	89,278	,478	,321	,831
@65.Creo que nadie se preocupa por mí	27,08	88,619	,458	,396	,831
@66.Intentó que los demás me tengan miedo	27,47	92,767	,307	,220	,836
@67.Cuando me enfado rompo cosas	27,39	91,079	,366	,244	,835
@68.Me canso con facilidad	26,79	88,799	,440	,253	,832
@69.Respondo faltando el respeto a las personas adultas cuando me hablan o solicitan algo	27,39	92,073	,376	,212	,835
@70.Pierdo el tiempo	26,55	87,523	,538	,397	,829
@71.Me pongo nervioso/nerviosa cuando estoy con mis compañeros de clase	27,21	90,671	,363	,230	,835

Tabla 4.13 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Estudiantes

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
@72.Digo cosas para herir los sentimientos de los demás	27,40	91,723	,429	,403	,834
@73.Me peleo con los demás	27,13	90,972	,428	,290	,833
@74.Me siento triste	26,95	89,332	,475	,465	,831
@75.Respeto las normas o reglas	25,69	95,294	-,002	,402	,850

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla IV.14

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Profesores

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ESCALA HHSS					
pr1.Solicita ayuda a los adultos	93,909	549,647	,596	.	,968
pr2.Sigue las instrucciones del profesor	93,511	553,885	,662	.	,967
pr3.Intentar consolar a los demás	93,716	547,953	,674	.	,967
pr4.Dice "por favor"	93,625	542,352	,744	.	,967
pr5.Cuestiona apropiadamente las normas que pudiera percibir como injustas	93,682	556,265	,421	.	,968
pr6.Se comporta bien cuando no se le supervisa	93,716	552,826	,603	.	,967
pr7.Realiza las tareas sin molestar a los de	93,682	554,334	,599	.	,967
pr8.Perdona a los demás	93,432	554,662	,678	.	,967
pr9.Hace amistades fácilmente	93,500	556,115	,539	.	,968
pr10.Se muestra receptivo cuando otros comienzan una conversación o actividad	93,364	558,372	,586	.	,968
pr11.Se defiende por sí mismo / misma si se considera tratado/tratada injustamente	93,352	570,806	,187	.	,969
pr12.Participa adecuadamente en clase	93,557	547,882	,754	.	,967
pr13.Muestra empatía cuando percibe tristeza en sus compañeros	93,489	550,942	,721	.	,967
pr14.Habla en un tono de voz adecuado	93,375	552,191	,687	.	,967
pr15.Si tiene un problema, lo manifiesta	93,602	557,093	,444	.	,968
pr16.Se hace responsable de sus propias acciones	93,477	547,885	,745	.	,967
pr17.Presta atención a las instrucciones del profesorado	93,500	552,506	,711	.	,967
pr18.Muestra comprensión hacia sus compañeros si están disgustados	93,455	549,101	,757	.	,967

Tabla 4.14 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Profesores

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
pr19.Interactúa adecuadamente con sus compañeros	93,330	553,074	,760	.	,967
pr20.Respeto su turno al participar en conversaciones	93,534	550,482	,676	.	,967
pr21.Mantiene la calma si se burlan de él / ella	93,625	554,444	,589	.	,967
pr22.Actúa responsablemente en su relación los demás	93,398	557,346	,732	.	,967
pr23.Se une a actividades que ya han comenzado por iniciativa propia	93,568	553,076	,733	.	,967
pr24.Dice "gracias"	93,375	542,973	,812	.	,967
pr25.Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado/ agraviada	93,750	555,247	,486	.	,968
pr26.Cuida las cosas que le prestan	93,318	554,013	,676	.	,967
pr27.Ignota las distracciones provocadas por sus compañeros, al trabajar en clase	94,159	551,009	,557	.	,968
pr28.Apoya a los demás cuando se sienten mal	93,557	549,997	,737	.	,967
pr29.Propone a otros realizar actividades en común	93,864	554,625	,616	.	,967
pr30.Mantiene contacto visual al comunicarse	93,511	554,644	,561	.	,968
pr31.Acepta las críticas sin enfadarse	93,648	553,058	,626	.	,967
pr32.Respeto las propiedades de los demás	93,261	558,333	,646	.	,967
pr33.Participa en juegos o actividades de los demás	93,443	555,698	,724	.	,967
pr34.Se expresa en un lenguaje apropiado cuando está enfadado/enfadada	93,534	557,884	,597	.	,967

Tabla 4.14 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Profesores

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
pr35. Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente	93,557	553,698	,554	.	,968
pr36. Resuelve con calma los desacuerdos con usted	93,443	555,376	,582	.	,968
pr37. Respeta las normas del aula	93,364	555,843	,683	.	,967
pr38. Muestra interés y preocupación por los demás	93,455	545,860	,816	.	,967
pr39. Inicia conversaciones con sus iguales	93,341	558,273	,598	.	,967
pr40. Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás	93,489	557,379	,486	.	,968
pr41. Reacciona apropiadamente si le empuja o golpea un compañero	93,625	559,685	,479	.	,968
pr42. Asume responsabilidades en las actividades grupales	93,580	545,327	,792	.	,967
pr43. Se presenta a otros por iniciativa propia	93,648	555,035	,554	.	,968
pr44. Llega a acuerdos y asume compromisos en situaciones conflictivas	93,716	547,171	,772	.	,967
pr45. Dice cosas positivas de sí mismo / misma sin presumir	94,034	563,137	,349	.	,968
pr46. Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	93,568	554,294	,624	.	,967
ESCALA DAS					
pr47. Actúa sin pensar	19,034	153,022	,759	.	,924
pr48. Se queda absorto / absorta observando pequeños detalles de los objetos	18,830	160,304	,365	.	,930
pr49. Amenaza o acosa a otros	19,693	162,606	,501	.	,928
pr50. Se contraría cuando cambian las rutinas	19,216	155,160	,732	.	,924

Tabla 4.14 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Profesores

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
pr51.Tiene dificultad para esperar su turno	19,068	150,570	,746	.	,924
pr52.Atemoriza a los demás	19,807	165,054	,383	.	,929
pr53.Se inquieta o mueve excesivamente	19,398	157,760	,555	.	,927
pr54.Manifiesta comportamientos motores estereotipados	19,716	160,275	,538	.	,927
pr55.Obliga a los demás a actuar en contra de su voluntad	19,761	164,667	,391	.	,929
pr56.Se muestra retraído / retraída	19,193	161,744	,314	.	,930
pr57.Tiene rabietas o berrinches	19,568	157,214	,659	.	,925
pr58.Permite que otros entren en su círculo de amistades	18,750	157,891	,478	.	,928
pr59.Interrumpe o detiene actividades de los demás	19,091	156,474	,631	.	,926
pr60.Repite la misma cosa una y otra vez	19,432	153,903	,764	.	,924
pr61.Muestra agresividad hacia personas y/o cosas	19,625	159,547	,612	.	,926
pr62.Se avergüenza con facilidad	19,159	161,446	,346	.	,930
pr63.Hace trampas en juegos o actividades	19,545	162,573	,439	.	,928
pr64.Se muestra solitario / solitaria	19,364	160,625	,431	.	,928
pr65.Presta atención	18,477	169,494	-,028	.	,936
pr66.Repite conductas rutinarias ineficaces	19,364	154,579	,723	.	,924
pr67.Se pelea con los demás	19,591	160,819	,560	.	,927
pr68.Dice cosas negativas acerca de sí mismo / misma	19,386	157,734	,620	.	,926
pr69.Desobedece las normas o requerimientos	19,295	160,417	,526	.	,927

Tabla 4.14 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Profesores

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
pr70.Parece fatigado / fatigada o con falta de energía	19,568	158,777	,584	.	,926
pr71.Se distrae fácilmente	18,795	155,889	,561	.	,927
pr72.Utiliza gestos o movimientos extraños en sus interacciones	19,591	158,543	,692	.	,925
pr73.Contesta inapropiadamente a los adultos	19,352	156,897	,617	.	,926
pr74.Se muestra triste o deprimido / deprimida	19,318	158,426	,531	.	,927
pr75.Miente o no dice la verdad	19,318	156,702	,676	.	,925
pr76.Muestra ansiedad cuando está con los demás	19,693	159,778	,637	.	,926
ESCALA COMPETENCIA ACADÉMICA					
pr77.Comparado con otros estudiantes de mi clase, el rendimiento académico global de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	19,705	31,912	,929	,879	,969
pr78.Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	19,705	32,601	,897	,931	,972
pr79.Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	19,648	31,265	,933	,967	,969
pr80.De acuerdo a los objetivos a alcanzar en el curso, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	19,727	31,971	,930	,945	,969

Tabla 4.14 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Profesores

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
pr81.De acuerdo a los objetivos a alcanzar en el curso, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	19,682	31,024	,941	,968	,968
pr82.La motivación global de este/a alumno/a para conseguir el éxito académico se sitúa en la siguiente categoría	19,568	33,214	,785	,716	,979
pr83.Comparado con su grupo clase el desarrollo intelectual de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	19,693	32,031	,940	,903	,969

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla IV.15

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Padres

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ESCALA HHSS					
pad1.Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado	101,133	325,456	,458	.	,947
pad2.Sigue las normas familiares	101,000	326,619	,484	.	,947
pad3.Intentar comprender los sentimientos de usted	101,367	321,657	,561	.	,947
pad4.Dice “gracias”	100,929	324,521	,590	.	,947
pad5.Solicita ayuda a los adultos	101,612	325,456	,402	.	,948
pad6.Cuida las cosas que le prestan	101,041	325,380	,461	.	,947
pad7.Presta atención a sus indicaciones	101,255	324,027	,590	.	,946
pad8.Intentar hacer que los demás se sientan bien	101,092	323,053	,615	.	,946
pad9.Se une a actividades ya iniciadas por iniciativa propia	101,541	319,261	,626	.	,946
pad10.Respetar su turno al participar en conversaciones	101,286	325,753	,434	.	,947
pad11.Si tiene un problema, lo manifiesta	101,378	322,774	,492	.	,947
pad12.Coopera bien con los otros miembros de la familia	101,143	321,031	,729	.	,946
pad13.Perdona a los demás	100,959	325,916	,527	.	,947
pad14.Habla en un tono de voz adecuado	101,214	324,871	,541	.	,947
pad15.Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente	100,827	329,650	,413	.	,947
pad16.Se comporta bien cuando no se le supervisa	101,031	322,298	,639	.	,946
pad17.Sigue sus indicaciones	101,163	325,478	,541	.	,947
pad18.Intentar comprender cómo se sienten los demás	101,296	319,984	,660	.	,946
pad19.Inicia conversaciones con los chicos de su edad	101,173	324,846	,497	.	,947

Tabla 4.15 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Padres

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
pad20.Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás	100,939	322,780	,703	.	,946
pad21.Resuelve con calma sus desacuerdos con usted	101,541	325,962	,442	.	,947
pad22.Respeto las propiedades de los demás	100,765	326,903	,515	.	,947
pad23.Hace amistades fácilmente	101,153	326,750	,377	.	,948
pad24.Dice “por favor”	100,969	325,329	,553	.	,947
pad25.Cuestiona apropiadamente las normas que pudieran ser injustas	101,133	324,549	,560	.	,947
pad26.Se hace responsable de sus propias acciones	101,214	322,273	,607	.	,946
pad27.Realiza sus tareas sin molestar a los demás	100,969	326,401	,469	.	,947
pad28.Intentar consolar a los demás	101,071	322,624	,578	.	,947
pad29.Se relaciona bien con otros chicos	100,878	330,995	,341	.	,948
pad30.Participa cuando otros comienzan una conversación o actividad	101,153	326,028	,502	.	,947
pad31.Mantiene la calma cuando se burlan de él/ella	101,806	325,168	,411	.	,948
pad32.Cumple sus promesas	101,286	319,423	,704	.	,946
pad33.Se presenta a los demás por iniciativa propia	101,663	325,257	,376	.	,948
pad34.Acepta las críticas sin enfadarse	101,929	324,686	,496	.	,947
pad35.Dice cosas positivas de sí mismo/misma sin presumir	101,602	324,036	,491	.	,947
pad36.En situaciones conflictivas, llega a acuerdos y asume compromisos	101,286	317,649	,731	.	,945
pad37.Respeto las reglas cuando juega con otros	100,827	328,062	,490	.	,947

Tabla 4.15 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Padres

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
pad38.Muestra interés y preocupación por los demás	100,990	322,794	,647	.	,946
pad39.Invita a otros a participar en actividades comunes	101,163	324,592	,527	.	,947
pad40.Mantiene el contacto visual cuando habla	101,010	323,474	,577	.	,947
pad41.Tolera a otros chicos de su edad cuando moles	101,816	327,265	,393	.	,948
pad42.Asume responsablemente sus errores	101,418	317,545	,674	.	,946
pad43.Inicia conversaciones con adultos	101,367	326,090	,406	.	,948
pad44.Reacciona apropiadamente si le empuja o golpea un compañero	101,429	326,660	,428	.	,947
pad45.Se defiende por sí mismo/misma, si cree ser tratado/tratada injustamente	101,173	329,506	,295	.	,948
pad46.Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	101,592	323,193	,579	.	,947
ESCALA DAS					
pad47.Tiene dificultad para esperar su turno	22,449	70,765	,397	.	,823
pad48.Repite la misma cosa una y otra vez	22,235	70,759	,328	.	,826
pad49.Obliga a los demás a actuar en contra de su voluntad	23,092	72,765	,396	.	,824
pad50.Manifiesta comportamientos motores estereotipados	22,786	69,943	,466	.	,820
pad51.Se inquieta o mueve excesivamente	22,500	68,170	,503	.	,818
pad52.Permite que otros entren en su círculo de amistades	21,071	77,716	-,131	.	,840
pad53.Presta atención	21,082	82,962	-,514	.	,853

Tabla 4.15 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Padres

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
pad54.Actúa con impulsividad	22,092	69,981	,443	.	,821
pad55.Le molesta que cambien las rutinas	22,031	71,886	,267	.	,828
pad56.Muestra agresividad hacia personas y/o co	22,898	71,371	,484	.	,821
pad57.Se muestra retraído / retraída	22,612	73,704	,194	.	,830
pad58.Tiene rabietas o berrinches	22,735	70,300	,507	.	,819
pad59.Atemoriza a los demás	23,255	74,213	,337	.	,826
pad60.Interrumpe o se entromete en las actividades de gru	22,745	72,604	,328	.	,825
pad61.Parece fatigado / fatigada o con falta de energía	22,724	72,305	,320	.	,825
pad62.Utiliza gestos o movimientos extraños en sus interacciones	23,173	74,289	,303	.	,827
pad63.Amenaza o acosa a los demás	23,296	74,850	,364	.	,827
pad64.Muestra ansiedad cuando está con los demás	23,071	72,500	,457	.	,823
pad65.Contesta inapropiadamente a los adultos	22,776	71,702	,411	.	,823
pad66.Dice que no agrada a nadie	23,092	73,095	,358	.	,825
pad67.Se distrae fácilmente	22,031	67,659	,522	.	,817
pad68.Se muestra triste o deprimido / deprimida	22,837	71,478	,487	.	,821
pad69.Se queda absorto/absorta observando pequeños detalles de los objetos	22,622	69,433	,448	.	,821
pad70.Desobedece las normas o requerimientos	22,561	70,146	,590	.	,817
pad71.Tiene Dificultades de sueño	22,908	73,445	,255	.	,827
pad72.Miente o no dice la verdad	22,612	72,199	,438	.	,822
pad73.Se avergüenza con facilidad	22,306	71,699	,321	.	,826
pad74.Dice cosas desagradables acerca de sí mismo/misma	23,010	72,588	,423	.	,823

Tabla 4.15 (Cont.)

Índices de Homogeneidad: Estadísticos Ítem-Total para cada escala del SEHHSS Forma Padres

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
pad75.Repite conductas rutinarias ineficaces	22,918	71,581	,435	.	,822
pad76.Hace trampas en juegos o actividades	22,918	73,498	,317	.	,826
pad77.Se muestra solitario/solitaria	22,755	73,094	,225	.	,829
pad78.Se pelea con los demás	22,857	72,701	,405	.	,824
pad79.Tiene Dificultades de alimentación	23,051	73,533	,230	.	,828

Nota. Fuente: Elaboración propia.

A partir de las tablas anteriores, pueden derivarse las siguientes observaciones:

- En la **Escala de HHSS** cuya fiabilidad oscila entre .902 (forma estudiante) **.968 (forma profesor)** y .948 (forma padres) no se precisaría eliminar ningún ítem pues todas las inter-correlaciones son superiores a .2 El rango de inter-correlaciones suele oscilar mayoritariamente en torno a .4 (forma estudiantes) a .6 ó .7 (forma profesor), y a .5 ó .6 (forma padres). Tal como sucediera con el SISS (Gresham & Elliott, 2008b) las sub-escalas de HHSS comunicación y aserción presentan menor fiabilidad pero, en nuestro caso, no en la forma de padres sino en la de estudiantes. Globalmente, pueden considerarse escalas muy consistentes internamente pues las HHSS en el caso de los profesores presentan coeficientes de fiabilidad entre .835 y .91; en el caso de los padres, entre .773 y .869 y, finalmente, en la forma de estudiantes, entre .638 y .823.
- Las escalas de **DAS**, cuyas fiabilidades globales oscilan entre .839 (forma estudiantes) **.929 (forma profesor)** y .823 (forma padres) únicamente parecen ser menos consistentes –hasta el punto de plantearse su eliminación- en el caso de la forma de estudiantes, los ítems 59 (puedo dormir bien por la noche, ítem 60 (permite que otros se unan a mi grupo de amistades) y 75 (respeto las normas...); en el caso de la forma del profesor, el ítem 65 (presta atención) y, finalmente, en la forma de los padres, el ítem 52 (permite que otros entren en su círculo...) y el ítem 53 (presta atención).
- Respecto a las sub-escalas del **Espectro Autista**, cuyas fiabilidades son muy bajas en ambas formas (profesor, .389; padres, .430) sucede igual que en el SISS-RS (Gresham & Elliott, 2008b) los ítems relacionados con el autismo son los que presentan menores covariaciones. Ahora bien, a diferencia de lo que sucediera en el SISS-RS, las DAS (versión SEHHSS) o los Problemas de Conducta (versión original) presentan más consistencia interna en los padres que en los estudiantes.

- Finalmente, respecto a la escala de **Competencia Académica** de la forma del profesor, con una fiabilidad global de .975, únicamente la eliminación del ítem 82 podría contribuir a elevar –aunque mínimamente- su fiabilidad hasta .979. Lo cual, dada la elevada covariación de este ítem con el resto (.785), en principio, no parece pertinente. Es de destacar la elevada homogeneidad de los ítems que integran esta sub-escala, manteniendo inter-correlaciones en el rango de .785 a .941, incluso superiores a su homónima en el SISS-RS (con un rango de .78 a 89).

4.3.2. Correlaciones ítem-criterio (índice de Validez del ítem) de la Forma Estudiantes

Paralelamente al índice de homogeneidad de cada ítem, a continuación se estudiará su índice de validez, en esta ocasión, mediante el cálculo de la correlación de cada ítem con un criterio externo al SEHHSS que, en este caso serán las puntuaciones totales de las sub-escalas correspondientes del BASC-S (alumnado). Ahora bien, *dado que no hay una correspondencia unívoca a nivel de sub-escalas, teniendo en cuenta los constructos evaluados por ambos instrumentos, tales correlaciones se establecerán, en el caso de los ítems de la Escalas de HHSS con la puntuación total de la Escala Relaciones Interpersonales del BASC-S y, para lo ítems de la Escala de DAS, con la puntuación total de la Escala Problemas de Conducta* (en todos los casos considerando sus puntuaciones directas).

Siguiendo el criterio de Fernández Díaz, García Ramos, Fuentes Vicente y Asensio Muñoz (1992) se consideran adecuados como índices de validez, valores superiores a .2 (en valor absoluto). De este modo, dentro de cada sub-escala se observa que los únicos ítems que *presentan correlaciones significativas con el criterio son en la sub-escala de Comunicación el 16 y 31 40* aunque no alcancen el valor de .2 y, por tanto, no son lo suficientemente adecuados. En la sub-escala de **Cooperación**, sucede lo mismo con los *ítems 12, 31, 42*, en

Aserción, con el ítem 11, en Responsabilidad, con el ítem 34, en Extroversión con los ítems 8, 18, 28, 33 y 43 y en Autocontrol, con el ítem 31. En la sub-escala de Empatía ningún ítem presenta adecuado índice de validez. A la luz de estos resultados parece que la escala de relaciones interpersonales adoptada como criterio puede no ser la más apropiada de modo que no permite apreciar los distintos matices conceptuales teóricamente reflejados en las sub-escalas de HHSS sino, más bien, reflejar la dimensión de extroversión (en cuya sub-escala se encuentran más ítems con índices de validez apropiados) (Tabla 4.16).

Tabla IV.16

Índices de Validez de los ítems de la Escala HHSS respecto a la Escala Relaciones Interpersonales (BASC alumnado)

		BASC_Relaciones interpersonales
@1. Solicito información cuando la necesito	Correlación de Pearson	-,029
	Sig. (bilateral)	,374
	N	967
@2. Presto atención cuando los demás exponen sus ideas	Correlación de Pearson	,015
	Sig. (bilateral)	,644
	N	967
@3. Perdone a los demás cuando dicen "lo siento"	Correlación de Pearson	-,036
	Sig. (bilateral)	,264
	N	967
@4. Tengo cuidado cuando utilizo cosas que no son mías	Correlación de Pearson	-,002
	Sig. (bilateral)	,954
	N	967
@5. Defiendo a los demás si creo que son tratados injustamente	Correlación de Pearson	,004
	Sig. (bilateral)	,904
	N	967
@6. Digo "por favor" cuando pido las cosas	Correlación de Pearson	,007
	Sig. (bilateral)	,823
	N	967
@7. Me siento mal cuando los demás están tristes	Correlación de Pearson	-,025
	Sig. (bilateral)	,443
	N	967
@8. Me llevo bien con los chicos de mi edad	Correlación de Pearson	-,107
	Sig. (bilateral)	,001
	N	967
@9. Ignoro a quienes quieren llamar la atención en clase	Correlación de Pearson	,052
	Sig. (bilateral)	,109
	N	967
@10. Respeto el turno cuando hablo con los demás	Correlación de Pearson	-,027
	Sig. (bilateral)	,399
	N	967
@11. Muestro mis sentimientos a los demás	Correlación de Pearson	-,150
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967

Tabla 4.16 (Cont.)

Índices de Validez de los ítems de la Escala HHSS respecto a la Escala Relaciones Interpersonales (BASC alumnado)

	BASC Relaciones interpersonales	
@12. Coopero, hago lo que los profesores me dicen que haga	Correlación de Pearson	-,081
	Sig. (bilateral)	,012
	N	967
@13. Trato de hacer que los demás se sientan bien	Correlación de Pearson	-,047
	Sig. (bilateral)	,142
	N	967
@14. Coopero, aportando lo que me corresponde dentro del grupo de mi clase	Correlación de Pearson	-,033
	Sig. (bilateral)	,305
	N	967
@15. Cuando percibo un problema, se lo comunico a los demás	Correlación de Pearson	-,035
	Sig. (bilateral)	,271
	N	967
@16. Miro a los demás cuando les hablo	Correlación de Pearson	-,122
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@17. Ayudo a mis amigos cuando tienen un problema	Correlación de Pearson	-,057
	Sig. (bilateral)	,075
	N	967
@18. Hago amistades fácilmente	Correlación de Pearson	-,129
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@19. Hago mi trabajo sin molestar a los demás	Correlación de Pearson	-,012
	Sig. (bilateral)	,701
	N	967
@20. Soy educado/educada cuando hablo con los demás	Correlación de Pearson	-,005
	Sig. (bilateral)	,887
	N	967
@21. Mantengo la calma cuando se burlan de mí	Correlación de Pearson	,063
	Sig. (bilateral)	,050
	N	967
@22. Sigo las reglas del centro educativo	Correlación de Pearson	,010
	Sig. (bilateral)	,767
	N	967
@23. Propongo a los demás realizar actividades en común	Correlación de Pearson	-,048
	Sig. (bilateral)	,138
	N	967
@24. Me comporto bien	Correlación de Pearson	-,028
	Sig. (bilateral)	,377
	N	967
@25. Digo cosas positivas sobre mí, sin presumir	Correlación de Pearson	-,057
	Sig. (bilateral)	,075
	N	967
@26. Mantengo la calma cuando señalan mis errores	Correlación de Pearson	,013
	Sig. (bilateral)	,695
	N	967
@27. Trato de pensar cómo se sienten los demás	Correlación de Pearson	-,002
	Sig. (bilateral)	,941
	N	967
@28. Me presento a los demás por iniciativa propia	Correlación de Pearson	-,073
	Sig. (bilateral)	,024
	N	967
@29. Hago lo que debo sin que me lo tengan que decir	Correlación de Pearson	-,010
	Sig. (bilateral)	,762
	N	967

Tabla 4.16 (Cont.)

Índices de Validez de los ítems de la Escala HHSS respecto a la Escala Relaciones Interpersonales (BASC alumnado)

	BASC Relaciones interpersonales	
@30. Saludo y sonrío a las personas conocidas cuando las veo	Correlación de Pearson	-,063
	Sig. (bilateral)	,051
	N	967
@31. Intento solucionar los desacuerdos de buenas maneras	Correlación de Pearson	-,077
	Sig. (bilateral)	,017
	N	967
@32. Atiendo en clase	Correlación de Pearson	-,010
	Sig. (bilateral)	,747
	N	967
@33. Participo en juegos con los demás	Correlación de Pearson	-,068
	Sig. (bilateral)	,036
	N	967
@34. Hago mis deberes a tiempo	Correlación de Pearson	-,080
	Sig. (bilateral)	,013
	N	967
@35. Cuando creo que no me tratan bien, lo digo	Correlación de Pearson	-,024
	Sig. (bilateral)	,449
	N	967
@36. Cuando tengo problemas, mantengo la calma	Correlación de Pearson	-,006
	Sig. (bilateral)	,845
	N	967
@37. Soy amable con los demás si se sienten ma	Correlación de Pearson	-,054
	Sig. (bilateral)	,095
	N	967
@38. Solicito participar cuando los demás realizan actividades que me gustan	Correlación de Pearson	-,028
	Sig. (bilateral)	,393
	N	967
@39. Cumpló mis promesas	Correlación de Pearson	-,054
	Sig. (bilateral)	,092
	N	967
@40. Digo “gracias” cuando alguien me ayuda	Correlación de Pearson	-,069
	Sig. (bilateral)	,033
	N	967
@41. Mantengo la calma cuando los demás me molestan	Correlación de Pearson	,038
	Sig. (bilateral)	,236
	N	967
@42. Trabajo bien con mis compañeros de clase	Correlación de Pearson	-,116
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@43. Intento hacer nuevas amistades	Correlación de Pearson	-,151
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@44. Reconozco mis errores ante los demás	Correlación de Pearson	-,057
	Sig. (bilateral)	,078
	N	967
@45. Solicito ayuda cuando la necesito	Correlación de Pearson	-,054
	Sig. (bilateral)	,092
	N	967
@46. Mantengo la calma cuando estoy en desacuerdo con los demás	Correlación de Pearson	-,046
	Sig. (bilateral)	,151
	N	967

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, para comprobar los índices de validez de los ítems de la Escala de DAS, se calcularon sus relaciones con la puntuación total de la Escala de Problemas de Conducta del BASC, obteniéndose los siguientes resultados (Tabla 4.17).

Así, respecto a la sub-escala **Impulsividad** presentan correlación significativa con el criterio todos los ítems a excepción del 63 cuya correlación sólo es significativa al nivel de .05 con una magnitud inferior a .2 (.091).

En la sub-escala **Actitudes de Acoso** sólo el ítem 54 presenta un índice adecuado de validez ya que, a pesar de obtenerse correlaciones significativas en el caso del ítem 66, su valor es inferior al 0.2. El resto de los ítems presentan índices de validez inadecuados.

En la sub-escala de **Hiperactividad**, presentan adecuados índices de validez los ítems 49, 52, 58, 61, 64 y 70. El índice de validez del Ítem 55 –aunque presenta correlación significativa - es inferior a 0.2 (.122).

En la sub-escala de **Inseguridad**, el ítem 56, a pesar de presentar una correlación significativa al nivel de 0,05 el índice de validez es inferior a 0.2 (.098). Lo mismo sucede con el ítem 59 con un índice de validez igual a -.126, el ítem 62 (.121) el ítem 65 (.113) el ítem 68 (.132). El resto de los ítems presentan índices de validez inadecuados.

En consecuencia, *a excepción de la sub-escala impulsividad para la cual el criterio adoptado parece pertinente, en el resto de sub-escalas se aprecian mayoritariamente índices de validez inadecuados lo que, probablemente no sea un problema sobre la corrección en la definición de los ítems de la escala DAS del SEHHSS sino, más bien, se deba a que miden aspectos distintos a los reflejados en el criterio.*

Tabla IV.17

Índices de Validez de los ítems de la Escala DAS respecto a la Escala Problemas de conducta (BASC alumnado)

		BASC Problemas de conducta
@47. Tengo miedo a muchas cosas	Correlación de Pearson	-,013
	Sig. (bilateral)	,695
	N	967
@48. Obligo a los demás a que hagan lo que yo quiero	Correlación de Pearson	,094
	Sig. (bilateral)	,003
	N	967
@49. Hago las cosas sin pensar	Correlación de Pearson	,259
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@50. Me siento enfermo / enferma	Correlación de Pearson	,065
	Sig. (bilateral)	,042
	N	967
@51. Digo palabras ofensivas, indecentes o groseras	Correlación de Pearson	,204
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@52. Me resulta difícil concentrarme en lo que estoy haciendo	Correlación de Pearson	,295
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@53. Me avergüenzo con facilidad	Correlación de Pearson	,007
	Sig. (bilateral)	,818
	N	967
@54. Digo cosas para hacer daño a los demás cuando me enfado	Correlación de Pearson	,193
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@55. Tengo rabietas o berrinches	Correlación de Pearson	,122
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@56. Pienso que me pueden suceder cosas malas	Correlación de Pearson	,098
	Sig. (bilateral)	,002
	N	967
@57. Miento a los demás	Correlación de Pearson	,217
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@58. Me distraigo con facilidad	Correlación de Pearson	,302
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@59. Puedo dormir bien por la noche	Correlación de Pearson	-,126
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@60. Permito que otros se unan a mi grupo de amistades	Correlación de Pearson	-,087
	Sig. (bilateral)	,007
	N	967
@61. Me cuesta trabajo estar quieto/quieta	Correlación de Pearson	,176
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@62. Me siento solo / sola	Correlación de Pearson	,121
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@63. Hago trampas en los juegos	Correlación de Pearson	,091
	Sig. (bilateral)	,005
	N	967
@64. Cometo errores al realizar las actividades de clase, por no prestar la debida atención	Correlación de Pearson	,285
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967

Tabla 4.17 (Cont.)

Índices de Validez de los ítems de la Escala DAS respecto a la Escala Problemas de conducta (BASC alumnado)

	BASC Problemas de conducta	
@65. Creo que nadie se preocupa por mí	Correlación de Pearson	,113
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@66. Intento que los demás me tengan miedo	Correlación de Pearson	,107
	Sig. (bilateral)	,001
	N	967
@67. Cuando me enfado rompo cosas	Correlación de Pearson	,223
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@68. Me canso con facilidad	Correlación de Pearson	,132
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@69. Respondo faltando el respeto a las personas adultas cuando me hablan o solicitan algo	Correlación de Pearson	,160
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@70. Pierdo el tiempo	Correlación de Pearson	,280
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@71. Me pongo nervioso/nerviosa cuando estoy con mis compañeros de clase	Correlación de Pearson	,026
	Sig. (bilateral)	,411
	N	967
@72. Digo cosas para herir los sentimientos de los demás	Correlación de Pearson	,132
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@73. Me peleo con los demás	Correlación de Pearson	,127
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967
@74. Me siento triste	Correlación de Pearson	,086
	Sig. (bilateral)	,008
	N	967
@75. Respeto las normas o reglas	Correlación de Pearson	-,197
	Sig. (bilateral)	,000
	N	967

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar, *se considera la necesidad de investigar igualmente los índices de validez de las formas profesor y padres* ya que, en esta ocasión, no ha sido posible aplicar el BASC correspondiente necesario para efectuar tales cálculos, con los profesores y padres de la muestra de estudio.

4.4. Validación del SEHHSS: Validez

Tal como señala Barbero (1999) además de estudiar la fiabilidad de una escala, es necesario llevar a cabo estudios de validación para garantizar no sólo que las medidas obtenidas son fiables, sino asegurar –en la medida de lo posible- que las inferencias o decisiones que se tomen a partir de dichas puntuaciones, son las correctas. Ello supone recoger información sobre la validez de contenido (para ver si todas las dimensiones del rasgo o constructo medido están representadas en la escala), predictiva y de constructo, esta última para asegurar que las escalas vienen abaladas por el marco teórico en el que se fundamenta su elaboración.

4.4.1. Validez de contenido.

El estudio de la validez de contenido de las escalas y sub-escalas de HHSS se refiere al grado en que los ítems son representativos de los dominios conductuales definidos en cada escala (Gresham & Elliott, 2008b). Según estos autores, los ítems del SSIS se han desarrollado a partir de los estudios y literatura existente sobre las HHSS en poblaciones especiales, investigaciones sobre su antecesor, el SSRS y estudios sobre conductas sociales específicas y logros sociales importantes para niños y jóvenes. A ello se le unen investigaciones sobre las relaciones entre la conducta social y el rendimiento académico, corroboradas mediante el SSRS a partir de la clasificación de conductas en el aula en tres dominios: HHSS, DAS y competencia académica.

En el desarrollo de los ítems del SISS se utilizaron también términos clave así como definiciones específicas para cada una de las sub-escalas. En la escala de DAS se incluyeron también ciertos ítems basados en los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR. Solamente aquellos ítems cuyo funcionamiento diferencial en poblaciones especiales fue el adecuado, se incluyeron en la prueba.

Otra fuente de validez de contenido para los autores de la prueba original, puede encontrarse en aquellos ítems de HHSS que reflejan la importancia percibida sobre contenidos relativos a comportamientos sociales. Así, también en la adaptación española, se incluyó una tercera sección en el SEHHSS –en cada una de las formas- en que se preguntaba sobre la importancia de un ítem representativo de cada sub-escala de HHSS a través de una escala Likert de 3 puntos (1=no importante 2=importante 3=muy importante).

En la Tabla 4.18 se recogen las medias (M) y desviaciones típicas (DT) de la escala de HHSS y las sub-escalas que la integran.

Tabla IV.18
Estadísticos descriptivos de la escala HHSS y sus sub-escalas

	Forma Estudiantes			Forma Profesores			Forma Padres		
	Ítem	M	DT	Ítem	M	DT	Ítem	M	DT
HHSS		17,41	2,04		17,16	2,228		18,46	2,121
Comunicación	76	2,58	,512	85	2,83	,460	80	2,65	,500
Cooperación	77	2,55	,522	86	2,89	,353	81	2,65	,478
Aserción	78	2,42	,585	87	2,16	,477	82	2,66	,517
Responsabilidad	79	2,34	,577	88	2,48	,525	83	2,85	,362
Empatía	80	2,55	,565	89	2,22	,513	84	2,61	,568
Extroversión	81	2,51	,577	90	2,03	,441	85	2,29	,592
Autocontrol	82	2,46	,571	91	2,56	,584	86	2,74	,524
N	1668			88			98		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tal como sucediera en el instrumento original –SSIS- a lo largo de todas las escalas y sub-escalas la media de importancia es superior a 1 (Gresham & Elliott, 2008b) lo que sugiere que tanto estudiantes como profesores y padres consideran importante el contenido de las HHSS. Entre los estudiantes, la sub-escala más valorada y que más acuerdo –menor variabilidad- presenta respecto a esta valoración, es la de Comunicación, seguida muy de cerca por Cooperación y Empatía. Entre los profesores, si bien valoran mucho tal Comunicación y la Responsabilidad, aún es más valorada la sub-escala de Cooperación. Resulta lógico pues, en las clases menos disruptivas, dónde los profesores estiman que se

genera un mejor clima para el aprendizaje, es más probable encontrar conductas cooperativas. En el caso de los padres, la Responsabilidad es la sub-escala más valorada. Efectivamente, estos hallazgos, consistentes con los obtenidos por Gresham & Elliott (2008b) en el -RS-RS y en el SRSS (Gresham & Elliott, 1990).

4.4.1.1. Índices de Validez específicos del SEHSS.

4.4.1.1.1. Índice F (falsos negativos).

Es un índice de validez basado, en el caso de la escala de HHSS en la frecuencia con que se responde “nunca” a un ítem y, al contrario, en la escala de DAS, en la frecuencia con que se responde “siempre”. Mide por tanto, la tendencia a sobreestimar negativamente las conductas o autopercepción, manifestando que el estudiante presenta un número no realista de problemas conductuales. Una puntuación elevada en este índice indica que el sujeto presenta un nivel extraordinariamente bajo en conductas prosociales o extraordinariamente alto en conductas desadaptativas.

Respecto del total de estudiantes, se halló que prácticamente la totalidad se asoció con la categoría aceptable (n=1633), en comparación con aquellas de precaución (n=31) y precaución extrema (n=4), según se muestra en la Tabla 4.19.

Tabla IV.19

Recuentos y porcentajes por categoría del Índice F para la totalidad de estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0-1	1633	97,9	97,9	97,9
	2-3	31	1,9	1,9	99,8
	4-10	4	,2	,2	100,0
	Total	1668	100,0	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, al analizar la interacción entre las categorías del Índice F y el género de los estudiantes, a partir del análisis de los valores de los residuos tipificados corregidos en las mujeres se obtuvieron residuos estadísticamente significativos en las categorías aceptable y precaución, la primera asociándose positivamente con la segunda. En los varones, también se halló relación estadísticamente significativa entre dichas categorías, pero en este caso aquella de precaución asociándose positivamente con la de aceptable, según se presenta en la Tabla 4.20.

Tabla IV.20

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según género de los estudiantes

			Índice F			Total
			0-1	2-3	4-10	
Sexo	Femenino	Recuento	861	9	2	872
		% dentro de Sexo	98,7%	1,0%	0,2%	100,0%
		Residuo corregido	2,5	-2,6	-,1	
Masculino	Recuento	772	22	2	796	
	% dentro de Sexo	97,0%	2,8%	0,3%	100,0%	
	Residuo corregido	-2,5	2,6	,1		
Total	Recuento	1633	31	4	1668	
	% dentro de Sexo	97,9%	1,9%	0,2%	100,0%	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, y según se presenta en la Tabla 4.21, el Índice F es dependiente del sexo de los alumnos $\chi^2(2, N=1668)=6,854, p=.032 (<.05)$.

Tabla IV.21

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con el sexo de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	6,854 ^a	2	,032
Razón de verosimilitud	7,013	2	,030
Asociación lineal por lineal	4,745	1	,029
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,91.

Respecto de la edad, en cambio, no se hallaron residuos significativos, indicando la relación de independencia entre las categorías del Índice F; es decir, se hallaron datos esperados, ello siendo válido para los distintos rangos etarios, según se presenta en la Tabla 4.22.

Tabla IV.22

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según edad de los estudiantes

			Índice F			Total
			0-1	2-3	4-10	
Edadc	<=14	Recuento	786	14	3	803
		% dentro de Edadc	97,9%	1,7%	0,4%	100,0%
		Residuo corregido	,0	-,3	1,1	
14-16.99		Recuento	728	14	1	743
		% dentro de Edadc	98,0%	1,9%	0,1%	100,0%
		Residuo corregido	,2	,1	-,8	
>=17		Recuento	118	3	0	121
		% dentro de Edadc	97,5%	2,5%	0,0%	100,0%
		Residuo corregido	-,3	,5	-,6	
Total		Recuento	1632	31	4	1667
		% dentro de Edadc	97,9%	1,9%	0,2%	100,0%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, el Índice F resultó ser independiente de la edad $\chi^2(4, N=1667)=1,545$, $p=.819 (>.05)$ (Tabla 4.23).

Tabla IV.23

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con la edad de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	1,545 ^a	4	,819
Razón de verosimilitud	1,790	4	,774
Asociación lineal por lineal	,061	1	,805
N de casos válidos	1667		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 4 casillas (44,4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,29.

En cuanto al tipo de centro educativo, en aquellos concertados se hallaron residuos significativos para las categorías aceptable y precaución del Índice F, indicando su asociación significativa, la segunda correlacionándose positivamente con la primera. Por su parte, en los centros privados, se hallaron residuos significativos en las mismas categorías anteriores, aunque la aceptable se asoció significativa y positivamente con la de precaución, según se aprecia en la Tabla 4.24.

Tabla IV.24

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según tipo de centro educativo de los estudiantes

			Índice F			Total
			0-1	2-3	4-10	
TipoCentr	Público	Recuento	167	2	1	170
		% dentro de TipoCentr	98,2%	1,2%	0,6%	100,0%
		Residuo corregido	,3	-,7	1,0	
	Concertado	Recuento	752	21	3	776
		% dentro de TipoCentr	96,9%	2,7%	0,4%	100,0%
		Residuo corregido	-2,6	2,4	1,1	
	Privado	Recuento	714	8	0	722
		% dentro de TipoCentr	98,9%	1,1%	0,0%	100,0%
		Residuo corregido	2,5	-2,0	-1,7	
Total	Recuento	1633	31	4	1668	
	% dentro de TipoCentr	97,9%	1,9%	0,2%	100,0%	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

No obstante, no se halló una relación de dependencia estadísticamente significativa entre las categorías del Índice F y el tipo de centro educativo $\chi^2(4, N=1668)=9,056, p=.060 (>.05)$, según se presenta en la Tabla 4.25. Se enfatiza en que tales resultados se presentaron así pese a que según algunas medidas de asociación, como la razón de verosimilitud, sí podría apreciarse cierta relación que tiende a ser significativa; en concreto, en los centros concertados y privados se encuentran menos “falsos positivos” (residuos tipificados iguales a -2.6 y 2.5 respectivamente).

Tabla IV.25

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con el tipo de centro educativo de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	9,056 ^a	4	,060
Razón de verosimilitud	10,490	4	,033
Asociación lineal por lineal	4,045	1	,044
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 4 casillas (44,4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,41.

Respecto del curso, solo en 1º ESO se halló un residuo significativo en la categoría precaución extrema del Índice F, el cual, sin embargo, no se presentó asociado significativamente con otra categoría, pudiéndose inferir que su valor mayor a lo esperado se correspondería con los efectos de las dos restantes categorías, según se presenta en la Tabla 4.26.

Tabla IV.26

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según el curso de los estudiantes

Curso		Índice F			Total
		0-1	2-3	4-10	
1° BACHILL	Recuento	46	0	0	46
	% dentro de Curso	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Residuo corregido	1,0	-,9	-,3	
1° ESO	Recuento	429	10	3	442
	% dentro de Curso	97,1%	2,3%	0,7%	100,0%
	Residuo corregido	-1,4	,7	2,2	
1° FP GM	Recuento	40	0	0	40
	% dentro de Curso	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Residuo corregido	,9	-,9	-,3	
2° ESO	Recuento	414	7	0	421
	% dentro de Curso	98,3%	1,7%	0,0%	100,0%
	Residuo corregido	,7	-,3	-1,2	
3° ESO	Recuento	360	7	1	368
	% dentro de Curso	97,8%	1,9%	0,3%	100,0%
	Residuo corregido	-,1	,1	,1	
4° ESO	Recuento	307	6	0	313
	% dentro de Curso	98,1%	1,9%	0,0%	100,0%
	Residuo corregido	,2	,1	-1,0	
PCPI	Recuento	37	1	0	38
	% dentro de Curso	97,4%	2,6%	0,0%	100,0%
	Residuo corregido	-,2	,4	-,3	
Total	Recuento	1633	31	4	1668
	% dentro de Curso	97,9%	1,9%	0,2%	100,0%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, no se hallaron diferencias significativas del Índice F respecto del curso $\chi^2(12, N=1668)=7,910, p=.792 (>.05)$, según se presenta en la Tabla 4.27.

Tabla IV.27

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con el curso de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	7,910 ^a	12	,792
Razón de verosimilitud	10,340	12	,586
Asociación lineal por lineal	,712	1	,399
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 10 casillas (47,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,09.

Respecto del tipo de escolaridad, no se hallaron valores significativos en ningún caso, ello indicando el hallazgo de residuos esperados, según se presenta en la Tabla 4.28.

Tabla IV.28

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según el tipo de escolaridad de los estudiantes

			Índice F			Total
			0-1	2-3	4-10	
Tipo escolaridad	Obligatoria	Recuento	1510	30	4	1544
		% dentro de Tipo escolaridad	97,8%	1,9%	0,3%	100,0%
		Residuo corregido	-1,0	,9	,6	
	No obligatoria	Recuento	123	1	0	124
		% dentro de Tipo escolaridad	99,2%	0,8%	0,0%	100,0%
		Residuo corregido	1,0	-,9	-,6	
Total	Recuento	1633	31	4	1668	
	% dentro de Tipo escolaridad	97,9%	1,9%	0,2%	100,0%	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas sobre el Índice F en función del tipo de escolaridad $\chi^2(2, N=1668)=1,142, p=.565 (>.05)$, según se presenta en la Tabla 4.29.

Tabla IV.29

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con el tipo de escolaridad de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	1,142 ^a	2	,565
Razón de verosimilitud	1,639	2	,441
Asociación lineal por lineal	1,137	1	,286
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,30.

Por último, respecto del nivel socioeconómico tampoco se hallaron residuos corregidos fuera de los valores esperados, según se presenta en la Tabla 4.30.

Tabla IV.30

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según el nivel socioeconómico de los estudiantes

		Índice F			Total	
		0-1	2-3	4-10		
Nivel Socioeconómico	Medio-alto	Recuento	488	12	1	501
		% dentro de Nivel Socioeconómico	97,4%	2,4%	0,2%	100,0%
	Medio	Residuo corregido	-,9	1,1	-,2	
		Recuento	1145	19	3	1167
		% dentro de Nivel Socioeconómico	98,1%	1,6%	0,3%	100,0%
		Residuo corregido	,9	-1,1	,2	
Total	Recuento		1633	31	4	1668
	% dentro de Nivel Socioeconómico		97,9%	1,9%	0,2%	100,0%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Por ende, se halló independencia estadísticamente significativa entre el Índice F y el nivel socioeconómico de los alumnos $\chi^2(2, N=1668)=1,176, p=.555 (>.05)$, según se presenta en la Tabla 4.31.

Tabla IV.31

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con el tipo de escolaridad de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	1,176 ^a	2	,555
Razón de verosimilitud	1,127	2	,569
Asociación lineal por lineal	,539	1	,463
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,20.

Respecto del total de padres, se halló que todos salvo un caso se asoció con la categoría aceptable (n=97), en comparación con aquella de precaución (n=1), no obteniendo individuos de categoría precaución extrema, según se muestra en la Tabla 4.32.

Tabla IV.32

Recuentos y porcentajes por categoría del Índice F para la totalidad de padres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0-1	97	99,0	99,0	99,0
	2-3	1	1,0	1,0	100,0
Total		98	100,0	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Al relacionar las categorías del Índice F con aquellas del nivel de estudios de los padres, se obtuvieron residuos estadísticamente significativos en las categorías aceptable y precaución en padres con estudios primarios, la segunda categoría del Índice F asociándose positivamente con la primera, según se presenta en la Tabla 4.33.

Tabla IV.33

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice F según el nivel de estudios de los padres

			Índice F		Total
			0-1	2-3	
Nivel de estudios	Primarios	Recuento	8	1	9
		% dentro de Nivel de estudios	88,9%	11,1%	100,0%
	Secundarios	Residuo corregido	-3,2	3,2	
		Recuento	19	0	19
Universitarios	Secundarios	% dentro de Nivel de estudios	100,0%	0,0%	100,0%
		Residuo corregido	,5	-,5	
	Universitarios	Recuento	70	0	70
		% dentro de Nivel de estudios	100,0%	0,0%	100,0%
Total		Residuo corregido	1,6	-1,6	
		Recuento	97	1	98
		% dentro de Nivel de estudios	99,0%	1,0%	100,0%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, y según se presenta en la Tabla 4.34, el Índice F es dependiente del nivel de estudios de los padres $\chi^2(2, N=98)=9,991, p=.007 (<.05)$, aquellos con estudios primarios tendiendo a dar menos “falsos negativos”.

Tabla IV.34

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice F con el nivel de estudios de los padres

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	9,991 ^a	2	,007
Razón de verosimilitud	4,881	2	,087
Asociación lineal por lineal	6,287	1	,012
N de casos válidos	98		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,09.

4.4.1.1.2. Patrón de respuestas.

Entendido como el número de veces que una determinada respuesta difiere respecto de la efectuada por ese mismo sujeto al ítem anterior, un valor bajo indica que el sujeto tiende a dar la misma respuesta a todos los ítems (ej. Nunca, nunca, nunca...) y, por el contrario, un valor elevado indica que tiende a alternar excesivamente sus respuestas o seguir patrones cíclicos. De este modo, puntuaciones extremas en el patrón de respuestas pueden ser indicadores de problemas.

Respecto de la muestra total de estudiantes, prácticamente la totalidad de los mismos se asoció con un patrón de respuestas aceptable (n=1606), en comparación con los casos de precaución (n=53; total) y precaución extrema (n=9), según se aprecia en la Tabla 4.35.

Tabla IV.35

Recuentos y porcentajes por categoría del Patrón de Respuestas para la totalidad de estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 4-16	43	2,6	2,6	2,6
17-54	1606	96,3	96,3	98,9
55-59	10	,6	,6	99,5
60-74	9	,5	,5	100,0
Total	1668	100,0	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, considerando la muestra total, se plantea la ausencia de patrones de respuestas que conlleven la invalidación de los datos aportados por los participantes.

Al analizar el patrón de respuestas en función de diversas variables características de nuestra muestra, se encuentra lo siguiente. Respecto del género de los estudiantes, no se hallaron residuos significativos entre las categorías del patrón por sexo, según se aprecia en la Tabla 4.36.

Tabla IV.36

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de Respuestas según el sexo de los estudiantes

			Patrón de Respuestas				Total
			4-16	17-54	55-59	60-74	
Sexo	Femenino	Recuento	19	841	6	6	872
		% dentro de Sexo	2,2%	96,4%	0,7%	0,7%	100,0%
		Residuo corregido	-1,1	,4	,5	,9	
	Masculino	Recuento	24	765	4	3	796
		% dentro de Sexo	3,0%	96,1%	0,5%	0,4%	100,0%
		Residuo corregido	1,1	-,4	-,5	-,9	
Total		Recuento	43	1606	10	9	1668
		% dentro de Sexo	2,6%	96,3%	0,6%	0,5%	100,0%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, se acepta la hipótesis nula en tanto no hay diferencias significativas en el patrón de respuestas de los sujetos de nuestra muestra en función del género $\chi^2(3, N=1668)=2,119, p=.548 (>.05)$ (es decir, el patrón de respuestas característico –aceptable–, es válido para los estudiantes independientemente de su sexo), según se presenta en la Tabla 4.37.

Tabla IV.37

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con el sexo de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	2,119 ^a	3	,548
Razón de verosimilitud	2,139	3	,544
Asociación lineal por lineal	2,110	1	,146
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 3 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,29.

Respecto de la edad de los estudiantes, tampoco se hallaron residuos corregidos significativos que permitan indicar valores mayores de lo esperado, según se aprecia en la Tabla 4.38.

Tabla IV.38

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de Respuestas según la edad de los estudiantes

			Patrón de Respuestas				Total
			4-16	17-54	55-59	60-74	
Edad	<=14	Recuento	23	769	7	4	803
		% dentro de Edad	2,9%	95,8%	0,9%	0,5%	100,0%
		Residuo corregido	,7	-1,1	1,4	-,2	
14-16.99	Recuento	19	716	3	5	743	
	% dentro de Edad	2,6%	96,4%	0,4%	0,7%	100,0%	
	Residuo corregido	-,1	,2	-,9	,7		
>=17	Recuento	1	120	0	0	121	
	% dentro de Edad	0,8%	99,2%	0,0%	0,0%	100,0%	
	Residuo corregido	-1,3	1,7	-,9	-,8		
Total	Recuento	43	1605	10	9	1667	
	% dentro de Edad	2,6%	96,3%	0,6%	0,5%	100,0%	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, tampoco se hallaron diferencias significativas en función de la edad de los estudiantes $\chi^2(6, N=1667)=4,938, p=.552 (>.05)$, según se presenta en la Tabla 4.39.

Tabla IV.39

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con la edad de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	4,938 ^a	6	,552
Razón de verosimilitud	6,754	6	,344
Asociación lineal por lineal	,022	1	,883
N de casos válidos	1667		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 7 casillas (58,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,65.

Respecto del tipo de centro educativo, no se hallaron valores fuera de los parámetros esperados por categoría del Patrón de Respuestas, según se presenta en la Tabla 4.40.

Tabla IV.40

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de Respuestas según el tipo de centro educativo de los estudiantes

		Patrón de Respuestas				Total	
		4-16	17-54	55-59	60-74		
TipoCentr	Público	Recuento	5	164	1	0	170
		% dentro de TipoCentr	2,9%	96,5%	0,6%	0,0%	100,0%
		Residuo corregido	,3	,1	,0	-1,0	
	Concertado	Recuento	25	744	4	3	776
		% dentro de TipoCentr	3,2%	95,9%	0,5%	0,4%	100,0%
		Residuo corregido	1,5	-,8	-,4	-,8	
	Privado	Recuento	13	698	5	6	722
		% dentro de TipoCentr	1,8%	96,7%	0,7%	0,8%	100,0%
		Residuo corregido	-1,8	,7	,4	1,4	
Total		Recuento	43	1606	10	9	1668
		% dentro de TipoCentr	2,6%	96,3%	0,6%	0,5%	100,0%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Así, no se aprecian diferencias significativas en el Patrón de Respuestas en función del tipo de centro $\chi^2(6, N=1668)=5,639, p=.465 (>.05)$, según se presenta en la Tabla 4.41, indicando un patrón aceptable independiente del tipo de centro educativo.

Tabla IV.41

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con el tipo de centro educativo de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	5,639 ^a	6	,465
Razón de verosimilitud	6,536	6	,366
Asociación lineal por lineal	4,445	1	,035
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 7 casillas (58,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,92.

En función del curso de los alumnos, no se hallaron residuos corregidos estadísticamente significativos, según se aprecia en la Tabla 4.42.

Tabla IV.42

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de Respuestas según el curso de los estudiantes

Curso			Patrón de Respuestas				Total
			4-16	17-54	55-59	60-74	
1° BACHILL	Recuento		0	46	0	0	46
	% dentro de Curso		0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Residuo corregido		-1,1	1,4	-,5	-,5	
1° ESO	Recuento		16	421	4	1	442
	% dentro de Curso		3,6%	95,2%	0,9%	0,2%	100,0%
	Residuo corregido		1,6	-1,3	1,0	-1,0	
1° FP GM	Recuento		0	40	0	0	40
	% dentro de Curso		0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Residuo corregido		-1,0	1,3	-,5	-,5	
2° ESO	Recuento		10	404	4	3	421
	% dentro de Curso		2,4%	96,0%	1,0%	0,7%	100,0%
	Residuo corregido		-,3	-,4	1,1	,6	
3° ESO	Recuento		10	356	1	1	368
	% dentro de Curso		2,7%	96,7%	0,3%	0,3%	100,0%
	Residuo corregido		,2	,5	-,9	-,8	
4° ESO	Recuento		6	302	1	4	313
	% dentro de Curso		1,9%	96,5%	0,3%	1,3%	100,0%
	Residuo corregido		-,8	,2	-,7	2,0	
PCPI	Recuento		1	37	0	0	38
	% dentro de Curso		2,6%	97,4%	0,0%	0,0%	100,0%
	Residuo corregido		,0	,4	-,5	-,5	
Total	Recuento		43	1606	10	9	1668
	% dentro de Curso		2,6%	96,3%	0,6%	0,5%	100,0%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Por ende, no se hallaron relaciones de dependencia estadísticamente significativas entre el Patrón de Respuestas y el curso de los estudiantes $\chi^2(18, N=1668)=13,617, p=.754 (>.05)$, según se aprecia en la Tabla 4.43.

Tabla IV.43

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con el curso de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	13,617 ^a	18	,754
Razón de verosimilitud	16,548	18	,554
Asociación lineal por lineal	1,208	1	,272
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 17 casillas (60,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,21.

Respecto del tipo de escolaridad, no se hallaron residuos corregidos estadísticamente significativos, según se aprecia en la Tabla 4.44.

Tabla IV.44

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de Respuestas según el tipo de escolaridad de los estudiantes

			Patrón de Respuestas				Total
			4-16	17-54	55-59	60-74	
Tipo escolaridad	Obligatoria	Recuento	42	1483	10	9	1544
		% dentro de Tipo escolaridad	2,7%	96,0%	0,6%	0,6%	100,0%
		Residuo corregido	1,3	-1,8	,9	,9	
	No obligatoria	Recuento	1	123	0	0	124
		% dentro de Tipo escolaridad	0,8%	99,2%	0,0%	0,0%	100,0%
		Residuo corregido	-1,3	1,8	-,9	-,9	
Total	Recuento	43	1606	10	9	1668	
	% dentro de Tipo escolaridad	2,6%	96,3%	0,6%	0,5%	100,0%	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Consecuentemente, no se hallaron relaciones de dependencia estadísticamente significativas entre el Patrón de Respuestas y el tipo de escolaridad $\chi^2(3, N=1668)=3,274$, $p=.351 (>.05)$, según se aprecia en la Tabla 4.45.

Tabla IV.45

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con el tipo de escolaridad de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	3,274 ^a	3	,351
Razón de verosimilitud	5,240	3	,155
Asociación lineal por lineal	,002	1	,963
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 3 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,67.

Finalmente, en función del nivel socioeconómico tampoco se hallaron residuos corregidos estadísticamente significativos, según se aprecia en la Tabla 4.46.

Tabla IV.46

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de Respuestas según el nivel socioeconómico de los estudiantes

			Patrón de Respuestas				Total
			4-16	17-54	55-59	60-74	
Nivel Socioeconómico	Medio-alto	Recuento	18	479	1	3	501
		% dentro de Nivel Socioeconómico	3,6%	95,6%	0,2%	0,6%	100,0%
		Residuo corregido	1,7	-1,0	-1,4	,2	
	Medio	Recuento	25	1127	9	6	1167
		% dentro de Nivel Socioeconómico	2,1%	96,6%	0,8%	0,5%	100,0%
		Residuo corregido	-1,7	1,0	1,4	-,2	
Total	Recuento	43	1606	10	9	1668	
	% dentro de Nivel Socioeconómico	2,6%	96,3%	0,6%	0,5%	100,0%	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Por ende, se hallaron relaciones de independencia estadísticamente significativas entre el Patrón de Respuestas y el nivel socioeconómico $\chi^2(3, N=1668)=4,852, p=.183 (>.05)$, según se aprecia en la Tabla 4.47.

Tabla IV.47

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con el nivel socioeconómico de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	4,852 ^a	3	,183
Razón de verosimilitud	5,106	3	,164
Asociación lineal por lineal	2,257	1	,133
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 2 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,70.

Respecto del total de padres, se halló que prácticamente la totalidad se asoció con la categoría aceptable (n=95), en comparación con aquella de precaución (n=3), no obteniendo individuos de categoría precaución extrema, según se muestra en la Tabla 4.48.

Tabla IV.48

Recuentos y porcentajes por categoría del Patrón de Respuestas para la totalidad de padres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4-16	2	2,0	2,0	2,0
	17-54	95	96,9	96,9	99,0
	55-59	1	1,0	1,0	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Al relacionar las categorías del patrón de respuestas con aquellas del nivel de estudios de los padres, se obtuvieron residuos no significativos, según se presenta en la Tabla 4.49.

Tabla IV.49

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Patrón de respuestas según el nivel de estudios de los padres

			Patrón de Respuestas			Total
			4-16	17-54	55-59	
Nivel de estudios	Primarios	Recuento	1	8	0	9
		% dentro de Nivel de estudios	11,1%	88,9%	0,0%	100,0%
		Residuo corregido	2,0	-1,5	-,3	
	Secundarios	Recuento	0	18	1	19
		% dentro de Nivel de estudios	0,0%	94,7%	5,3%	100,0%
		Residuo corregido	-,7	-,6	2,0	
	Universitarios	Recuento	1	69	0	70
		% dentro de Nivel de estudios	1,4%	98,6%	0,0%	100,0%
		Residuo corregido	-,7	1,5	-1,6	
Total	Recuento	2	95	1	98	
	% dentro de Nivel de estudios	2,0%	96,9%	1,0%	100,0%	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, y según se presenta en la Tabla 4.50, el Patrón de Respuestas es independiente del nivel de estudios de los padres $\chi^2(4, N=98)=8,391, p=.078 (>.05)$.

Tabla IV.50

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Patrón de Respuestas con el nivel de estudios de los padres

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	8,391 ^a	4	,078
Razón de verosimilitud	6,048	4	,196
Asociación lineal por lineal	,306	1	,580
N de casos válidos	98		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 6 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,09.

4.4.1.1.3. Índice de consistencia.

Mide el grado de consistencia o coherencia en las respuestas del sujeto a ítems de contenido similar, ítems que típicamente han sido valorados igual por la muestra normativa (entre ellos mantienen inter-correlaciones muy elevadas). Es la suma de los valores absolutos de las diferencias entre las respuestas emitidas a los pares de ítems semejantes. Por ello, cuanto mayor valor tenga el índice de consistencia, menos coherente “más inconsistente” serán las respuestas de los sujetos. Particularmente, en el presente estudio no se obtuvieron respuestas omitidas, razón por la cual no fue preciso calcular puntuaciones ajustadas a tales efectos.

Al considerar la totalidad de la muestra de estudiantes, una considerable mayor parte de los mismos se correspondió con un Índice de Consistencia Aceptable (n=1564), seguido por aquellos con índice de precaución (n=102) y, finalmente, solo dos casos de Extrema Precaución, según se presenta en la Tabla 4.51.

Tabla IV.51

Recuentos y porcentajes por categoría del Índice de Consistencia para la totalidad de estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0-23	1564	93,8	93,8	93,8
	24-31	102	6,1	6,1	99,9
	32-60	2	,1	,1	100,0
	Total	1668	100,0	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, puede referenciarse una significativamente mayor tasa de consistencia entre los ítems que se espera posean similares resultados. Asimismo, se interpreta que, dado el bajo valor del índice, los ítems y sus puntajes pueden analizarse tal cual se presentan.

En nuestra muestra particular, al analizar la relación entre sus variables características y el índice de consistencia en las respuestas, primero sobre el género se hallaron residuos corregidos no estadísticamente significativos, según se aprecia en la Tabla 4.52.

Tabla IV.52

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según el sexo de los estudiantes

			Índice de Consistencia			Total
			0-23	24-31	32-60	
Sexo	Femenino	Recuento	818	54	0	872
		% dentro de	93,8%	6,2%	0,0%	100,0%
		Sexo Residuo corregido	,1	,1	-1,5	
Masculino		Recuento	746	48	2	796
		% dentro de	93,7%	6,0%	0,3%	100,0%
		Sexo Residuo corregido	-,1	-,1	1,5	
Total	Sexo	Recuento	1564	102	2	1668
		% dentro de	93,8%	6,1%	0,1%	100,0%

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el Índice de Consistencia y el sexo de los estudiantes $\chi^2(2, N=1668)=2,209, p=.331 (>.05)$, indicando que la consistencia aceptable del grupo en total es independiente del género de los estudiantes, según se aprecia en la Tabla 4.53.

Tabla IV.53

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con el sexo de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	2,209 ^a	2	,331
Razón de verosimilitud	2,977	2	,226
Asociación lineal por lineal	,078	1	,780
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,95.

Respecto de la edad de los estudiantes, se hallaron residuos significativos (valores mayores a los esperados) para todas las categorías del Índice de Consistencia en los estudiantes de 17 o más años, según se aprecia en la Tabla 4.54.

Tabla IV.54

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según la edad de los estudiantes

			Índice de Consistencia			Total
			0-23	24-31	32-60	
Edadc <=14	Recuento		760	42	1	803
	% dentro de		94,6%	5,2%	0,1%	100,0%
	Edadc Residuo corregido		1,4	-1,5	,1	
14-16.99	Recuento		697	46	0	743
	% dentro de		93,8%	6,2%	0,0%	100,0%
	Edadc Residuo corregido		,1	,1	-1,3	
>=17	Recuento		106	14	1	121
	% dentro de		87,6%	11,6%	0,8%	100,0%
	Edadc Residuo corregido		-2,9	2,6	2,3	
Total	Recuento		1563	102	2	1667
	% dentro de		93,8%	6,1%	0,1%	100,0%
	Edadc					

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Consecuentemente, se hallaron diferencias estadísticamente significativas que indicaron que la consistencia sí depende de la edad de los estudiantes $\chi^2(4, N=1667)=13,402, p=.009 (<.05)$, en aquellos de 17 o más años prevaleciendo una consistencia con precaución o extrema precaución, mientras que en menos de 17 años, una consistencia aceptable, según se interpreta a partir de los resultados de la Tabla 4.55.

Tabla IV.55

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con la edad de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	13,402 ^a	4	,009
Razón de verosimilitud	10,243	4	,037
Asociación lineal por lineal	5,907	1	,015
N de casos válidos	1667		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 3 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,15.

Respecto de la nacionalidad de los estudiantes, también se hallaron residuos significativos en la categoría de extrema precaución para ambas nacionalidades incluidas, siendo que la primera se correlacionó negativamente con aquella aceptable en los estudiantes españoles, mientras que la extrema precaución lo hizo positivamente con la consistencia aceptable en los estudiantes de nacionalidad extranjera, según se presenta en la Tabla 4.56.

Tabla IV.56

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según la nacionalidad de los estudiantes

			Índice de Consistencia			Total
			0-23	24-31	32-60	
Nacionalidad	Española	Recuento	1456	93	1	1550
		% dentro de	93,9%	6,0%	0,1%	100,0%
		Nacionalidad				
		Residuo corregido	1,0	-,7	-2,4	
	Extranjera	Recuento	108	9	1	118
		% dentro de	91,5%	7,6%	0,8%	100,0%
		Nacionalidad				
		Residuo corregido	-1,0	,7	2,4	
Total	Recuento		1564	102	2	1668
	% dentro de		93,8%	6,1%	0,1%	100,0%
	Nacionalidad					

Nota. Fuente: Elaboración propia.

No obstante, la prueba de chi-cuadrado arrojó un valor p justo en el límite de significación, debiendo refutar las diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(2, N=1668)=6,149$, $p=0,046$ ($\approx 0,05$). Más allá de estas valoraciones dependientes de la consideración de cifras significativas, podría afirmarse que el Índice de Consistencia aceptable es mayor en estudiantes de ambas nacionalidades, según se presenta en la Tabla 4.57.

Tabla IV.57

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con la nacionalidad de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	6,149 ^a	2	,046
Razón de verosimilitud	3,182	2	,204
Asociación lineal por lineal	1,805	1	,179
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,14.

Respecto del tipo de centro, no se hallaron residuos significativos en ningún caso, según se aprecia en la Tabla 4.58.

Tabla IV.58

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según el tipo de centro de los estudiantes

			Índice de Consistencia			Total
			0-23	24-31	32-60	
TipoCentr	Público	Recuento	159	10	1	170
		% dentro de	93,5%	5,9%	0,6%	100,0%
		TipoCentr Residuo corregido	-,1	-,1	1,9	
	Concertado	Recuento	721	54	1	776
		% dentro de	92,9%	7,0%	0,1%	100,0%
		TipoCentr Residuo corregido	-1,3	1,3	,1	
	Privado	Recuento	684	38	0	722
		% dentro de	94,7%	5,3%	0,0%	100,0%
		TipoCentr Residuo corregido	1,4	-1,3	-1,2	
Total	Recuento de		1564	102	2	1668
	% dentro de		93,8%	6,1%	0,1%	100,0%
	TipoCentr					

Nota. Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, el Índice de Consistencia se presentó independiente del tipo de centro de los estudiantes, al no hallar diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(4, N=1668)=5,890$, $p=.208 (>.05)$ (Tabla 4.59).

Tabla IV.59

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con el tipo de centro de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	5,890 ^a	4	,208
Razón de verosimilitud	5,238	4	,264
Asociación lineal por lineal	1,876	1	,171
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 3 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,20.

Respecto del curso, se hallaron residuos corregidos significativos en todas las categorías del Índice de Consistencia, aquella aceptable asociándose negativamente con las restantes, según se presenta en la Tabla 4.60.

Tabla IV.60

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según el curso de los estudiantes

			Índice de Consistencia			Total
			0-23	24-31	32-60	
Curso	1°	Recuento	46	0	0	46
	BACHILL	% dentro de	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		Curso				
		Residuo corregido	1,8	-1,8	-,2	
	1° E.S.O.	Recuento	421	21	0	442
		% dentro de	95,2%	4,8%	0,0%	100,0%
		Curso				
		Residuo corregido	1,5	-1,4	-,8	
	1° FPGM	Recuento	35	5	0	40
		% dentro de	87,5%	12,5%	0,0%	100,0%
		Curso				
		Residuo corregido	-1,7	1,7	-,2	
	2° E.S.O.	Recuento	390	30	1	421
		% dentro de	92,6%	7,1%	0,2%	100,0%
		Curso				
		Residuo corregido	-1,1	1,0	,8	
	3° E.S.O.	Recuento	349	19	0	368
		% dentro de	94,8%	5,2%	0,0%	100,0%
		Curso				
		Residuo corregido	1,0	-,9	-,8	
	4° E.S.O.	Recuento	292	21	0	313
		% dentro de	93,3%	6,7%	0,0%	100,0%
		Curso				
		Residuo corregido	-,4	,5	-,7	
	PCPI	Recuento	31	6	1	38
		% dentro de	81,6%	15,8%	2,6%	100,0%
		Curso				
		Residuo corregido	-3,1	2,5	4,5	
Total		Recuento	1564	102	2	1668
		% dentro de	93,8%	6,1%	0,1%	100,0%
		Curso				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se halló una relación de dependencia entre el Índice de Consistencia y el curso de los estudiantes, al hallar diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(12,$

N=1668)=37,172, $p=.000$ ($<.05$), de manera que los estudiantes de PCPI parecen ser menos consistentes (Tabla 4.61).

Tabla IV.61

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con el curso de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	37,172 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	23,320	12	,025
Asociación lineal por lineal	4,749	1	,029
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 10 casillas (47,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

Respecto del tipo de escolaridad, se hallaron residuos corregidos estadísticamente significativos para la categoría Extrema Precaución en ambos tipos de escolaridades, la No obligatoria correlacionándose positivamente con la Obligatoria (Tabla 4.62).

Tabla IV.62

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según el tipo de escolaridad de los estudiantes

			Índice de Consistencia			Total
			0-23	24-31	32-60	
Tipo escolaridad	Obligatoria	Recuento	1452	91	1	1544
		% dentro de Tipo escolaridad	94,0%	5,9%	0,1%	100,0%
		Residuo corregido	1,6	-1,3	-2,3	
	No obligatoria	Recuento	112	11	1	124
		% dentro de Tipo escolaridad	90,3%	8,9%	0,8%	100,0%
		Residuo corregido	-1,6	1,3	2,3	
Total	Recuento	1564	102	2	1668	
	% dentro de Tipo escolaridad	93,8%	6,1%	0,1%	100,0%	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Consecuentemente, se hallaron relaciones de dependencia estadísticamente significativas entre el Índice de Consistencia y el tipo de escolaridad $\chi^2(2, N=1668)=7,099, p=.029 (<.05)$, según se aprecia en la Tabla 4.63.

Tabla IV.63

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con el tipo de escolaridad de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	7,099 ^a	2	,029
Razón de verosimilitud	4,226	2	,121
Asociación lineal por lineal	3,687	1	,055
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,15.

Finalmente, en función del nivel socioeconómico no se hallaron residuos corregidos significativos, según se aprecia en la Tabla 4.64.

Tabla IV.64

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según el nivel socioeconómico de los estudiantes

			Índice de Consistencia			Total
			0-23	24-31	32-60	
Nivel Socioeconómico	Medio-alto	Recuento	471	29	1	501
		% dentro de Nivel Socioeconómico	94,0%	5,8%	0,2%	100,0%
		Residuo corregido	,3	-,4	,6	
	Medio	Recuento	1093	73	1	1167
		% dentro de Nivel Socioeconómico	93,7%	6,3%	0,1%	100,0%
		Residuo corregido	-,3	,4	-,6	
Total	Recuento	1564	102	2	1668	
	% dentro de Nivel Socioeconómico	93,8%	6,1%	0,1%	100,0%	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Por ende, no se hallaron relaciones de independencia estadísticamente significativas entre el Índice de Consistencia y el nivel socioeconómico $\chi^2(2, N=1668)=.509, p=.775 (>.05)$, según se aprecia en la Tabla 4.65.

Tabla IV.65

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con el nivel socioeconómico de los estudiantes

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	,509 ^a	2	,775
Razón de verosimilitud	,478	2	,787
Asociación lineal por lineal	,032	1	,857
N de casos válidos	1668		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,60.

Respecto del total de padres, se halló prácticamente la totalidad de ellos asociada con la categoría aceptable (n=93), en comparación con aquella de precaución (n=5), no obteniendo individuos de categoría precaución extrema, según se muestra en la Tabla 4.66.

Tabla IV.66

Recuentos y porcentajes por categoría del Índice de Consistencia para la totalidad de padres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0-23	93	94,9	94,9	94,9
	24-31	5	5,1	5,1	100,0
	Total	98	100,0	100,0	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Al relacionar las categorías del Índice de Consistencia con aquellas del nivel de estudios de los padres, se obtuvieron residuos corregidos significativos en aquellos con estudios primarios (categoría de precaución asociada positivamente con la aceptable) y universitarios (relación inversa), según se presenta en la Tabla 4.67.

Tabla IV.67

Recuentos, porcentajes y residuos corregidos por categoría del Índice de Consistencia según el nivel de estudios de los padres

			Índice de Consistencia		Total
			0-23	24-31	
Nivel de estudios	Primarios	Recuento	6	3	9
		% dentro de Nivel de estudios	66,7%	33,3%	100,0%
		Residuo corregido	-4,0	4,0	
	Secundarios	Recuento	18	1	19
		% dentro de Nivel de estudios	94,7%	5,3%	100,0%
		Residuo corregido	,0	,0	
	Universitarios	Recuento	69	1	70
		% dentro de Nivel de estudios	98,6%	1,4%	100,0%
		Residuo corregido	2,6	-2,6	
Total	Recuento	93	5	98	
	% dentro de Nivel de estudios	94,9%	5,1%	100,0%	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, y según se presenta en la Tabla 4.68, el Índice de Consistencia depende del nivel de estudios de los padres, al hallar diferencias estadísticamente significativas $\chi^2(2, N=98)=16,767$, $p=.000$ ($<.05$), de modo que con niveles primarios y universitarios se manifiestan más consistentes en sus respuestas.

Tabla IV.68

Resultados de la prueba de chi-cuadrado para el cruzamiento del Índice de Consistencia con el nivel de estudios de los padres

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	16,767 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	9,721	2	,008
Asociación lineal por lineal	13,021	1	,000
N de casos válidos	98		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,46.

4.5. Validez de constructo. Análisis factorial

En los análisis de fiabilidad previos ya se han considerado los estadísticos descriptivos de los ítems como su índice de discriminación y constatado que la fiabilidad de las distintas escalas y sub-escalas del SEHHSS es adecuada, condición necesaria para lograr una validez elevada.

A continuación, siguiendo el concepto de validez de constructo de Martínez Arias (1996) se llevarán a cabo diversos análisis factoriales para recoger evidencias de la validez de constructo del SEHHSS para cada una de sus formas (Estudiantes, Profesor, Padres), esto es, evidencias que apoyen que las conductas observables del test son indicadores del constructo. Así, se evaluará la distribución de los ítems, detectando si, en cada una de las formas, parecen agruparse aquellos que corresponden a una misma sub-escala/escala.

El análisis factorial, tal como señalan Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) debe venir guiado por la teoría previa que permitirá plantear hipótesis acerca del número de factores que se espera encontrar así como las relaciones entre ellos. Sin embargo, dado que ese conocimiento previo no suele ser suficiente para especificar un modelo confirmatorio, tales autores proponen utilizar no modelo exploratorio pero con una finalidad confirmatoria hasta donde se pueda. Así, se calcularán diversos AFE sobre la estructura del SEHHSS estimando soluciones en las que se tenga en cuenta el número de factores a especificar y las relaciones entre los mismos conforme la teoría subyacente al SEHHSS (Gresham & Elliott, 2008b).

4.5.1. Fases del análisis factorial.

4.5.1.1. Análisis preliminares: adecuación de los datos.

En esta fase se calculan diversas medidas sobre la adecuación muestral de los datos para determinar si el análisis factorial es o no un modelo apropiado para ellos.

Esta técnica multivariante exige el cumplimiento de supuestos como la homocedasticidad o igualdad de varianzas, la normalidad y la existencia de relaciones lineales entre las variables (Tabacknick & Fidell, 1989, citado por Díaz de Rada, 2002). De hecho, tal como señalan Gresham y Elliott (2008b) no hay evidencia teórica o empírica para justificar que las escalas de HHSS, DAS o Competencia Académica sigan una distribución normal en la población normativa del instrumento original –SSIS-RS-, a pesar de que tanto las HHSS como la competencia académica tienden a ello. Teniendo en cuenta lo anterior se analizará, a través del cálculo de diversos indicadores, la pertinencia del análisis factorial con los datos de la muestra.

Para realizar el estudio descriptivo de la normalidad de las escalas y sub-escalas, en cada forma –estudiantes, profesores, padres- previamente, para simplificar los resultados, se han tipificado sus valores. La tipificación consistió en restar a cada valor la media de la muestra y dividir la diferencia por la desviación típica. De este modo, las nuevas variables tendrán media 0 y desviación típica 1. Sobre tales variables se estudiaron los coeficientes de **curtosis** y **asimetría** para analizar la concentración de las distribuciones de las escalas/sub-escalas en torno a la media, en el primer caso, y para analizar la asimetría de las mismas en el segundo. En las tablas siguientes se muestran los valores mínimos, máximos y la desviación típica de cada escala/sub-escala, además de los coeficientes de asimetría y curtosis.

4.5.1.1.1. Forma Estudiantes.

En relación a la amplitud total teórica de la escala HHSS (Tabla 4.69), el rango de puntuaciones es de 138 (46 ítems multiplicados por la puntuación máxima que es posible obtener en cada uno, esto es 3), empíricamente se ha obtenido un rango igual a 138. Paralelamente, el recorrido de las puntuaciones observadas coincidió con el recorrido teórico, tanto en las sub-escalas de 6 ítems (máximo=18) como en las sub-escalas con 7 ítems (máximo=21).

La amplitud teórica total de la escala de DAS es igual a 102, sin embargo, empíricamente el recorrido de esta escala resultó ser ligeramente inferior e igual a 75 puntos. Asimismo, el recorrido empírico de las sub-escalas Actitudes de Acoso (15) e Hiperactividad (21) coincidió con el máximo esperado mientras que las sub-escalas de Impulsividad e Inseguridad presentaron un recorrido empírico ligeramente inferior e igual a 33 y 28 respectivamente.

Por otra parte, dentro de *la escala de HHSS*, el rango de medias osciló entre 16,23 –Extroversión- y 11,67 –Autocontrol- *obteniéndose así valores más elevados que los hallados en el SSIS-RS* cuyo rango fue de 14,8 a 10,8 (Gresham & Elliott, 2008b). No obstante, *tanto en el SSIS-RS original como en la adaptación española la sub-escala de Extroversión es la que obtiene media más elevada y próxima a las de Responsabilidad y Cooperación* (en el SSIS-RS esta última coincide con la media de Extroversión -14,8-).

Por el contrario, *la sub-escala con media más baja, tanto en la adaptación española como en el SSIS-RS original, fue Autocontrol* con valores respectivos de 11,67 y 10,8. Además, esta sub-escala –Autocontrol- *resultó ser la más variable en la adaptación española, a diferencia de lo sucedido en el SSIS-RS* (Gresham & Elliott, 2008b) en que la sub-escala con mayor variabilidad (SD=3,8) fue la de Cooperación. *Ambos instrumentos vuelven a coincidir respecto a la sub-escala más homogénea, esto es, la Comunicación* en la que se obtienen desviaciones típicas iguales a 2,083 y 3,2 en el SEHHSS y en el SSIS-RS, respectivamente (aún más homogénea en la muestra española).

Globalmente, *la escala de HHSS presenta en la adaptación española una media (103,88) superior a su homónima* en el SSIS-RS (igual a 94,9) además de resultar ser *más homogénea* en la muestra española (SD=2,083) que en la norteamericana (SD=20,2).

Por su parte, dentro de la escala de DAS, *tanto en la adaptación española como en el SSIS-RS original, la sub-escala con mayor media fue Impulsividad* (10,14 y 6,4, respectivamente) *al igual que sucede respecto a la sub-escala con menor media, esto es, Actitudes de Acoso*

(media=3,90 en DAS-SEHHSS y media=2,6 en el SSIS-RS). Nuevamente, la mayor *variabilidad se encuentra en las sub-escalas de Impulsividad e Inseguridad tanto en la adaptación española como en el SSIS-RS original* (con desviaciones típicas igual a 4,462 y a 6,4 respectivamente). La sub-escala más *homogénea, tanto en la adaptación española como en el SSIS-RS original*, es la de *Actitudes de Acoso* (SD=1,974 y 2,0 respectivamente).

Globalmente, la *media de la escala DAS fue también más elevada en la adaptación española (27,72) que en el SSIS-RS original (19,3) de Gresham y Elliott (2008b)*. Además, esta escala resultó ser *más homogénea en la adaptación española (SD=9,814) que en el SSIS-RS original (SD=14,5)*.

Atendiendo al **índice de Asimetría** de las puntuaciones típicas de cada escala y sub-escala respecto de la media, en caso de que estas fueran simétricas, deberían obtenerse coeficientes próximos a cero. Sin embargo se observa que:

- La *Escala de HHSS presenta asimetría negativa (-0,654)* por lo que las desviaciones respecto de la media son superiores para los valores inferiores de esta escala que para los valores más altos. Esto *coincide con lo hallado respecto al SSIS-RS en Gresham y Elliott (2008b)* pues muchas de las conductas sociales se manifiestan con más frecuencia en la población.
- La *Escala de DAS presenta, sin embargo, asimetría positiva (+0,415) tal y como sucediera en el SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008b)*. Este dato igualmente responde a lo esperado conceptualmente pues, en la población, *se espera no encontrar muchos problemas conductuales y, en consecuencia, menor frecuencia en esta escala*.
- *Todas las sub-escalas de HHSS presentan asimetría negativa con rangos de -1,151 (Comunicación) a -0,368 (Autocontrol) lo que resultaría conceptualmente coherente tal como se ha indicado en la escala de HHSS*.

- Paralelamente, *todas las sub-escalas de DAS presentan asimetría positiva* con rangos de 0,660 (Inseguridad) a 0,488 (Hiperactividad) lo que igualmente *refiere a la existencia de menos problemas conductuales* y, por tanto, frecuencias inferiores a lo esperable según distribuciones teóricas como la de la curva normal.

Según el índice de **curtosis**, este debería ser próximo a cero si las distribuciones de puntuaciones de las distintas escalas y sub-escalas tuvieran la forma de una distribución normal. Ahora bien, como puede apreciarse en la Tabla 4.69, *tanto la escala de HHSS como la sub-escala de Comunicación y la de Empatía distan de presentar una forma normal* ya que su curtosis es elevada (2,039, 2,514 y 1,052, respectivamente). Las *sub-escalas cuya forma se aproxima en mayor medida a la curva normal son Autocontrol (-0,21) y Aserción (0,128)* si bien en el primer caso la concentración de puntuaciones en torno a la media es inferior a lo esperado mientras que, en el segundo caso, tal concentración es ligeramente superior.

Paralelamente, *ni la escala de DAS ni las sub-escalas que la integran son simétricas*. Todas ellas presentan curtosis positiva, esto es, sus valores se concentran en torno a la media más que lo esperable si su distribución fuera normal, *particularmente* en el caso de la sub-escala *Actitudes de Acoso* con el mayor índice de curtosis (1,150). Por el contrario, la sub-escala de *Hiperactividad* (curtosis igual a 0,067) es *la que más se aproxima a la curva normal*.

Tabla IV.69

Estadísticos descriptivos de escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Estudiantes

	Nº ítems	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
HHSS	46	1	138	103,88	13,994	-,654	2,039
Comunicación	6	0	18	15,41	2,083	-1,151	2,514
Cooperación	7	0	21	15,95	3,009	-,550	,358
Aserción	7	0	21	13,90	3,205	-,428	,128
Responsabilidad	7	0	21	16,13	2,732	-,642	,872
Empatía	6	0	18	14,59	2,474	-,871	1,052
Extroversión	7	0	21	16,23	3,182	-,771	,721
Autocontrol	6	0	18	11,67	3,464	-,368	-,021
DAS	34	1	75	27,72	9,814	,415	,526
Impulsividad	12	0	33	10,14	4,462	,642	,744
Actitudes de Acoso	5	0	15	3,90	1,974	,554	1,150
Hiperactividad	7	0	21	8,38	3,949	,488	,067
Inseguridad	10	0	28	9,84	4,462	,660	,629

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Coeficientes de asimetría y curtosis calculados sobre los valores tipificados de las variables escala y de las variables sub-escala.

Finalmente, se estudia la normalidad de escalas y sub-escalas mediante la **Prueba de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors** sobre sus puntuaciones típicas contrastando la hipótesis nula de que la distribución esperada –para cada escala y sub-escala- es la correspondiente a la curva normal. Como puede apreciarse en la Tabla 4.70, en todos los casos, el p-valor asociado al estadístico de contraste (Sig.) resultó ser menor que el nivel de significación 0,05 establecido. En consecuencia, todas las hipótesis nulas se rechazaron concluyendo tal como señalaran Gresham y Elliott (2008b) *que no hay suficientes evidencias teóricas o empíricas para justificar que las escalas y sub-escalas del SSIS-RS y, paralelamente, del SEHHSS, sigan una distribución normal.*

Tabla IV.70

Prueba de normalidad (Estadístico Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors) del SEHHSS Forma Estudiantes

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Z(HHSS)	,048	1668	,000	,978	1668	,000
Z(Comunicación)	,169	1668	,000	,905	1668	,000
Z(Cooperación)	,097	1668	,000	,967	1668	,000
Z(Aserción)	,095	1668	,000	,980	1668	,000
Z(Responsabilidad)	,105	1668	,000	,964	1668	,000
Z(Empatía)	,140	1668	,000	,933	1668	,000
Z(Extroversión)	,106	1668	,000	,952	1668	,000
Z(Autocontrol)	,096	1668	,000	,978	1668	,000
Z(DAS)	,060	1668	,000	,989	1668	,000
Z(Impulsividad)	,094	1668	,000	,974	1668	,000
Z(Actitudes de Acoso)	,158	1668	,000	,953	1668	,000
Z(Hiperactividad)	,096	1668	,000	,977	1668	,000
Z(Inseguridad)	,086	1668	,000	,971	1668	,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.5.1.1.2. Forma Profesores.

En relación a la amplitud total teórica de la escala HHSS (Tabla 4.71), el rango de puntuaciones es de 138, aunque empíricamente se ha obtenido un rango de 32-136. Por su parte, los recorridos de las puntuaciones observadas no coincidieron con aquellos teóricos

(salvo para la sub-escala Empatía, rango=0-18): si bien los máximos para todas las sub-escalas fueron coincidentes (salvo la sub-escala Aserción –máximo=20), no sucedió lo mismo para los rangos en sí (Comunicación, rango=6-21; Cooperación, rango=2-18; Aserción, rango=3-20; Responsabilidad, rango=3-18; Extroversión, rango=2-21; Autocontrol, rango=5-21).

La amplitud teórica total de la escala de DAS es igual a 138; sin embargo, empíricamente el recorrido de esta escala resultó ser ligeramente inferior e igual a 52 puntos. Asimismo, los recorridos empíricos de las sub-escalas no coincidieron con aquellos teóricos: Impulsividad (rango=0-24, máximo=36, respectivamente), Actitudes de Acoso (rango=0-8, máximo=15, respectivamente), Hiperactividad (rango=0-16, máximo=21, respectivamente), Inseguridad (rango=0-20, máximo=21, respectivamente), Espectro Autista (rango=12-31, máximo=45, respectivamente).

Por otra parte, dentro de la escala de HHSS, el rango de medias osciló entre 15,18 –Comunicación- y 12,05 –Cooperación-, mientras que en el SSIS-RS, 16,5 (Comunicación)-12,0 (Empatía) (Gresham & Elliott, 2008b). Así, si bien la sub-escala *Comunicación se asoció con la media más elevada en ambas formas*, no sucedió lo mismo con las *sub-escalas de más baja puntuación media (Cooperación para la versión española y Empatía para el SSIS-RS)*.

Sin embargo, en la versión española, la *sub-escala con mayor variabilidad se correspondió con Aserción (SD=4,685)*, mientras que en el SSIS-RS, *Autocontrol (SD=4,8)*, aunque en este último, Aserción se aproxima mucho al límite máximo de variabilidad (SD=4,5).

Globalmente, la escala de *HHSS presenta en la adaptación española una media (95,64) inferior a su homónima en el SSIS-RS (98,6)*, aunque resultó ligeramente más variable en la muestra española (SD=24,041) que en la norteamericana (SD=22,4).

Por su parte, dentro de la Escala de DAS, tanto en la adaptación española como en el SSIS-RS original, la sub-escala con mayor media fue Impulsividad (6,75 y 3,3, respectivamente) al igual que sucede respecto a la sub-escala con menor media, esto es, Actitudes de Acoso (2,36 y 1,0 respectivamente). La mayor variabilidad se encuentra en las sub-escalas de Impulsividad tanto en la adaptación española como en el SSIS-RS original (SD=5,847 y 5,1, respectivamente). La sub-escala más homogénea, tanto en la adaptación española como en el SSIS-RS original, es la de Actitudes de Acoso (SD=2,080 y 1,9, respectivamente).

Globalmente, la media de la escala DAS fue también más elevada en la adaptación española (20,00) que en el SSIS-RS original (9,3) de Gresham y Elliott (2008b). Sin embargo, esta escala resultó ser menos homogénea en la adaptación española (SD=13,027) que en el SSIS-RS original (SD=11,4).

Atendiendo al **índice de Asimetría** de las puntuaciones típicas de cada escala y sub-escala respecto de la media, en caso de que estas fueran simétricas, deberían obtenerse coeficientes próximos a cero. Sin embargo se observa que:

- La Escala de HHSS presenta asimetría negativa (-0,513) por lo que las desviaciones respecto de la media son superiores para los valores inferiores de esta escala que para los valores más altos. Esto coincide con lo hallado respecto al SSIS-RS en Gresham y Elliott (2008b) pues muchas de las conductas sociales se manifiestan con más frecuencia en la población.
- La Escala de DAS presenta, sin embargo, asimetría positiva (0,513) tal y como sucediera en el SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008b). Este dato igualmente responde a lo esperado conceptualmente pues, en la población, se espera no encontrar muchos problemas conductuales y, en consecuencia, menor frecuencia en esta escala.

- *Todas las sub-escalas de HHSS presentan asimetría negativa* con rangos de -1,036 (Empatía) a -0,282 (Cooperación) lo que resultaría conceptualmente *coherente* tal como se ha indicado en la escala de HHSS.
- Paralelamente, *todas las sub-escalas de DAS presentan asimetría positiva* con rangos de 1,072 (Inseguridad) a 0,331 (Hiperactividad) lo que igualmente refiere a la existencia de menos problemas conductuales y, por tanto, frecuencias inferiores a lo esperable según distribuciones teóricas como la de la curva normal.

Analizando el índice de **curtosis**, este debería ser próximo a cero si las distribuciones de puntuaciones de las distintas escalas y sub-escalas tuvieran la forma de una distribución normal. Ahora bien, como puede apreciarse en la Tabla 4.71, tanto la escala *de HHSS como sus sub-escalas presentan distribuciones similares a la curva normal*, aunque con una concentración de puntuaciones ligeramente inferior en torno a la media (HHSS=-0,306, Comunicación=-0,898, Cooperación=-0,463, Aserción=-0,794, Responsabilidad=-0,182, Autocontrol=-0,771) y ligeramente superior en el caso de Empatía=0,951, y Extroversión=0,713.

Paralelamente, la *escala de DAS y la mayoría de sus sub-escalas* presentan concentraciones de puntuaciones similares a la media inferiores (escala global=-0,653, Impulsividad=-0,393, Hiperactividad=-0,689) o superiores (Actitudes de Acoso=0,124). Particularmente, la sub-escala *Inseguridad no presentó parámetros de normalidad* (curtosis=1,877).

Tabla IV.71

Estadísticos descriptivos de escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Profesores

	N° ítems	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
HHSS	46	32	136	95,64	24,041	-,513	-,306
Comunicación	7	6	21	15,18	4,233	-,403	-,898
Cooperación	6	2	18	12,05	4,031	-,282	-,463
Aserción	7	3	20	13,57	4,685	-,485	-,794
Responsabilidad	6	3	18	13,07	3,584	-,423	-,182
Empatía	6	0	18	12,72	4,147	-1,036	,951
Extroversión	7	2	21	14,76	4,017	-,790	,713
Autocontrol	7	5	21	14,30	4,334	-,177	-,771
DAS	46	0	52	20,00	13,027	,513	-,653
Impulsividad	12	0	24	6,75	5,847	,647	-,393
Actitudes de Acoso	5	0	8	2,36	2,080	,919	,124
Hiperactividad	7	0	16	6,57	3,956	,331	-,689
Inseguridad	7	0	20	4,32	3,870	1,072	1,877
Espectro Autista	15	12	31	21,86	3,809	-,383	-,146
Competencia Académica	7	7	35	22,95	6,586	,860	-,442

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Coeficientes de asimetría y curtosis calculados sobre los valores tipificados de las variables escala y de las variables sub-escala.

Finalmente, se estudia la normalidad de escalas y sub-escalas mediante la **Prueba de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors** sobre sus puntuaciones típicas contrastando la hipótesis nula de que la distribución esperada –para cada escala y sub-escala- es la correspondiente a la curva normal. Como puede apreciarse en la Tabla 4.72, en todos los casos (salvo la *escala HHSS y sub-escala Autocontrol*), el p-valor asociado al estadístico de contraste (Sig.) resultó ser menor que el nivel de significación 0,05 establecido. En consecuencia, todas las hipótesis nulas se rechazaron concluyendo, tal como señalaran Gresham y Elliott (2008b), que *no hay suficientes evidencias teóricas o empíricas para justificar que las escalas y sub-escalas del SEHHSS sigan una distribución normal* (interpretando lo mismo para los dos casos mencionados con $p > 0,05$ dados los datos ya presentados sobre asimetría y curtosis).

Tabla IV.72

Prueba de normalidad (Estadístico Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors) del SEHHSS Forma Profesores

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Z(HHSS)	,083	88	,183	,968	88	,030
Z(Comunicación)	,166	88	,000	,938	88	,000
Z(Cooperación)	,114	88	,007	,954	88	,003
Z(Aserción)	,112	88	,008	,933	88	,000
Z(Responsabilidad)	,114	88	,007	,944	88	,001
Z(Empatía)	,147	88	,000	,911	88	,000
Z(Extroversión)	,126	88	,001	,945	88	,001
Z(Autocontrol)	,088	88	,086	,962	88	,010
Z(DAS)	,109	88	,011	,951	88	,002
Z(Impulsividad)	,124	88	,002	,921	88	,000
Z(Actitudes de Acoso)	,194	88	,000	,886	88	,000
Z(Hiperactividad)	,128	88	,001	,965	88	,017
Z(Inseguridad)	,134	88	,001	,897	88	,000
Z(Espectro Autista)	,139	88	,000	,966	88	,022

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.5.1.1.3. *Forma Padres.*

En relación a la amplitud total teórica de la escala HHSS (Tabla 4.73), el rango de puntuaciones es de 138, aunque empíricamente se ha obtenido un rango de 48-133. Por su parte, en las sub-escalas se hallaron máximos empíricos coincidentes con los teóricos, pero los recorridos fueron diferentes (Comunicación, rango=8-21; Cooperación, rango=6-18; Aserción, rango=7-21; Responsabilidad, rango=2-18; Empatía, rango=2-18; Extroversión, rango=3-21; Autocontrol, rango=3-21).

La amplitud teórica total de la escala de DAS es igual a 147; sin embargo, empíricamente el recorrido de esta escala resultó ser de 8-51. Asimismo, los recorridos empíricos de las sub-escalas no coincidieron con aquellos teóricos: Impulsividad (rango=0-22, máximo=36, respectivamente), Actitudes de Acoso (rango=0-10, máximo=15, respectivamente), Hiperactividad (rango=3-15, máximo=21, respectivamente), Inseguridad (rango=0-16, máximo=30, respectivamente), Espectro Autista (rango=14-34, máximo=45, respectivamente).

Por otra parte, dentro de la escala de HHSS, el rango de medias osciló entre 16,86 – *Comunicación*- y 12,96 –*Autocontrol*-, mientras que en el SSIS-RS, 16,4 (*Comunicación*)- 13,4 (*Autocontrol*) (Gresham & Elliott, 2008b). En este sentido, ambas formas, *SEHHSS* y *SSIS-RS* coincidieron en lo que respecta a las sub-escalas de mayor y menor puntuación media entre los padres.

Sin embargo, en la versión española, *SEHHSS*, la sub-escala con mayor variabilidad se correspondió con *Extroversión* (SD=4,097), mientras que en el *SSIS-RS*, *Extroversión* y *Autocontrol* (SD=3,9 en ambas).

Globalmente, la escala de HHSS del *SEHHSS* presenta una media (103,48) ligeramente superior a su homónima en el *SSIS-RS* (101,1), sucediendo lo mismo con la variabilidad (SD=18,402 y SD=19,2, respectivamente).

Por su parte, dentro de la *Escala de DAS*, en la adaptación española la sub-escala con mayor media fue *Hiperactividad* (7,80), mientras que en el *SSIS-RS* original, *Impulsividad* (4,9). Por el contrario, al considerar la sub-escala con menor media, ambas formas coincidieron en *Actitudes de Acoso* (3,12 y 1,0, respectivamente). La mayor variabilidad se encuentra en la sub-escala *Impulsividad* tanto en el *SEHHSS* como en el *SSIS-RS* original (SD=4,553 y 5,0, respectivamente). La sub-escala más homogénea, tanto en la adaptación española como en el *SSIS-RS* original, es la de *Actitudes de Acoso* (SD=1,459 y 1,8, respectivamente).

Globalmente, la media de la escala *DAS* fue también más elevada en la adaptación española (23,35) que en el *SSIS-RS* original (13,3) de Gresham y Elliott (2008b). Sin embargo, esta escala resultó ser menos homogénea en la adaptación española (SD=8,751) que en el *SSIS-RS* original (SD=12,5).

Atendiendo al **índice de Asimetría** de las puntuaciones típicas de cada escala y sub-escala respecto de la media, en caso de que estas fueran simétricas, deberían obtenerse coeficientes próximos a cero. Sin embargo se observa que:

- La *Escala de HHSS* presenta *asimetría negativa* (-0,797) por lo que las desviaciones respecto de la media son superiores para los valores inferiores de esta escala que para los valores más altos. Esto coincide con lo hallado respecto al *SSIS-RS* en Gresham y Elliott (2008b) pues muchas de las conductas sociales se manifiestan con más frecuencia en la población.
- La *Escala de DAS* presenta, sin embargo, *asimetría positiva* (0,541) tal y como sucediera en el *SSIS-RS* (Gresham & Elliott, 2008b). Este dato igualmente responde a lo esperado conceptualmente pues, en la población, se espera no encontrar muchos problemas conductuales y, en consecuencia, menor frecuencia en esta escala.

- *Todas las sub-escalas de HHSS presentan asimetría negativa* con rangos de -1,325 (Responsabilidad) a -0,368 (Autocontrol) lo que resultaría conceptualmente *coherente* tal como se ha indicado en la escala de HHSS.
- Paralelamente, *todas las sub-escalas de DAS presentan asimetría positiva* con rangos de 1,958 (Actitudes de Acoso) a 0,679 (Hiperactividad) lo que igualmente refiere a la existencia de menos problemas conductuales y, por tanto, frecuencias inferiores a lo esperable según distribuciones teóricas como la de la curva normal.

Respecto al índice de **curtosis**, este debería ser próximo a cero si las distribuciones de puntuaciones de las distintas escalas y sub-escalas tuvieran la forma de una distribución normal. Ahora bien, como puede apreciarse en la Tabla 4.73, tanto la escala de HHSS como las sub-escalas de *Responsabilidad y Empatía* distan de presentar una forma normal ya que su curtosis es elevada (1,298, 2,621 y 1,033, respectivamente). Las sub-escalas cuya forma se aproxima en mayor medida a la *curva normal* son *Autocontrol* (0,065), *Aserción* (-0,199) y *Extroversión* (-0,200) si bien en el primer caso la concentración de puntuaciones en torno a la media es mayor a lo esperado mientras que, en los segundos casos, tal concentración es ligeramente inferior.

Tanto la escala de DAS, como sus sub-escalas *Hiperactividad e Inseguridad* presentaron *curtosis positivas* y concentrados en torno a la media (0,023, 0,144 y 0,063, respectivamente). Ocurrió *lo contrario* particularmente para *Actitudes de Acoso* (curtosis=6,461) e *Impulsividad* (curtosis=0,845).

Tabla IV.73

Estadísticos descriptivos de escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Padres

	Nº ítems	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
HHSS	46	48	133	103,48	18,402	-,797	,401
Comunicación	7	8	21	16,86	3,130	-,922	,484
Cooperación	6	6	18	14,52	2,940	-,994	,858
Aserción	7	7	21	15,50	3,480	-,615	-,199
Responsabilidad	6	2	18	14,12	3,347	-1,325	2,621
Empatía	6	2	18	14,10	3,285	-,956	1,033
Extroversión	7	3	21	15,42	4,097	-,637	-,200
Autocontrol	7	3	21	12,96	3,850	-,368	,065
DAS	49	8	51	23,35	8,751	,541	,023
Impulsividad	12	0	22	7,38	4,553	,796	,845
Actitudes de Acoso	5	0	10	3,12	1,459	1,958	6,461
Hiperactividad	7	3	15	7,80	2,950	,679	,144
Inseguridad	10	0	16	5,10	3,707	,749	,063
Espectro Autista	15	14	34	24,30	3,596	-,230	1,265

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Coeficientes de asimetría y curtosis calculados sobre los valores tipificados de las variables escala y de las variables sub-escala.

Finalmente, se estudia la normalidad de escalas y sub-escalas mediante la **Prueba de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors** sobre sus puntuaciones típicas contrastando la hipótesis nula de que la distribución esperada –para cada escala y sub-escala- es la correspondiente a la curva normal. Como puede apreciarse en la Tabla 4.74, en todos los casos (salvo en la escala DAS), el p-valor asociado al estadístico de contraste (Sig.) resultó ser menor que el nivel de significación 0,05 establecido. En consecuencia, todas las hipótesis nulas se rechazaron concluyendo que *no hay suficientes evidencias teóricas o empíricas para justificar que las escalas y sub-escalas del SEHHSS sigan una distribución normal*. Ello también se concluyó para la escala *DAS* dados los datos ya presentados sobre asimetría y curtosis.

Tabla IV.74

Prueba de normalidad (Estadístico Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors) del SEHHSS Forma Padres

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Z(HHSS)	,110	98	,005	,948	98	,001
Z(Comunicación)	,171	98	,000	,921	98	,000
Z(Cooperación)	,124	98	,001	,902	98	,000
Z(Aserción)	,109	98	,006	,947	98	,001
Z(Responsabilidad)	,128	98	,000	,886	98	,000
Z(Empatía)	,137	98	,000	,914	98	,000
Z(Extroversión)	,140	98	,000	,944	98	,000
Z(Autocontrol)	,096	98	,028	,974	98	,045
Z(DAS)	,088	98	,057	,971	98	,031
Z(Impulsividad)	,115	98	,003	,953	98	,001
Z(Actitudes de Acoso)	,289	98	,000	,795	98	,000
Z(Hiperactividad)	,136	98	,000	,946	98	,001
Z(Inseguridad)	,133	98	,000	,940	98	,000
Z(Espectro Autista)	,104	98	,011	,964	98	,009

Nota. Fuente: Elaboración propia.

4.5.1.1.4. *Forma de distribución y puntuaciones típicas derivadas: Puntuaciones Estándar (PE).*

Siguiendo a Gresham y Elliott (2008b) respecto al instrumento original SSIS-RS se utilizarán puntuaciones típicas derivadas con *media igual a 100, desviación típica igual a 15* que denominaremos *PE*. Tales puntuaciones suponen una transformación lineal de las puntuaciones directas obtenidas en escalas y sub-escalas, preservando así la forma de la distribución original sin forzar el ajuste a una determinada distribución como la normal.

Se supone que la forma de la distribución obtenida es fiel reflejo de la que se obtendría a nivel poblacional de modo que las medidas de conductas patológicas poco frecuentes en la población suelen mostrar una distribución asimétrica con la mayoría de las puntuaciones agrupadas en uno de los extremos de la escala y con una “cola” alargada, hacia el otro extremo (Reynolds & Kamphaus, 2004). En esos casos es muy frecuente que la escala no diferencie el comportamiento entre sujetos del grupo “normal” por lo que no quedaría justificado alargar esa parte de la distribución (la zona no problemática donde se acumulan la mayoría de los sujetos) para que se ajustara a una distribución normal. Según los citados autores, parece *más plausible asumir que los sujetos que se concentran en un extremo de la distribución, son muy similares entre sí en el constructo evaluado, de ahí que no puedan establecerse claras diferencias entre ellos*. Paralelamente, podría considerarse que la parte de la “cola” que se extiende *al otro extremo de la distribución refleja diferencias reales en la severidad de las dificultades evaluadas* por lo que no estaría justificado comprimirlas en un intento por lograr el ajuste a la curva normal.

De este modo, la transformación lineal implicada en las PE asume que la diferencia entre dos puntuaciones directas obtenidas es el reflejo de la distancia verdadera entre los grados de dificultad o severidad del trastorno evaluado.

Finalmente, cabe señalar que, *al considerar muestras superiores a 30 sujetos, los análisis multivariantes son lo suficientemente robustos como para ser insensibles a ligeras desviaciones de los supuestos paramétricos, especialmente de la normalidad y homocedasticidad* (Bisquerra Alzina, 1989).

En consecuencia, se estima que los datos obtenidos a partir de la muestra son lo suficientemente apropiados para efectuar los análisis factoriales necesarios para explorar la estructura del SEHHSS.

4.5.1.2. Análisis de las correlaciones entre escalas y sub-escalas.

Previo al análisis factorial, técnica para analizar las asociaciones lineales entre variables (Ferrán Aranaz, 1997) es preciso comprobar la existencia de tales asociaciones pues, de lo contrario, las correlaciones entre escalas y sub-escalas serían nulas y las matrices correspondientes iguales a la matriz identidad. Carecería de sentido realizar un análisis factorial.

Según Gresham y Elliott (2008b) las evidencias basadas en las pruebas realizadas para verificar la estructura interna del SSIS-RS se refieren al grado en que las relaciones entre ítems, sub-escalas y escalas, conforman los constructos en los que se basan las inferencias realizadas al evaluar las HHSS mediante la aplicación del instrumento. Paralelamente, en el SEHHSS, se evalúa un rango amplio de conductas sociales que afectan a las relaciones entre estudiantes, profesores y padres, la aceptación entre iguales y la competencia académica. Así, *la estructura del instrumento debiera reflejar tres dominios, HHSS, DAS y Competencia Académica* (este último únicamente en la Forma del profesor).

Ahora bien, mientras las HHSS incluyen conductas que promueven interacciones sociales positivas, las DAS representan conductas que interfieren en dichas interacciones. En consecuencia, *un estudiante que presente una puntuación elevada en la escala de DAS*

debiera obtener en cambio una puntuación baja en la escala de HHSS. Entre estas escalas se espera obtener una correlación moderada o fuertemente negativa.

Dado que la mayoría de los aprendizajes implican cierto grado de interacción social y que el aprendizaje en clase depende, en gran medida, de las interacciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante, *es de esperar que la escala de HHSS presente correlaciones positivas y moderadas con la escala de Competencia Académica.*

Dentro de cada escala, las sub-escalas que la integran incluyen conductas interrelacionadas que se estiman significativas y útiles para facilitar la planificación de la intervención (Gresham & Elliott, 2008b). Algunas de esas conductas, reflejadas en sus correspondientes ítems, constituyen verdaderos comportamientos clave capaces de subsumir otros. Por ejemplo, Respetar el turno cuando hablo con los demás (Comunicación) que conlleva conductas como escuchar a otros, mantener el contacto visual o iniciar una conversación. Así, *dentro de las sub-escalas de HHSS se espera encontrar correlaciones positivas moderadas o elevadas entre sus ítems.*

Por su parte, la *Escala de DAS* incluye cinco sub-escalas, tres de las cuales comparten ítems muy similares. Es el caso de *Impulsividad, Actitudes de Acoso e Hiperactividad* cuyas *inter-correlaciones debieran ser positivas y elevadas.*

Por el contrario, la sub-escala de *Inseguridad*, reflejo del baja autoestima y posibles sentimientos de tristeza que suelen desembocar en conductas negativas, es posible que correlacionen *moderada –pero positivamente- con las sub-escalas de Impulsividad, Actitudes de Acoso e Hiperactividad.*

A diferencia de estas últimas sub-escalas, la del *Espectro Autista* incluye contenidos que han intentado reflejarse, no sólo en la escala de DAS, sino también, a través de algunos ítems de la escala de HHSS, de ahí que se espere obtener *correlaciones moderadamente negativas entre la sub-escala del Espectro Autista y la escala de HHSS. Particularmente más elevadas*

en el caso de las sub-escalas de *Comunicación y Extroversión*. Por supuesto, se esperan también *correlaciones elevadas y positivas entre la sub-escala Espectro Autista y su escala de pertenencia, DAS*.

De este modo, *siguiendo el procedimiento empleado por Gresham y Elliott (2008b) para el SSIS-RS, se calcularán los coeficientes de correlación entre escalas del SEHHSS a partir de PE mientras que los coeficientes de correlación inter-correlaciones entre sub-escalas se hallarán a partir de sus puntuaciones directas*.

En las Tablas 4.75, 4.76 y 4.77 se presentan los coeficientes de correlación de Pearson entre las distintas escalas y sub-escalas, para cada una de las formas (estudiantes, profesor, padres).

Tabla IV.75

Coefficientes de correlación de Pearson entre escalas y sub-escalas del SEHSS Forma Estudiantes

	HHSS	Comunicación	Cooperación	Aserción	Responsabilidad	Empatía	Extroversión	Autocontrol	DAS	Impulsividad	Actitud acoso	Hiperactividad	Inseguridad
HHSS	1	,719**	,728**	,698**	,794**	,671**	,611**	,663**	-,494	-,507**	-,360**	-,473**	-,271**
Comunicación		1	,557**	,375**	,566**	,446**	,321**	,414**	-,367	-,413**	-,288**	-,355**	-,171**
Cooperación			1	,345**	,716**	,344**	,181**	,440**	-,426	-,480**	-,340**	-,518**	-,113**
Aserción				1	,431**	,423**	,522**	,247**	-,304	-,225**	-,157**	-,249**	-,267**
Responsabilidad					1	,422**	,307**	,473**	-,473	-,500**	-,357**	-,521**	-,190**
Empatía						1	,374**	,361**	-,165	-,275**	-,271**	-,129**	,012**
Extroversión							1	,207**	-,252	-,121**	-,062**	-,136**	-,338**
Autocontrol								1	-,402	-,471**	-,307**	-,391**	-,195**
DAS									1	,843**	,642**	,812**	,787**
Impulsividad										1	,712**	,724**	,409**
Actitud acoso											1	,381**	,283**
Hiperactividad												1	,461**
Inseguridad													1

Nota. Fuente: Elaboración propia.

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla IV.76

Coefficientes de correlación de Pearson entre escalas y sub-escalas del SEHSS Forma Profesores

	HHSS	Comunicación	Cooperación	Aserción	Responsabilidad	Empatía	Extroversión	Autocontrol	DAS	Impulsividad	Actitud acoso	Hiperactividad	Inseguridad	Espectro Autista	Coeficiente
HHSS	1	,946**	,807**	,648**	,903**	,869**	,848**	,808**	-,675**	-,643**	-,417**	-,629**	-,502**	,496**	,56
Comunicación		1	,772**	,558**	,853**	,774**	,724**	,833**	-,670**	-,672**	-,476**	-,660**	-,454**	,493**	,48
Cooperación			1	,255*	,856**	,566**	,524**	,780**	-,647**	-,665**	-,363**	-,676**	-,316**	,211*	,52
Aserción				1	,404**	,601**	,657**	,212*	-,188	-,029	,036	-,063	-,460**	,485**	,44
Responsabilidad					1	,716**	,669**	,813**	-,713**	-,705**	-,400**	-,717**	-,439**	,291**	,53
Empatía						1	,826**	,574**	-,439**	-,450**	-,342**	-,411**	-,273*	,596**	,39
Extroversión							1	,531**	-,516**	-,434**	-,283**	-,383**	-,538**	,530**	,51
Autocontrol								1	-,794**	-,846**	-,630**	-,806**	-,427**	,248*	,40
DAS									1	,917**	,751**	,900**	,729**	,145	-,4
Impulsividad										1	,788**	,884**	,498**	,020	-,3
Actitud acoso											1	,707**	,345**	,040	-,1
Hiperactividad												1	,463**	,109	-,3
Inseguridad													1	,068	-,3
Espectro Autista														1	,06
Competencia Académica															1

Nota. Fuente: Elaboración propia.

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla IV.77

Coefficientes de correlación de Pearson entre escalas y sub-escalas del SEHHSS Forma Padres

	HHSS	Comunicación	Cooperación	Aserción	Responsabilidad	Empatía	Extroversión	Autocontrol	DAS	Impulsividad	Actitud acoso	Hiperactividad	Inseguridad	Espectro Autista
HHSS	1	,876**	,764**	,726**	,821**	,817**	,642**	,733**	-,544**	-,504**	-,047	-,376**	-,400**	,500**
Comunicación		1	,669**	,542**	,719**	,677**	,519**	,616**	-,519**	-,498**	-,086	-,397**	-,338**	,501**
Cooperación			1	,424**	,805**	,626**	,156	,560**	-,563**	-,677**	-,272**	-,567**	-,161	,262**
Aserción				1	,470**	,581**	,554**	,310**	-,320**	-,177	,114	-,124	-,404**	,367**
Responsabilidad					1	,605**	,280**	,616**	-,508**	-,552**	-,153	-,487**	-,223*	,339**
Empatía						1	,462**	,483**	-,305**	-,373**	-,067	-,228*	-,143	,502**
Extroversión							1	,327**	-,170	,045	,290**	,131	-,506**	,559**
Autocontrol								1	-,577**	-,575**	-,168	-,452**	-,296**	,135
DAS									1	,820**	,522**	,736**	,655**	,208*
Impulsividad										1	,617**	,850**	,222*	,011
Actitud acoso											1	,447**	,049	,286**
Hiperactividad												1	,115	,113
Inseguridad													1	,000
Espectro Autista														1

Nota. Fuente: Elaboración propia.

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al margen de categorizaciones más o menos orientativas sobre la magnitud que ha de tener una correlación para considerarla baja, moderada o elevada, tal como señala Amón (1986) una valoración razonable de un coeficiente de correlación es compararlo con los coeficientes de correlación encontrados por otros investigadores entre las mismas variables y en circunstancias semejantes, siguiendo tal criterio se observan los siguientes resultados.

Así, al realizar una inspección visual de las Tablas 4.75, 4.76 y 4.77 –inter-correlaciones Forma Estudiantes, Forma de Profesor y Forma de Padres- puede apreciarse que, a un nivel de significación del 0.01 (bilateral) la mayoría de las inter-correlaciones son significativas. Tal como señalaran diversos autores (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000; DiPerna & Elliott, 2002; Gresham & Elliott, 2008b; Wentzel, 1993) las *inter-correlaciones entre las escalas de HHSS y DAS son negativas y moderadamente elevadas* ($r = -.473, p < .001$ Forma Estudiantes; $r = -.675, p < .001$ Forma Profesor; $r = -.544, p < .001$ Forma Padres) mientras que la *inter-correlación entre HHSS y Competencia Académica es moderadamente elevada pero positiva* ($r = .565, p < .001$ Forma Profesor). *No se cumple el supuesto de inter-correlaciones negativas entre HHSS y Espectro Autista*, obteniéndose en la Forma de Padres y en la Forma de Profesores, inter-correlaciones $r = .500^{**}$ y $r = .496^{**}$ respectivamente mientras que, según Gresham y Elliott (2008b) debieran obtenerse correlaciones negativas en torno a $-.70$ entre ambos constructos.

Tal como se esperaba (Gresham & Elliott, 2008b) las inter-correlaciones entre sub-escalas, ***dentro de la escala de HHSS***, fueron significativamente *positivas y moderadas o elevadas en todas las formas a excepción de la correlación entre Extroversión-Cooperación* ($r = .156, p = .124$; Forma Padres). Particularmente, los rangos de correlaciones entre sub-escalas de HHSS oscilaron entre $.716^{**}$ (Cooperación-Responsabilidad) y $.207^{**}$ (Extroversión-Autocontrol) en la *Forma de Estudiantes*, entre $.856^{**}$ (Cooperación-Responsabilidad) y $.212^*$ (Aserción-Autocontrol) en la *Forma de Profesores* y entre $.805$ (Cooperación-

Responsabilidad) y .280** (Responsabilidad-Extroversión) en la *Forma de Padres*. Al margen de observar menores inter-correlaciones, dentro de la escala de HHSS, en la Forma de Estudiantes se aprecia cómo, *en todas las formas*, es la sub-escala de *Responsabilidad* la que parece compartir más elementos comunes con el resto de sub-escalas mientras que las sub-escalas de *Extroversión* y *Aserción* refieren aspectos más específicos dentro de la escala de HHSS.

En cuanto a las *inter-correlaciones entre la escala HHSS y cada una de las sub-escalas que la integran*, se obtienen magnitudes *significativas y positivas en todos los casos* para *todas las formas*, oscilando entre .728** (Cooperación) y .611** (Extroversión) en la Forma de Estudiantes, entre .946** (Comunicación) y .648** (Aserción) en la Forma de Profesores y entre .876** (Comunicación) y .726** (Aserción) en la Forma de Padres.

Paralelamente, **dentro de la escala de DAS**, las inter-correlaciones entre sub-escalas en la *Forma del Profesor*, fueron significativamente positivas salvo en el caso de la sub-escala *Espectro Autista* cuyas correlaciones con el resto de las sub-escalas no resultó significativa ($r=.020, p=.852$ Impulsividad-E. Autista; $r=.040, p=.713$ Actitud de Acoso-E. Autista; $r=.109, p=.312$ Hiperactividad-E. Autista; $r=.068, p=.531$ Inseguridad-E. Autista) al igual que en el caso de la *Forma padres* en la que *tampoco resultaron significativas las inter-correlaciones entre sub-escalas* ($r=.049, p=.631$ Actitudes de Acoso-E. Autista; $r=.115, p=.259$ Hiperactividad- E. Autista; $r=.000, p=.1$ Inseguridad-E. Autista), a *excepción del E. Autista-Impulsividad*, significativa al 0,05 ($r=.222^*, p=.028$).

Particularmente, los *rangos de correlaciones entre sub-escalas de DAS* oscilaron entre .724** (Impulsividad-Hiperactividad) y .283** (Actitud de Acoso-Inseguridad) en la *Forma de Estudiantes*, entre .884** (Actitud de Acoso- Hiperactividad) y .345** (Actitud de Acoso-Inseguridad) en la *Forma de Profesores* y entre .850** (Impulsividad-Inseguridad) y .222* ($p=.128$) (Impulsividad-E. Autista) en la *Forma de Padres*. Destacable parece el hecho de

que, la Actitud de *Acoso* presente la *máxima correlación con Hiperactividad* en el caso de los *profesores* y, sin embargo, la *mínima correlación con Inseguridad* en los *estudiantes* lo que parece reflejar una perspectiva diferente entre estos dos colectivos. Algo semejante parece ocurrir respecto al concepto subyacente de *Impulsividad*, más vinculado a la *Hiperactividad* en el caso de los *estudiantes* y, en cambio, más vinculado a la *Inseguridad* en el caso de los *Padres*. Además, siguiendo a Gresham y Elliott (2008b) se *confirma que las sub-escalas de Impulsividad, Actitudes de Acoso e Hiperactividad comparten ítems con ciertos contenidos comunes* ya que la inter-correlación entre estas escalas es superior. Sólo *se confirma parcialmente*, tal como se ha expuesto anteriormente, que las correlaciones con la sub-escala de *Inseguridad* son inferiores.

Por otro lado, atendiendo al *patrón de inter-correlaciones esperado*, en el caso de las DAS, este se cumple parcialmente pues las relaciones de la sub-escala Inseguridad debieran ser inferiores con el resto de las sub-escalas y, sin embargo, en la muestra de *Padres* estudiada, *Inseguridad e Impulsividad* presentan una correlación *muy elevada*.

En cuanto a las inter-correlaciones entre la escala de *DAS* –tomada globalmente– y cada una de sus sub-escalas salvo el *E. Autista* según, se aprecian *en todas las formas inter-correlaciones significativas* (nivel de significación igual al 0,01) positivas y elevadas, oscilando entre .843** (*Impulsividad*) y .642** (*Actitud de Acoso*) en la Forma de *Estudiantes*, entre .917** (*Impulsividad*) y .751** (*Actitud de Acoso*) en la Forma del *Profesor* y entre .820** (*Impulsividad*) y .208* ($p = .040$, *E. Autista*).

Tal como señalan los datos, la sub-escala *E. Autista* parece reflejar elementos comunes con las sub-escalas de *HHSS* pero, a diferencia de lo esperado, en la *Forma del Profesor*, tales relaciones no son negativas, sino positivas, particularmente, con las sub-escalas de *Empatía, Extroversión, HHSS total, Comunicación y Aserción* (.596** .530** .496** .493** y .485** respectivamente). Tampoco se cumple lo esperado en la Forma de *Padres*, al

obtener inter-correlaciones positivas con las sub-escalas de *HHSS* (oscilan entre .559** - Extroversión- no significativa con una $r = .135$ $p = .185$ -Autocontrol-).

Finalmente, se constata que las correlaciones de los ítems que integran la **Escala de Competencia Académica (Forma Profesor)** presentan mayores inter-correlaciones entre sí con el resto de ítems. En la Tabla 4.78 se presentan las inter-correlaciones entre ítems de Competencia Académica.

Efectivamente, el rango de correlaciones entre el ítem 77 (rendimiento académico global comparado) y el resto de ítems de Competencia Académica oscila entre .912** (Desarrollo intelectual) y .781** (motivación) mientras que, al analizar sus correlaciones con el resto de ítems del SEHHSS sólo presenta correlaciones superiores a .5 (.588**, .564** y -.518) con los ítems 29 (propone actividades en común) ítem 44 (llegar a acuerdos en conflictos) y con el ítem 71 (se distrae fácilmente) respectivamente. Por su parte, el ítem 78 presenta inter-correlaciones con el resto de ítems de Competencia Académica que oscilan entre .952** y .692** (ítem 80 -Competencia lectora- e ítem 82 -Motivación- respectivamente) mientras que, con el resto de ítems del instrumento sus correlaciones son inferiores a excepción del ítem 29 (.625**) ítem 42 -asumir responsabilidades en actividades grupales- (.537**) ítem 44 (.570**) e ítem 71 (-.537**). El ítem 79 -Competencia Matemática- igualmente mantiene elevadas correlaciones con el resto de integrantes de la escala de Competencia Académica, oscilando entre .975** (ítem 80 -Competencia Lectora-) y .707** (ítem 82 -Motivación-) mientras que sus correlaciones con el resto de los ítems del SEHHSS son inferiores a .5 salvo con los ítems 29 (.572**) y ítem 71 (-.502). El ítem 80 igualmente mantiene elevadas correlaciones con los ítems de su escala Competencia Académica (de .952** con el ítem 78 a .761** con el ítem 82) mientras que sus correlaciones con el resto de ítems del SEHHSS son inferiores y sólo superan el valor de .5 en el caso del ítem 23 -se una a actividades- (.502**) el ítem 29 (.596**) el ítem 42 (.469**) el ítem 44 (.463**) e ítem 71 (-.511**). El ítem 81

presenta elevadas correlaciones con el resto de los que integran la escala de Competencia Académica, oscilando entre .975** (con el ítem 79) y .752** (con el ítem 82) siendo el resto de sus inter-correlaciones inferiores y únicamente superiores a .5 con los siguientes ítems: 29 (.576**) 42 (.469**) 44 (.463**) 66 –repite conductas rutinarias ineficaces- (-.498**) y 71 (-.511**).

El ítem 82 mantiene un rango de correlaciones con el resto de los ítems de la escala de Competencia Académica que oscila entre .793** (con el ítem 83) y .692** (con el ítem 78) presentando inferiores correlaciones con la mayoría de ítems de otras escalas, únicamente superiores a .5 en el caso de los siguientes ítems: 4 –dice por favor- (.473**) 16 –se hace responsable- (.534**) 17 –presta atención a instrucciones del profesorado (.600**) 19 –interactúa adecuadamente con los compañeros- (.458**) 22 –actúa responsablemente (.521**) 23 (.557**) 24 –dice gracias- (.555**) 27 –ignora distracciones- (.524**) 29 (.576**) 42 (.594**) 44 (.555**) 66 (-.504**) 69 –desobedece normas- (-.496**) y 71 (-.529**). Finalmente, el ítem 83 mantiene las correlaciones más elevadas con el resto de ítems de su escala de Competencia Académica (de .912** -con el ítem 77- a .793** -con el ítem 82) mientras que sus correlaciones son inferiores fuera de dicha escala, únicamente superiores a .5 en el caso de los siguientes ítems: 17 (.456**) 42 (.487**) 44 (.562**) 66 (-.492**) y 71 (-.557**).

En conclusión, el *patrón de interrelaciones* entre los ítems de la escala de *Competencia Académica* parece coherente con el contenido de los ítems que se diseñaron para integrarla. A partir del análisis de inter-correlaciones efectuado, pueden ya apuntarse ciertas *relaciones iniciales* entre la *Competencia Académica* y ciertos aspectos de *HHSS* y *DAS* reflejados en los ítems que, con mayor frecuencia, manifiestan superiores inter-correlaciones, esto es, el ítem 29 –proponer a otros realizar tareas en común- él ítem 42 –asumir responsabilidades-

el ítem 44 *–llegar a acuerdos en situaciones conflictivas-* el ítem 66 *–repite conductas rutinarias ineficaces-* y el ítem 71 *–distrayese fácilmente-*.

Tabla IV.78

Coefficientes de correlación de Pearson entre ítems de la escala de Competencia Académica del SEHSS Forma Profesores

	pr77. Comparado con otros estudiantes de mi clase, el rendimiento académico global de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	pr78. Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	pr79. Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	pr80. De acuerdo a los objetivos a alcanzar en el curso, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	pr81. De acuerdo a los objetivos a alcanzar en el curso, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	pr82. La motivación global de este/a alumno/a para conseguir el éxito académico se sitúa en la siguiente categoría	pr83. Comparado con su grupo clase el desarrollo intelectual de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría
pr77. Comparado con otros estudiantes de mi clase, el rendimiento académico global de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	1	,833**	,899**	,861**	,906**	,781**	,912**
pr78. Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría		1	,853**	,952**	,838**	,692**	,872**
pr79. Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría			1	,867**	,975**	,707**	,903**
pr80. 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	,885**	,761**	,876**
pr81. 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	,752**	,889**
pr82. La motivación global de este/a alumno/a para conseguir el éxito académico se sitúa en la siguiente categoría						1	,793**
pr83. Comparado con su grupo clase el desarrollo intelectual de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría							1

Nota. Fuente: Elaboración propia.

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Correlaciones ítem-sub-escala

Al estudiar la fiabilidad del SEHHSS ya se analizaron las inter-correlaciones ítem-sub-escala que suponen también evidencias sobre la estructura interna del instrumento pues manifiestan la fuerza de la relación entre cada ítem y el resto de los ítems que pertenecen a esa misma sub-escala. Para el análisis e interpretación de tales inter-correlaciones se remite al apartado 4.3.1. (Correlaciones ítem-total o Índice de Homogeneidad).

4.5.1.3. Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

Con el propósito de explorar la estructura subyacente a las distintas escalas y cuáles eran los factores o dimensiones en que se podía sintetizar la información ofrecida, se sometieron a diversos AFE las inter-correlaciones entre las distintas sub-escalas dentro de las escalas de HHSS y DAS.

Dado que ante la matriz identidad de inter-correlaciones debe cuestionarse el análisis factorial, para descartar esta situación, en los análisis factoriales de todas las formas se verifica si la matriz de correlaciones es una matriz identidad, es decir, si los ítems están inter-correlacionados en la población, esto es, si todos los coeficientes de la diagonal son iguales a la unidad y los extremos de la diagonal, iguales a 0 a través del **Test de esfericidad de Bartlett**. Comprueba si las correlaciones entre ítems son muy bajas y es probable que éstos sean independientes entre sí de modo que no sería apropiado el análisis factorial (Díaz de Rada, 2002). La hipótesis nula a comprobar, en este caso, es que la matriz de correlaciones observadas es la matriz identidad, esto es, los coeficientes de la diagonal son iguales a la unidad y que la interrelación entre ítems es igual a cero. Se trata de una prueba de seguridad y una condición necesaria (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). Para ello, se estima una chi-cuadrado de modo que, cuanto más alto sea su valor, más improbable que la matriz de

correlaciones observadas sea una matriz identidad. Cuando no sea posible rechazar la hipótesis nula, no será apropiado realizar el análisis factorial.

Otra prueba necesaria previa a los análisis factoriales es el **KMO de Kaiser** mediante el que se evalúa el grado de relación conjunta entre ítems, esto es, hasta qué punto las puntuaciones en cada ítem son predecibles a partir de los demás ítems. Para conocer si las variables analizadas comparten factores comunes, compara los coeficientes de correlación de Pearson con los coeficientes de correlación parcial entre variables. El rango de valores del KMO es de 0 a 1, cuando se aproxima a la unidad desvela presencia de factores comunes (análisis factorial idóneo). Se considerará *apropiado factorizar si el KMO es igual o superior a 0.8*.

Una vez se verifique –mediante los índices anteriores Barlett y KMO- la pertinencia de los AFEs, se procederá a estimar el modelo, esto es, una solución inicial, determinando la dimensionalidad de los datos o el número de factores más adecuado guiados por el principio de parsimonia: determinar la solución más simple –con menor número de factores- compatible con los residuales suficientemente cercanos a cero (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

4.5.1.3.1. AFE de la Forma Estudiantes.

Escala HHSS

La significatividad de la gran mayoría de los coeficientes de correlación es inferior a .05 e incluso a .01 por tanto las correlaciones son significativas en términos estadísticos. A su vez, el determinante de la matriz de inter-correlaciones es igual a 0,00000339 un valor bajo por lo que puede considerarse apropiado el empleo del análisis factorial (Stewart, 1981).

Por otra parte, en la Tabla 4.79 se aprecian tanto la Prueba de esfericidad de Barlett como la medida de adecuación muestral KMO. Así, con un valor de *chi-cuadrado* igual a

20791,557 y 1035 grados de libertad, *se rechaza la hipótesis nula* según la cual los coeficientes de la diagonal son iguales a la unidad y la inter-correlación entre las variables es igual a 0, siendo apropiado realizar el AFE de la escala HHSS. Asimismo, *se obtiene un KMO= .928 excelente*, cuyo valor próximo a 1 corrobora la existencia de factores comunes y por tanto, la *idoneidad del AFE*.

Tabla IV.79

KMO y Prueba de Bartlett para la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,928
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	20791,557
	gl	1035
	Sig.	,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se sometió la matriz de correlaciones entre ítems a un análisis factorial mediante la técnica de Componentes Principales de modo que se pudieran obtener las combinaciones lineales de los ítems que lograsen explicar mayor proporción de varianza conjunta, factorizando directamente la matriz de correlaciones y tomando como comunalidades, la varianza total de cada ítem.

Siguiendo el criterio de *Kaiser* para evaluar el ajuste del modelo obtenido, se extraen los factores cuyos autovalores son mayor que uno y eliminan saturaciones menores a .3 (siguiendo el criterio de Gresham & Elliott, 1990) *en este caso extrayendo 9 factores con los que se explica el 49,1% de varianza*.

Sin embargo, al inspeccionar visualmente el gráfico de sedimentación en el que se representan puntos cuyas coordenadas son los autovalores de la matriz de correlación original (con las proporciones de varianza total explicada) en el eje de ordenadas y el número de componentes en el de abscisas, puede apreciarse cómo es posible seleccionar 7 factores ya que, a partir de cierto punto la función se hace prácticamente horizontal y, de ese modo,

exploraríamos la supuesta estructura de 7 dimensiones o factores subyacentes en la escala de HHSS (Figura 4.4). Teniendo en cuenta dicho criterio junto con el de la calidad de representación de los ítems (comunalidad) así como los resultados de fiabilidad se efectúan sucesivos análisis factoriales se exploran las siguientes soluciones:

- Eliminar los ítems 44 y 9. Según Kaiser se extraen 9 factores que explican el 50,32% de varianza), Dada la baja comunalidad de los ítems 2 y 4 (.388 y .348 respectivamente) se eliminan también estos ítems generándose una nueva solución factorial.
- Eliminar los ítems 44, 9 y, además, los ítems 2 y 4. Supone la extracción –según Kaiser- de 8 componentes que explican el 50,14% de varianza. No obstante, al analizar la pobre representación de los ítems 16, 30 y 25 (.232, .369 y .377 respectivamente) se decide eliminarlos en un nuevo AFE.
- Eliminar los ítems 44, 9, 2, 4 y, además, los ítems 16, 30, 25. Siguiendo el criterio de Kaiser se obtiene una solución de 7 factores que explica el 49, 77% de varianza. Sin embargo, en esta solución se observa la mala calidad de los ítems 3, 5 y 11 (.348, .380, .367 respectivamente) que también presentaron problemas de fiabilidad, por ello se decide eliminarlos en el siguiente AFE.
- Eliminar los ítems 44, 9, 2, 4, 16, 30, 25 y, además, los ítems 3, 5 y 11. Con ello se obtuvo la solución factorial definitiva en la que se extraen 7 componentes que aumentan el porcentaje de varianza explicado hasta llegar al 52,1%.

En la solución factorial definitiva, como era de esperar, el primer componente explica un mayor porcentaje de varianza (21,36%), el segundo componente explica el 9,2% de varianza, el tercero un 6,2%, el cuarto componente un 4,94%, el quinto componente explica el 3,1% de

varianza y el sexto componente un 3,33% de varianza y el séptimo componente explica un 3,165% de varianza (Tabla 4.80).

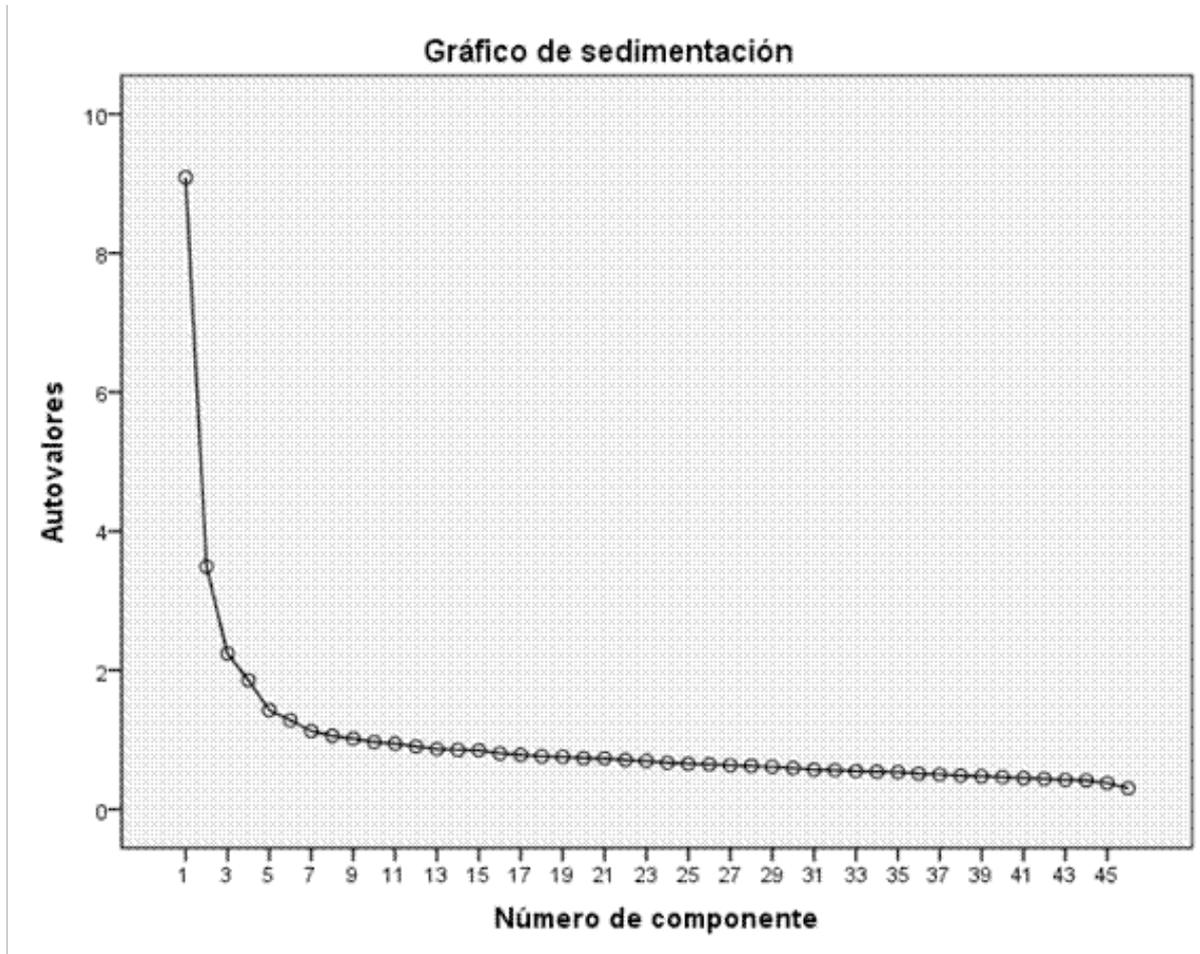


Figura IV.4. Gráfico de sedimentación para la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla IV.80

*Varianza total explicada al extraer 7 componentes del AFE de la escala HHSS del SEHHSS
Forma Estudiantes*

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,262	21,358	21,358
2	3,126	9,194	30,553
3	2,112	6,213	36,766
4	1,680	4,941	41,707
5	1,327	3,902	45,608
6	1,131	3,326	48,934
7	1,074	3,160	52,094

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Al analizar la *calidad de representación de cada ítem* en la solución de 7 factores a través de su comunalidad o proporción de variabilidad del ítem explicada por el conjunto de factores (Tabla 4.81) *se aprecia que los ítems 29* (Hago lo que debo sin que me lo tengan que decir), *y el ítem 42* (Trabajo bien con mis compañeros de clase) *son los peor representados* (.377 y .399 respectivamente) pero, *en general, se ha elevado la calidad de representación del resto de los ítems.*

Tabla IV.81

*Comunalidades en la solución de 7 factores con 46 ítems de la escala HHSS del SEHHSS
Forma Estudiantes*

	Extracción
@1. Solicito información cuando la necesito	,550
@6. Digo “por favor” cuando pido las cosas	,651
@7. Me siento mal cuando los demás están tristes	,507
@8. Me llevo bien con los chicos de mi edad	,407
@10. Respeto el turno cuando hablo con los demás	,419
@12. Coopero, hago lo que los profesores me dicen que haga	,566
@13. Trato de hacer que los demás se sientan bien	,540
@15. Cuando percibo un problema, se lo comunico a los demás	,409
@17. Ayudo a mis amigos cuando tienen un problema	,442
@18. Hago amistades fácilmente	,665
@19. Hago mi trabajo sin molestar a los demás	,489
@20. Soy educado/educada cuando hablo con los demás	,497
@21. Mantengo la calma cuando se burlan de mí	,664
@22. Sigo las reglas del centro educativo	,517
@23. Propongo a los demás realizar actividades en común	,420
@24. Me comporto bien	,550
@26. Mantengo la calma cuando señalan mis errores	,439
@27. Trato de pensar cómo se sienten los demás	,524
@28. Me presento a los demás por iniciativa propia	,426
@29. Hago lo que debo sin que me lo tengan que decir	,377
@31. Intento solucionar los desacuerdos de buenas maneras	,455
@32. Atiendo en clase	,595
@33. Participo en juegos con los demás	,613
@34. Hago mis deberes a tiempo	,528
@35. Cuando creo que no me tratan bien, lo digo	,469
@36. Cuando tengo problemas, mantengo la calma	,637
@37. Soy amable con los demás si se sienten mal	,447
@38. Solicito participar cuando los demás realizan actividades que me gustan	,540
@40. Digo “gracias” cuando alguien me ayuda	,532
@41. Mantengo la calma cuando los demás me molestan	,715
@42. Trabajo bien con mis compañeros de clase	,399
@43. Intento hacer nuevas amistades	,631
@45. Solicito ayuda cuando la necesito	,592
@46. Mantengo la calma cuando estoy en desacuerdo con los demás	,496

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En cuanto a las saturaciones o proyecciones de cada uno de esos ítems sobre los 7 componentes extraídos, al calcular el cuadrado se obtiene su auto-valor o medida de la calidad de representación del ítem sobre cada componente. Tras eliminar las saturaciones inferiores a .3 (en valor absoluto) en la matriz de componentes principales se aprecia cómo

tales saturaciones en los primeros factores suelen estar “infladas” por ello no se interpretará dicha matriz, sino la matriz resultante de aplicar una **rotación oblicua con el método oblimín directo** pues los factores debieran estar teóricamente correlacionados entre sí.

En la Tabla 4.82 puede apreciarse la varianza total explicada por esta solución (52,094%) pero no se interpretarán aquí las sumas de los cuadrados de las saturaciones de las variables en cada factor ya que los factores no tienen por qué ser ortogonales.

Tabla IV.82

Varianza total explicada en la solución de 6 componentes (rotación oblicua oblimín directo) de la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	7,262	21,358	21,358	4,879
2	3,126	9,194	30,553	3,063
3	2,112	6,213	36,766	4,464
4	1,680	4,941	41,707	3,685
5	1,327	3,902	45,608	2,832
6	1,131	3,326	48,934	2,209
7	1,074	3,160	52,094	3,673

Nota. Fuente: Elaboración Propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

A continuación se muestran la **matriz estructura** (con las correlaciones de la estructura rotada) (Tabla 4.83) y la **matriz configuración** (con las saturaciones de la estructura rotada) (Tabla 4.84) tras la rotación. Dado que las correlaciones de la matriz estructura representan la contribución bruta de cada ítem al factor y que estos están correlacionados, se interpretará la matriz configuración donde cada saturación representa la contribución neta del ítem al factor. En general, las saturaciones suelen ser elevadas y moderadas.

Así, al analizar la matriz de configuración, *el primer componente está definido por ítems correspondientes a la sub-escala **Cooperación** como el 32, 12, 22 y 19 con saturaciones respectivas iguales a .759, .738 .664 y .750 (tratándose de cargas superiores a las obtenidas por Gresham & Elliott (1990) respecto al SRSS) pero también por ítems pertenecientes a la sub-escala de **Responsabilidad** (ítems 34, 24 y 29) con elevadas o moderadas saturaciones (.746 .659 y .497 respectivamente). Ello lleva a la conclusión de que *este primer factor refleja la estrecha relación que, desde la perspectiva de los estudiantes, tienen las dimensiones de Cooperación y Responsabilidad pero también que es preciso revisar la definición de los ítems que integran cada una de estas sub-escalas para mejorar su capacidad de discriminación.* Conclusión que se ratifica al considerar que, en la solución factorial definitiva tuvieron que eliminarse varios ítems correspondientes a la sub-escala de Responsabilidad (i.e. 44, 4, 14, 39) y de Cooperación (9 y 4).*

*El segundo componente está fundamentalmente definido por ítems de la sub-escala **Extroversión** (ítems 18, 43, 8, 28) con saturaciones entre elevadas (.808 .747) y moderadamente buenas (.601 y .570) respectivamente. Sin embargo, algunos de los ítems correspondientes a dicha sub-escala saturan significativamente en el componente 6 definiéndolo también como factor de extroversión íntimamente relacionado con aspectos de cooperación con los demás, de ahí que también en dicho componente 6 sature –aunque en pequeña medida, -.327- el ítem 42 de Cooperación. Parece, por tanto, que *la sub-escala de extroversión no refleja suficientemente bien la estructura planteada en el SEHHSS.**

El tercer componente claramente está definido por todos los ítems correspondientes a la sub-escala de **Autocontrol**, ítems 41, 21, 36, 26, 46 y 31 con saturaciones respectivas y elevadas (a excepción de la correspondiente al ítem 31, .354) e iguales a .880, .849, .8158, .633 y .612. Por ello esta sub-escala parece bien definida en la solución factorial extraída.

*El cuarto componente, claramente está definido por ítems de la sub-escala **Empatía**, si bien sus saturaciones presentan signos negativos y, por tanto, dicha definición sería en sentido inverso a la de otros componentes. En particular, el cuarto componente se define por los ítems 7, 27, 13, 17, y 37 con saturaciones iguales a -.716, -.683, -.667, -.583 y -. 531 respectivamente. El quinto componente, estaría bien definido por los ítems de **Aserción**, ítems 1, 45, 35, 15 con saturaciones factoriales iguales a -.712 -.689 -.595 -.521 respectivamente.*

Tal como ya se explicó, el *componente 6*, definido por ítems de **Extroversión** (aunque con saturaciones negativas) por ítems pertenecientes originariamente a *las sub-escalas de Extroversión* aunque también correlaciona con el ítem 42 –Cooperación–

Finalmente, el *componente 7* claramente parece definido por ítems relativos a la sub-escala de **Comunicación** (aunque con saturaciones negativas). Así, presentan las mayores saturaciones en él, los ítems 6 (-.847) 40 (-.729) ítem 20 (-.607) y el ítem 10 (-.356). No obstante, ya que en esta solución fue preciso prescindir de los ítems 16 y 30 de la sub-escala de Comunicación, sería recomendable mejorar la definición de tales ítems.

Tabla IV.83

Matriz estructura solución de 7 componentes rotación oblimín directo de la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
@32. Atiendo en clase	,758						
@12. Coopero, hago lo que los profesores me dicen que haga	,751						-,321
@24. Me comporto bien	,721		,322				-,397
@34. Hago mis deberes a tiempo	,702						
@22. Sigo las reglas del centro educativo	,693						-,327
@19. Hago mi trabajo sin molestar a los demás	,643		,350				-,361
@29. Hago lo que debo sin que me lo tengan que decir	,545						
@18. Hago amistades fácilmente		,808					
@43. Intento hacer nuevas amistades		,780					
@28. Me presento a los demás por iniciativa propia		,624					
@8. Me llevo bien con los chicos de mi edad		,617					
@41. Mantengo la calma cuando los demás me molestan			,840				
@21. Mantengo la calma cuando se burlan de mí			,803				
@36. Cuando tengo problemas, mantengo la calma			,792				
@46. Mantengo la calma cuando estoy en desacuerdo con los demás	,343		,682				-,306
@26. Mantengo la calma cuando señalan mis errores			,653				
@31. Intento solucionar los desacuerdos de buenas maneras	,385		,524	-,476			-,385
@13. Trato de hacer que los demás se sientan bien				-,709			
@27. Trato de pensar cómo se sienten los demás				-,706			
@7. Me siento mal cuando los demás están tristes				-,690			
@17. Ayudo a mis amigos cuando tienen un problema		,334		-,622			
@37. Soy amable con los demás si se sienten mal				-,613			-,344
@45. Solicito ayuda cuando la necesito					-,729		
@1. Solicito información cuando la necesito					-,726		
@35. Cuando creo que no me tratan bien, lo digo		,367			-,624		
@15. Cuando percibo un problema, se lo comunico a los demás				-,380	-,579		
@33. Participo en juegos con los demás		,325					-,753
@38. Solicito participar cuando los demás realizan actividades que me gustan		,328				-,306	-,690
@23. Propongo a los demás realizar actividades en común				-,350	-,343	-,556	
@42. Trabajo bien con mis compañeros de clase	,417	,309					-,417
@6. Digo "por favor" cuando pido las cosas							-,798
@40. Digo "gracias" cuando alguien me ayuda							-,721
@20. Soy educado/educada cuando hablo con los demás	,402						-,686
@10. Respeto el turno cuando hablo con los demás	,445		,394				-,501

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Tabla IV.84

Matriz de configuración solución de 7 componentes rotación oblimin directo de la escala HHSS del SEHSS Forma Estudiantes

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
@32. Atiendo en clase	,759						
@34. Hago mis deberes a tiempo	,746						
@12. Coopero, hago lo que los profesores me dicen que haga	,738						
@22. Sigo las reglas del centro educativo	,664						
@24. Me comporto bien	,659						
@19. Hago mi trabajo sin molestar a los demás	,570						
@29. Hago lo que debo sin que me lo tengan que decir	,497						
@18. Hago amistades fácilmente		,808					
@43. Intento hacer nuevas amistades		,747					
@8. Me llevo bien con los chicos de mi edad		,601					
@28. Me presento a los demás por iniciativa propia		,570					
@41. Mantengo la calma cuando los demás me molestan			,880				
@21. Mantengo la calma cuando se burlan de mí			,849				
@36. Cuando tengo problemas, mantengo la calma			,815				
@26. Mantengo la calma cuando señalan mis errores			,633				
@46. Mantengo la calma cuando estoy en desacuerdo con los demás			,612				
@31. Intento solucionar los desacuerdos de buenas maneras			,354	-,314			
@7. Me siento mal cuando los demás están tristes				-,716			
@27. Trato de pensar cómo se sienten los demás				-,683			
@13. Trato de hacer que los demás se sientan bien				-,667			
@17. Ayudo a mis amigos cuando tienen un problema				-,583			
@37. Soy amable con los demás si se sienten mal				-,531			
@1. Solicito información cuando la necesito					-,712		
@45. Solicito ayuda cuando la necesito					-,689		
@35. Cuando creo que no me tratan bien, lo digo					-,595		
@15. Cuando percibo un problema, se lo comunico a los demás					-,521		
@33. Participo en juegos con los demás						-,712	
@38. Solicito participar cuando los demás realizan actividades que me gustan						-,629	
@23. Propongo a los demás realizar actividades en común						-,472	
@42. Trabajo bien con mis compañeros de clase						-,327	
@6. Digo "por favor" cuando pido las cosas							-,847
@40. Digo "gracias" cuando alguien me ayuda							-,729
@20. Soy educado/educada cuando hablo con los demás							-,607
@10. Respeto el turno cuando hablo con los demás							-,356

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Respecto a **las correlaciones entre los componentes** que integrarían la escala de HHSS de la forma estudiantes, tal como puede apreciarse en la Tabla 4.85. En general, las correlaciones son inferiores a las teóricamente esperadas (menores de .3). Únicamente cabría destacar las correlaciones entre Cooperación-Responsabilidad con Autocontrol (.357) y Comunicación (.376).

Tabla IV.85

Matriz de inter-correlaciones entre componentes (solución 7 componentes oblimín directo) de la escala HHSS del SEHHSS Forma Estudiantes

Componente	Coop-Resp	Extroversión	Autocontrol	Empatía	Aserción	Extrov-Coop	Comunicación
1	1,000	,068	,357	-,178	-,214	-,088	-,376
2	,068	1,000	,127	-,207	-,226	-,212	-,142
3	,357	,127	1,000	-,235	-,132	-,057	-,308
4	-,178	-,207	-,235	1,000	,236	,191	,324
5	-,214	-,226	-,132	,236	1,000	,168	,161
6	-,088	-,212	-,057	,191	,168	1,000	,084
7	-,376	-,142	-,308	,324	,161	,084	1,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

En conclusión, dentro de la **Forma Estudiantes**, las sub-escalas de **HHSS mejor definidas parecen ser Autocontrol, Empatía, Aserción y Comunicación** aunque en alguna de ellas fuera preciso prescindir de algún ítem por su baja calidad de representación en el AFE. Las sub-escalas de *Responsabilidad, Cooperación y Extroversión necesitan reajustar su definición mejorando la redacción de sus ítems*, En este sentido, se señalan a continuación los ítems que precisan revisar su definición para mejorar su capacidad de discriminación entre sub-escalas:

- Comunicación: 16 (miro a los demás cuando les hablo), 30 (saludo y sonrío a las personas conocidas).
- Cooperación: 9 (ignoro a quiénes quieren llamar la atención) 2 (presto atención cuándo los demás exponen sus ideas) 42 (trabajo bien con mis compañeros de clase).

- Aserción: 25 (digo cosas positivas sobre mí sin presumir) 11(muestro mis sentimientos a los demás) 5 (defiendo a los demás si creo que son tratados injustamente)
- Responsabilidad: 44 (reconozco mis errores ante los demás) 4 (tengo cuidado cuando utilizo cosas que no son mías) 14 (coopero, aportando lo que me corresponde...) 39 (cumpló mis promesas).
- Empatía: 3 (perdono a los demás cuando dicen “lo siento”).
- Extroversión: revisar todos sus ítems.
- Autocontrol: 31 (intento solucionar los desacuerdos...).

Escala DAS

Teniendo en cuenta que el determinante de la matriz de inter-correlaciones es igual a 0 y que tanto la Prueba de esfericidad de Bartlett como la medida de adecuación muestral KMO señalan que puede rechazarse la hipótesis nula de inter-correlación entre ítems igual a 0 y que existen factores comunes (KMO excelente, próximo a 1) se estima pertinente la realización de análisis factoriales exploratorios (Tabla 4.86).

Tabla IV.86

KMO y Prueba de Bartlett para la escala DAS del SEHSS Forma Estudiantes

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,902
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	13367,318
	gl	406
	Sig.	,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tras realizar el análisis de componentes principales *siguiendo el criterio de Kaiser* y eliminando saturaciones inferiores a .3, se extraen 5 componentes que explican, en este caso, el 47,9% de varianza (Tabla 4.87) y resulta un nº apropiado de componentes a extraer tras la inspección visual del gráfico de sedimentación (Figura 4.5).

Tabla IV.87

*Varianza total explicada al extraer 5 componentes del AFE de la escala DAS del SEHHSS
Forma estudiantes –criterio Kaiser-*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,669	22,995	22,995	6,669	22,995	22,995
2	2,634	9,083	32,078	2,634	9,083	32,078
3	1,919	6,619	38,697	1,919	6,619	38,697
4	1,612	5,560	44,257	1,612	5,560	44,257
5	1,059	3,652	47,909	1,059	3,652	47,909
6	,973	3,356	51,265			
7	,907	3,128	54,393			
8	,885	3,051	57,444			
9	,862	2,973	60,417			
10	,825	2,846	63,264			
11	,783	2,700	65,964			
12	,780	2,690	68,653			
13	,706	2,433	71,087			
14	,685	2,364	73,451			
15	,656	2,263	75,714			
16	,645	2,223	77,936			
17	,622	2,144	80,080			
18	,611	2,107	82,187			
19	,563	1,942	84,129			
20	,554	1,909	86,039			
21	,543	1,873	87,911			
22	,531	1,832	89,744			
23	,531	1,831	91,575			
24	,491	1,692	93,267			
25	,447	1,540	94,807			
26	,421	1,452	96,259			
27	,391	1,347	97,606			
28	,378	1,305	98,911			
29	,316	1,089	100,000			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

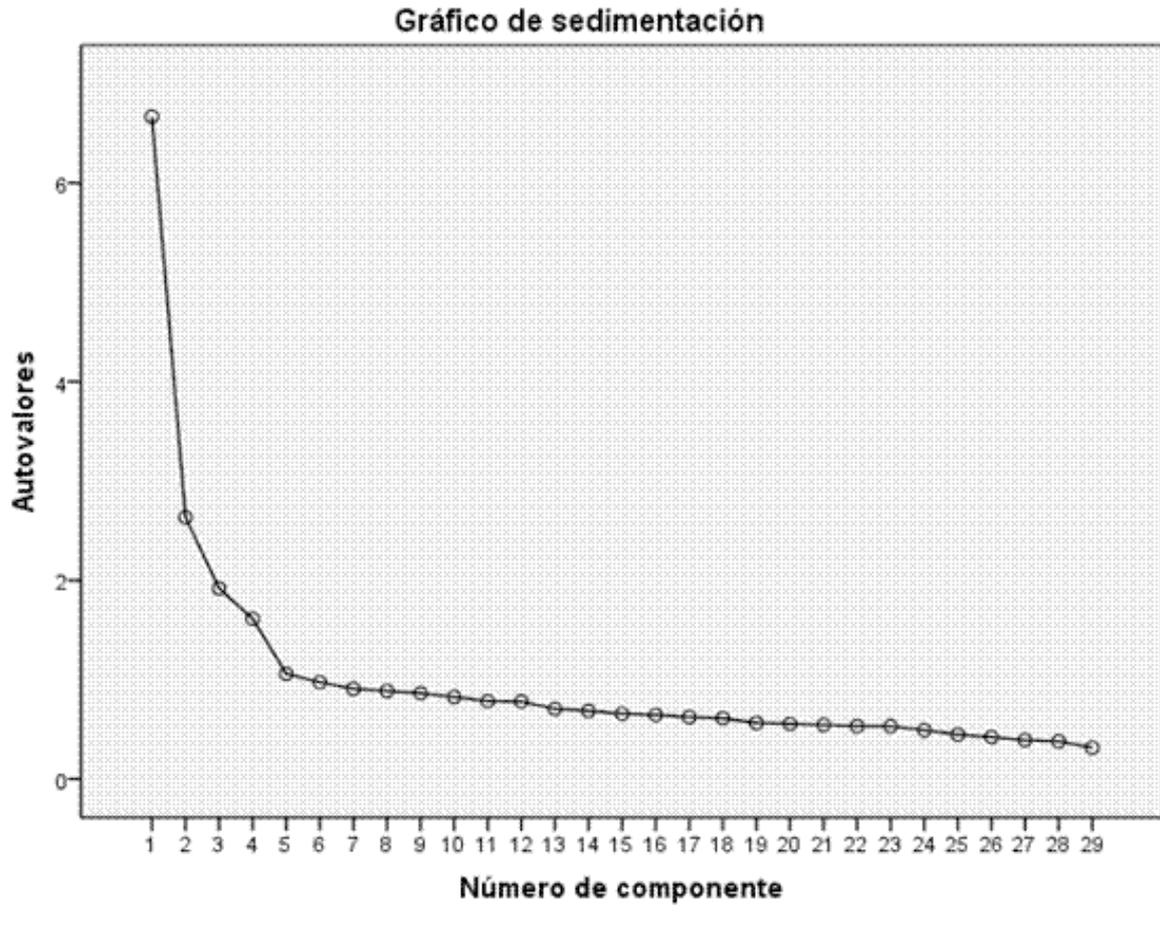


Figura IV.5. Gráfico de sedimentación para la escala DAS del SEHHSS Forma Estudiantes
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, teniendo en cuenta las comunalidades de los ítems así como los resultados de fiabilidad, se deciden realizar sucesivos AFEs eliminando progresivamente los ítems 71, 69, 63, 61, 57, 55, 68, 66 y 50 con peor calidad de representación hasta llegar a una solución factorial definitiva en la que se extraen 5 factores que explican el 58,151% de varianza (Tabla 4.88). Con esta solución factorial se consigue una adecuada representación de los ítems, únicamente más baja en el caso del ítem 67 (cuando me enfado rompo cosas) perteneciente a la sub-escala Impulsividad que, sin embargo se decide mantener al constatar que su omisión empeoraría la solución factorial disminuyendo tanto la varianza total explicada como la comunalidad de sus ítems.

Como era de esperar, nuevamente es el primer componente el que explica un mayor porcentaje de varianza (25,220%) muy superior a los restantes componentes, por lo *que tal vez pueda apuntarse cierta tendencia a la unidimensionalidad de la escala de DAS del SEHHSS*. Los siguientes componentes explicarían el 11,34% (componente 2) el 9,29% (componente 3) el 7,22% (componente 4) y 5,08% (componente 5).

Tabla IV.88

*Varianza total explicada al extraer 5 componentes del AFE de la escala DAS del SEHHSS
Forma estudiantes eliminados los ítems 71, 69, 63, 61, 57, 55, 68, 66 y 50*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,044	25,220	25,220	5,044	25,220	25,220
2	2,268	11,340	36,560	2,268	11,340	36,560
3	1,857	9,286	45,846	1,857	9,286	45,846
4	1,445	7,225	53,071	1,445	7,225	53,071
5	1,016	5,080	58,151	1,016	5,080	58,151
6	,801	4,003	62,154			
7	,748	3,742	65,896			
8	,705	3,527	69,423			
9	,697	3,483	72,906			
10	,637	3,186	76,092			
11	,612	3,062	79,154			
12	,566	2,828	81,982			
13	,550	2,751	84,733			
14	,537	2,687	87,420			
15	,510	2,552	89,972			
16	,455	2,276	92,248			
17	,443	2,213	94,461			
18	,400	2,000	96,461			
19	,386	1,930	98,390			
20	,322	1,610	100,000			

Nota. Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En cuanto a las saturaciones de cada uno de esos 20 ítems sobre los 5 componentes, sus autovalores respectivos informan sobre la calidad de representación del ítem sobre cada componente siendo interpretados, nuevamente, a través de la matriz de configuración tras efectuar **la rotación oblicua con el método oblimín directo** (Tabla 4.89).

Tabla IV.89

*Comunalidades en la solución de 5 factores con 20 ítems de la escala DES del SEHHSS
Forma Estudiantes*

	Inicial	Extracción
@47.Tengo miedo a muchas cosas	1,000	,584
@48.Obligo a los demás a que hagan lo que yo quiero	1,000	,481
@49.Hago las cosas sin pensar	1,000	,480
@51.Digo palabras ofensivas, indecentes o groseras	1,000	,493
@52.Me resulta difícil concentrarme en lo que estoy haciendo	1,000	,657
@53.Me avergüenzo con facilidad	1,000	,569
@54.Digo cosas para hacer daño a los demás cuando me enfado	1,000	,596
@56.Pienso que me pueden suceder cosas malas	1,000	,528
@58.Me distraigo con facilidad	1,000	,722
@59.Puedo dormir bien por la noche	1,000	,643
@60.Permito que otros se unan a mi grupo de amistades	1,000	,736
@62.Me siento solo / sola	1,000	,698
@64.Cometo errores al realizar las actividades de clase, por no prestar la debida atención	1,000	,489
@65.Creo que nadie se preocupa por mí	1,000	,609
@70.Pierdo el tiempo	1,000	,545
@72.Digo cosas para herir los sentimientos de los demás	1,000	,575
@74.Me siento triste	1,000	,670
@75.Respeto las normas o reglas	1,000	,696
@73.Me peleo con los demás	1,000	,448
@67.Cuando me enfado rompo cosas	1,000	,410

Nota. Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la Tabla 4.90 puede apreciarse la varianza total explicada por esta solución de 5 componentes (rotación oblicua-oblimín directo) (58,15%) pero, al igual que en el AFE anterior, no se interpretarán en ella las sumas de los cuadrados de las saturaciones de las variables en cada factor ya que, teóricamente, se estima que tales factores no tienen por qué ser ortogonales.

Tabla IV.90

Varianza total explicada en la solución de 5 componentes (rotación oblicua oblimin directo) de la escala DAS del SEHHSS Forma Estudiantes

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	
1	5,044	25,220	25,220	5,044	25,220	25,220	3,365
2	2,268	11,340	36,560	2,268	11,340	36,560	3,182
3	1,857	9,286	45,846	1,857	9,286	45,846	2,063
4	1,445	7,225	53,071	1,445	7,225	53,071	3,856
5	1,016	5,080	58,151	1,016	5,080	58,151	1,646
6	,801	4,003	62,154				
7	,748	3,742	65,896				
8	,705	3,527	69,423				
9	,697	3,483	72,906				
10	,637	3,186	76,092				
11	,612	3,062	79,154				
12	,566	2,828	81,982				
13	,550	2,751	84,733				
14	,537	2,687	87,420				
15	,510	2,552	89,972				
16	,455	2,276	92,248				
17	,443	2,213	94,461				
18	,400	2,000	96,461				
19	,386	1,930	98,390				
20	,322	1,610	100,000				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

A continuación se muestran la matriz estructura (Tabla 4.91) y la matriz configuración (Tabla 4.92) tras la rotación.

Tabla IV.91

Matriz estructura solución de 5 componentes rotación oblimín directo de la escala DAS del SEHHSS Forma Estudiantes

	Componente				
	1	2	3	4	5
@54.Digo cosas para hacer daño a los demás cuando me enfado	,771			-,314	
@72.Digo cosas para herir los sentimientos de los demás	,751				
@51.Digo palabras ofensivas, indecentes o groseras	,675			-,430	
@48.Obligo a los demás a que hagan lo que yo quiero	,638				
@73.Me peleo con los demás	,600	,328		-,300	
@67.Cuando me enfado rompo cosas	,450			-,406	-,331
@62.Me siento solo / sola		,823			
@74.Me siento triste		,812			
@65.Creo que nadie se preocupa por mí		,778			
@56.Pienso que me pueden suceder cosas malas		,572		-,390	,463
@60.Permito que otros se unan a mi grupo de amistades			,849		
@75.Respeto las normas o reglas			,816		
@59.Puedo dormir bien por la noche			,768		
@58.Me distraigo con facilidad				-,836	
@52.Me resulta difícil concentrarme en lo que estoy haciendo				-,797	
@70.Pierdo el tiempo	,308	,323		-,732	
@64.Cometo errores al realizar las actividades de clase, por no prestar la debida atención	,318	,307		-,677	
@49.Hago las cosas sin pensar	,495			-,627	
@47.Tengo miedo a muchas cosas		,342			,722
@53.Me avergüenzo con facilidad		,333			,709

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Tabla IV.92

Matriz de configuración solución de 5 componentes rotación oblimin directo de la escala DES del SEHHSS Forma Estudiantes

	Componente				
	1	2	3	4	5
@54.Digo cosas para hacer daño a los demás cuando me enfado	,762				
@72.Digo cosas para herir los sentimientos de los demás	,749				
@48.Obligo a los demás a que hagan lo que yo quiero	,696				
@51.Digo palabras ofensivas, indecentes o groseras	,595				
@73.Me peleo con los demás	,535				
@62.Me siento solo / sola		,819			
@74.Me siento triste		,791			
@65.Creo que nadie se preocupa por mí		,763			
@56.Pienso que me pueden suceder cosas malas		,418			,386
@60.Permito que otros se unan a mi grupo de amistades			,848		
@75.Respeto las normas o reglas			,803		
@59.Puedo dormir bien por la noche			,777		
@58.Me distraigo con facilidad				-,889	
@52.Me resulta difícil concentrarme en lo que estoy haciendo				-,830	
@70.Pierdo el tiempo				-,696	
@64.Cometo errores al realizar las actividades de clase, por no prestar la debida atención				-,629	
@49.Hago las cosas sin pensar	,310			-,532	
@47.Tengo miedo a muchas cosas					,691
@53.Me avergüenzo con facilidad					,668
@67.Cuando me enfado rompo cosas					-,368

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

Tal como se puede apreciar en la matriz de configuración, la sub-escala mejor definida es la de *Hiperactividad*, correspondiente al Componente 4. En ella se encuentran saturaciones elevadas de los ítems 58 (-.889) 52 (-.830) 70 (-.696) y moderadas como en el caso de los ítems 64 (-.629) y 49 (-.532).

Por su parte, el *componente 2* está íntegramente definido por los ítems de la sub-escala *Inseguridad* que reflejan actitudes pesimistas como el 62 (.819) 74 (.791) 65 (.763) y, en menor medida el ítem 56 (.418). No obstante, el componente 5 también se define por los

ítems de Inseguridad 47 (.691) y 53 (.668), pero más vinculados a reacciones emocionales primarias y su relación con la impulsividad 67 (-.368).

El resto de los componentes *refleja también el supuesto teórico de intercorrelaciones esperadas* entre las sub-escalas de *Impulsividad, Actitud de Acoso e Hiperactividad*. De ese modo, el *primer componente viene definido por ítems de Actitud de Acoso pero también de Impulsividad* 54 (.762) 72 (.749) 48 (.696) 51 (.595) y el 73 (.535). En particular, *los ítems 48 y 54 que comparten estas dos sub-escalas, efectivamente, saturan en el mismo factor manifestando así la coherencia* en ese aspecto de la estructura interna del DAS.

Además, teniendo en cuenta que, también teóricamente, debían hallarse correlaciones positivas entre Inseguridad, Impulsividad, Actitudes de Acoso e Hiperactividad, no es de extrañar encontrar que el *componente 3 recoge justamente los ítems en los que se manifiestan elevadas relaciones entre Actitudes de Acoso, Impulsividad e Inseguridad* a través de los ítems 60 (.848) 75 (.803) y 59 (.777).

Respecto a las relaciones entre los componentes de la escala de DAS de la forma estudiantes, tal como puede apreciarse en la Tabla 4.93, se aprecian fundamentalmente las elevadas relaciones entre Hiperactividad-Actitud de Acoso e Impulsividad (-.379) así como la relación entre Hiperactividad e Inseguridad (-.334).

En conclusión, dentro de la **Forma de estudiantes**, las sub-escalas de **DAS mejor definidas son las de Hiperactividad y Actitudes de Acoso**. Aunque la sub-escala de *Inseguridad también queda claramente definida por algunos ítems*, otros en parecen expresar más bien las relaciones teóricamente esperadas (Gresham & Elliott, 2008b) con las sub-escalas de Impulsividad, esta última definida por ítems peor definidos.

Finalmente, teniendo en cuenta los ítems que fueron suprimidos en la solución factorial definitiva –debido a su pobre calidad de representación- parece recomendable revisar la definición de los siguientes ítems:

- *Impulsividad*: 69 (respondo faltando al respeto a las personas adultas...) 63 (hago trampas en los juegos...) 61 (me cuesta trabajo estar quieto/a) 57 (miento a los demás) 55 (tengo rabietas o berrinches).
- *Inseguridad*: 71 (digo cosas para herir los sentimientos de los demás) 68 (me canso con facilidad) 50 (me siento enfermo/a).
- *Actitudes de Acoso*: 60 (permito que otros se unan a mi grupo de amistades).

Tabla IV.93

Matriz de inter-correlaciones entre componentes (solución 5 componentes oblimín directo) de la escala DAS del SEHHSS Forma Estudiantes

Componente	Acoso- Impuls.	Inseguridad	Acoso- Impul- Inseg	Hiperactividad	Inseguridad
1	1,000	,218	-,113	-,379	-,033
2	,218	1,000	-,018	-,334	,169
3	-,113	-,018	1,000	,084	-,014
4	-,379	-,334	,084	1,000	-,066
5	-,033	,169	-,014	-,066	1,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

4.5.1.3.2. AFE de la Forma Profesores.

Escala HHSS

El determinante de la matriz de inter-correlaciones es igual a 2,13E-024 un valor bajísimo por lo que puede considerarse apropiado el análisis factorial exploratorio. Además, según puede apreciarse en la Tabla 4.94, la medida de adecuación muestral KMO igual a .859 presenta un valor próximo a 1 que, junto a la necesidad de rechazar la hipótesis nula (Chi-Cuadrado con Sig. <.01) sobre las inter-correlaciones nulas entre los ítems analizados, refieren la pertinencia de aplicar análisis factoriales.

Tabla IV.94

KMO y Prueba de Bartlett para la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesores

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,859
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3860,947
	gl	1035
	Sig.	,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se aplicó la técnica de Componentes principales que, siguiendo el criterio de Kaiser extrae factores con auto-valores superiores a uno (eliminando también saturaciones inferiores a .3 como hicieran Gresham & Elliott, 1990). Su resultado sería la extracción de 8 factores capaces de explicar el 75,338% de varianza lo cual es un porcentaje bastante elevado en este tipo de estudios.

Ahora bien, teniendo en cuenta el gráfico de sedimentación (Figura 4.6) las comunalidades y el funcionamiento de los ítems en los análisis de fiabilidad, se efectúan diversos AFEs para llegar a una solución definitiva en la que, siguiendo el criterio de Kaiser se extraen 7 factores –en principio coherentes con el número de dimensiones teóricas esperadas en la escala de HHSS- que explican el 75,096% de varianza tras eliminar los ítems 40, 41, 44 y 45 (Tabla 4.95).

Como sucediera en los casos anteriores, se llevó a cabo una rotación oblicua –método oblimín directo-. No obstante, la complejidad para interpretar la solución obtenida y, que en este caso, las correlaciones entre componentes eran bajas, se optó por llevar a cabo una **rotación ortogonal con el método Varimax.**

Tabla IV.95

*Varianza total explicada al extraer 7 componentes del AFE de la escala HHSS del SEHHSS
Forma Profesores*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	18,909	45,022	45,022	18,909	45,022	45,022
2	5,726	13,634	58,657	5,726	13,634	58,657
3	1,933	4,602	63,258	1,933	4,602	63,258
4	1,702	4,053	67,311	1,702	4,053	67,311
5	1,168	2,780	70,092	1,168	2,780	70,092
6	1,079	2,570	72,662	1,079	2,570	72,662
7	1,022	2,434	75,096	1,022	2,434	75,096
8	,935	2,227	77,323			
9	,850	2,023	79,347			
10	,747	1,778	81,124			
11	,667	1,588	82,712			
12	,597	1,421	84,134			
13	,558	1,328	85,461			
14	,549	1,307	86,769			
15	,498	1,186	87,955			
16	,466	1,110	89,065			
17	,399	,950	90,015			
18	,385	,916	90,932			
19	,339	,806	91,738			
20	,307	,732	92,470			
21	,287	,684	93,154			
22	,276	,658	93,812			
23	,261	,623	94,434			
24	,241	,575	95,009			
25	,228	,542	95,551			
26	,222	,528	96,079			
27	,196	,466	96,545			
28	,187	,445	96,990			
29	,168	,400	97,391			
30	,150	,357	97,748			
31	,135	,321	98,069			
32	,123	,292	98,361			
33	,115	,274	98,635			
34	,102	,243	98,878			
35	,090	,213	99,091			
36	,089	,212	99,303			
37	,074	,175	99,479			
38	,062	,149	99,627			
39	,060	,142	99,770			
40	,040	,094	99,864			
41	,031	,075	99,938			
42	,026	,062	100,000			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

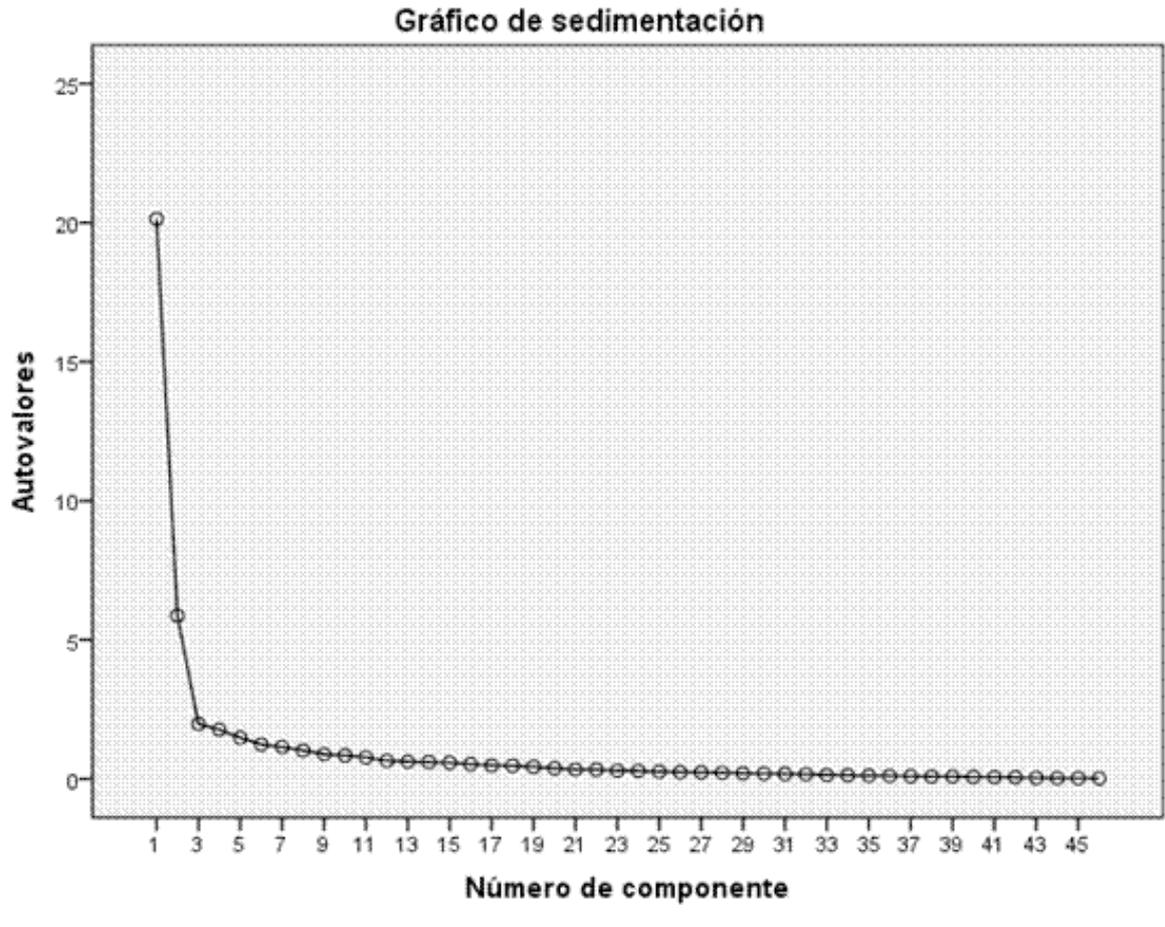


Figura IV.6. Gráfico de sedimentación para la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesores Nota. Fuente: Elaboración propia.

Al analizar la calidad de representación de cada ítem en la solución de 7 factores – mediante su comunalidad- tal como puede apreciarse en la Tabla 4.95 se encuentra que *todos los ítems parecen muy bien definidos*. En cuanto a sus saturaciones, la matriz de componentes principales (Tabla 4.96) permite apreciar que parecen sobredimensionadas sobre el primer componente de modo que se interpretará la matriz de configuración resultante de aplicar una **rotación oblicua con el método oblimín directo**.

Tabla IV.96

*Comunalidades en la solución de 7 factores con 42 ítems de la escala HHSS del SEHHSS
Forma Profesores*

	Extracción
pr1.Solicita ayuda a los adultos	,765
pr2.Sigue las instrucciones del profesor	,868
pr3.Intentar consolar a los demás	,726
pr4.Dice "por favor"	,711
pr5.Cuestiona apropiadamente las normas que pudiera percibir como injustas	,714
pr6.Se comporta bien cuando no se le supervisa	,778
pr7.Realiza las tareas sin molestar a los de	,812
pr8.Perdona a los demás	,718
pr9.Hace amistades fácilmente	,860
pr10.Se muestra receptivo cuando otros comienzan una conversación o actividad	,703
pr11.Se defiende por sí mismo / misma si se considera tratado/tratada injustamente	,724
pr12.Participa adecuadamente en clase	,751
pr13.Muestra empatía cuando percibe tristeza en sus compañeros	,765
pr14.Habla en un tono de voz adecuado	,721
pr15.Si tiene un problema, lo manifiesta	,796
pr16.Se hace responsable de sus propias acciones	,733
pr17.Presta atención a las instrucciones del profesorado	,848
pr18.Muestra comprensión hacia sus compañeros si están disgustados	,807
pr19.Interactúa adecuadamente con sus compañeros	,721
pr20.Respetar su turno al participar en conversaciones	,807
pr21.Mantiene la calma si se burlan de él / ella	,740
pr22.Actúa responsablemente en su relación con los demás	,755
pr23.Se une a actividades que ya han comenzado por iniciativa propia	,745
pr24.Dice "gracias"	,746
pr25.Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado/ agraviada	,737
pr26.Cuida las cosas que le prestan	,694
pr27.Ignora las distracciones provocadas por sus compañeros, al trabajar en clase	,797
pr28.Apoya a los demás cuando se sienten mal	,843
pr29.Propone a otros realizar actividades en común	,721
pr30.Mantiene contacto visual al comunicarse	,694
pr31.Acepta las críticas sin enfadarse	,739
pr32.Respetar las propiedades de los demás	,690
pr33.Participa en juegos o actividades de los demás	,696
pr34.Se expresa en un lenguaje apropiado cuando está enfadado/enfadada	,631
pr35.Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente	,718
pr36.Resuelve con calma los desacuerdos con usted	,744
pr37.Respetar las normas del aula	,664
pr38.Muestra interés y preocupación por los demás	,848
pr39.Inicia conversaciones con sus iguales	,811
pr42.Asume responsabilidades en las actividades grupales	,692
pr43.Se presenta a otros por iniciativa propia	,680
pr46.Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	,829

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la Tabla 4.97 puede observarse la varianza explicada por esta solución rotada de 7 componentes y, asociadas, las matrices de estructura (Tabla 4.98) y de configuración (Tabla 4.99).

Tabla IV.97

Varianza total explicada en la solución de 7 componentes (rotación oblicua oblimín directo) de la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesores

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	18,909	45,022	45,022	11,289
2	5,726	13,634	58,657	8,973
3	1,933	4,602	63,258	11,177
4	1,702	4,053	67,311	3,631
5	1,168	2,780	70,092	9,439
6	1,079	2,570	72,662	2,430
7	1,022	2,434	75,096	11,095

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Tabla IV.98

Matriz estructura solución de 7 componentes rotación oblimin directo de la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesor

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
pr6.Se comporta bien cuando no se le supervisa	,871		,545				,383
pr7.Realiza las tareas sin molestar a los de	,868		,512				,552
pr12.Participa adecuadamente en clase	,805		,510	,362	-,396		,567
pr2.Sigue las instrucciones del profesor	,700		,410	,637	-,301		,617
pr37.Respeto las normas del aula	,687		,645	,311			,597
pr8.Perdona a los demás	,684		,507		-,529	-,383	,442
pr4.Dice "por favor"	,638	,460	,477	,550	-,419		,477
pr15.Si tiene un problema, lo manifiesta		,867		,322	-,388		
pr25.Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado/ agraviada		,848			-,384		
pr35.Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente		,816			-,571		,314
pr18.Muestra comprensión hacia sus compañeros si están disgustados	,373	,735	,446		-,612		,506
pr28.Apoya a los demás cuando se sienten mal	,416	,709			-,646		,610
pr43.Se presenta a otros por iniciativa propia		,697			-,631		,364
pr3.Intentó consolar a los demás		,663		,380	-,597		,531
pr13.Muestra empatía cuando percibe tristeza en sus compañeros	,467	,633	,350	,309	-,599	-,391	,471
pr5.Cuestiona apropiadamente las normas que pudiera percibir como injustas		,620		,551	-,359	,417	
pr11.Se defiende por sí mismo / misma si se considera tratado/tratada injustamente		,615			-,415	,558	
pr31.Acepta las críticas sin enfadarse	,582		,832				,416
pr36.Resuelve con calma los desacuerdos con usted	,468		,829				,313
pr46.Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	,525		,828			-,336	,559
pr21.Mantiene la calma si se burlan de él / ella	,501		,815			-,342	,400
pr20.Respeto su turno al participar en conversaciones	,614	,306	,789			-,316	,425
pr14.Habla en un tono de voz adecuado	,627		,757		-,361		,533
pr34.Se expresa en un lenguaje apropiado cuando está enfadado/enfadada	,564		,726				,509
pr22.Actúa responsablemente en su relación los demás	,657		,715		-,339	-,385	,616
pr16.Se hace responsable de sus propias acciones	,627	,350	,683	,305	-,457		,461
pr30.Mantiene contacto visual al comunicarse		,358	,667	,363		,305	,311
pr24.Dice "gracias"	,617	,511	,628		-,581		,487
pr1.Solicita ayuda a los adultos		,564	,380	,728	-,388		
pr9.Hace amistades fácilmente		,420			-,902		
pr39.Inicia conversaciones con sus iguales	,308	,485			-,847		,361
pr10.Se muestra receptivo cuando otros comienzan una conversación o actividad		,531		,312	-,778		
pr38.Muestra interés y preocupación por los demás	,554	,654	,455		-,683		,563
pr33.Participa en juegos o actividades de los demás	,515	,495	,338		-,668		,599
pr19.Interactúa adecuadamente con sus compañeros	,396	,466	,581		-,656		,553
pr27.Ignota las distracciones provocadas por sus compañeros, al trabajar en clase	,517		,540				,804
pr26.Cuida las cosas que le prestan	,473	,324	,510				,795
pr29.Propone a otros realizar actividades en común	,328	,404			-,490		,783
pr17.Presta atención a las instrucciones del profesorado	,703		,524	,494			,754
pr32.Respeto las propiedades de los demás	,585		,536				,745
pr23.Se une a actividades que ya han comenzado por iniciativa propia	,505	,370	,357		-,568	-,345	,737
pr42.Asume responsabilidades en las actividades grupales	,618	,469	,428	,316	-,518		,669

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Tabla IV.99

Matriz de configuración solución de 7 componentes rotación oblimin directo de la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesor

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
pr6. Se comporta bien cuando no se le supervisa	,847						
pr7. Realiza las tareas sin molestar a los de	,776						
pr12. Participa adecuadamente en clase	,636						
pr8. Perdona a los demás	,499				-,359		
pr4. Dice "por favor"	,428			,380			
pr37. Respeta las normas del aula	,369		,330				
pr25. Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado/ agraviada		,868					
pr15. Si tiene un problema, lo manifiesta		,865					
pr35. Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente		,689					
pr18. Muestra comprensión hacia sus compañeros si están disgustados		,591					
pr28. Apoya a los demás cuando se sienten mal		,529					,338
pr43. Se presenta a otros por iniciativa propia		,490			-,367		
pr5. Cuestiona apropiadamente las normas que pudiera percibir como injustas		,477		,405		,358	
pr13. Muestra empatía cuando percibe tristeza en sus compañeros		,460				-,375	
pr3. Intenta consolar a los demás		,454					,306
pr38. Muestra interés y preocupación por los demás		,438			-,334		
pr36. Resuelve con calma los desacuerdos con usted			,807				
pr21. Mantiene la calma si se burlan de él / ella			,727				
pr31. Acepta las críticas sin enfadarse			,714				
pr46. Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás			,693				
pr30. Mantiene contacto visual al comunicarse			,685			,358	
pr20. Respeta su turno al participar en conversaciones			,656				
pr34. Se expresa en un lenguaje apropiado cuando está enfadado/enfadada			,551				
pr14. Habla en un tono de voz adecuado			,532				
pr16. Se hace responsable de sus propias acciones	,332		,449				
pr22. Actúa responsablemente en su relación los demás			,447				
pr24. Dice "gracias"	,313		,358				
pr1. Solicita ayuda a los adultos		,415		,613			
pr2. Sigue las instrucciones del profesor	,490			,538			,334
pr9. Hace amistades fácilmente					-,931		
pr39. Inicia conversaciones con sus iguales					-,808		
pr10. Se muestra receptivo cuando otros comienzan una conversación o actividad					-,648		
pr33. Participa en juegos o actividades de los demás					-,445		,315
pr19. Interactúa adecuadamente con sus compañeros			,402		-,418		
pr11. Se defiende por sí mismo / misma si se considera tratado/tratada injustamente		,461				,501	
pr29. Propone a otros realizar actividades en común							,764
pr27. Ignora las distracciones provocadas por sus compañeros, al trabajar en clase							,759
pr26. Cuida las cosas que le prestan							,690
pr32. Respeta las propiedades de los demás							,598
pr17. Presta atención a las instrucciones del profesorado	,366			,364			,520
pr23. Se une a actividades que ya han comenzado por iniciativa propia					-,312		,514
pr42. Asume responsabilidades en las actividades grupales	,320						,352

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 37 iteraciones.

Interpretando la matriz anterior de configuración (Tabla 4.99) pueden derivarse las siguientes observaciones. *Los ítems que componen las sub-escalas de HHSS del SEHHSS, en general, parecen compartir muchos aspectos comunes entre las distintas sub-escalas de modo que se aprecian componentes definidos por ítems de varias sub-escalas.*

Así, el *componente 1* se define fundamentalmente a partir de los ítems de *Cooperación* 7 (.776) 12 (.636) 37 (.369) 6 (.847) (en menor medida los ítems 2 -.490- y 17 -.366-) pero también saturan en él con relevantes cargas factoriales los ítems 6 de *Responsabilidad* (.847) y 8 de *Empatía* (.499). Precisamente la *intensa relación entre las sub-escalas de Responsabilidad y Cooperación* se refleja también en el componente 7 en el que, además de saturaciones de ítems de *Cooperación* como el 27 (.759) y el 17 (.520) se encuentran saturaciones relevantes de ítems de *Responsabilidad* como el 26 (.690) el 32 (.598) o, en menor medida, el ítem 42 (.352). Sin embargo este séptimo componente, además de la relación *Cooperación- Responsabilidad* refleja aspectos comunes de esas habilidades, vinculados a la *Extroversión* ya que viene definido sobre todo por el ítem 29 (.764) perteneciente a esa sub-escala al igual que el ítem 23 (.514). El *segundo componente*, más claramente definido mediante los ítems de *Aserción* 25 (.868) 15 (.865) y 35 (.689) (en menor medida, el ítem 5 (.477) también recoge aspectos comunes con la sub-escala de *Empatía* pues en él saturan los ítems 18 (.591), 28 (.529) 13 (.460) 3 (.454) y 38 (.438) pertenecientes a dicha sub-escala. El ítem 43 (.490) perteneciente a la sub-escala de *Extroversión* presenta saturaciones significativas tanto en este componente como en el quinto por lo que precisa de una mejor definición.

El *tercer componente* se define fundamentalmente a través de los ítems de la sub-escala de *Autocontrol*, 36 (.807) 21 (.727) 31 (.714) y el 46 (.693).

El *cuarto componente* refleja las relaciones de la sub-escala de *Aserción con la de Cooperación* ya que está fundamentalmente definido por los ítems 1 (.613) y 2 (.538) de

ambas sub-escalas respectivamente. El resto de ítems que saturan, aunque en menor medida, en este componente pertenecen también a dichas sub-escalas.

El *quinto componente* se define fundamentalmente a través de los ítems de *Extroversión* 39 (-.931) y 10 (-.808), en menor medida los ítems 33 (-.445) y 19 (-.418) y 42 (-312). Pero también presenta en él una saturación moderada el ítem 10 (-.648) de *Comunicación* (respeto el turno cuando hablo con los demás) El sexto componente define también la sub-escala Extroversión a través de la saturación del ítem 11 (.501) (se defiende por sí mismo/a cuando es tratado/a injustamente).

El *séptimo componente*, tal como ya se indicó, integra ítems de Cooperación-Responsabilidad y Aserción.

Si, además, se analiza la matriz de correlaciones entre componentes (Tabla 4.100) se encontrarán intercorrelaciones inferiores a lo esperado pese a lo cuál destacan las relaciones entre las sub-escalas de Autocontrol -Cooperación/Empatía (.518), Extroversión-Responsabilidad-Cooperación (.501), Autocontrol-Extroversión-Responsabilidad-Cooperación (.400).

Tabla IV.100

Matriz de inter-correlaciones entre componentes (solución 7 componentes oblimín directo) de la escala HHSS del SEHHSS Forma Profesor

Componente	Coop-Resp	Aserción-Empatía	Autocontrol	Aserción-Coop	Extrov	Aserción	Extrov-Resp-Coope
1	1,000	,154	,518	,170	-,239	-,162	,501
2	,154	1,000	,129	,209	-,509	,085	,256
3	,518	,129	1,000	,193	-,220	-,127	,400
4	,170	,209	,193	1,000	-,171	,069	,166
5	-,239	-,509	-,220	-,171	1,000	,068	-,326
6	-,162	,085	-,127	,069	,068	1,000	-,166
7	,501	,256	,400	,166	-,326	-,166	1,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

En consecuencia, a partir de la solución factorial obtenida con la muestra de profesores, parece que, *en general, las sub-escalas de Cooperación, Responsabilidad y Extroversión comparten muchos aspectos comunes de modo que sus ítems no permiten evaluar diferencialmente tales habilidades*. No obstante, las sub-escalas de Aserción y Autocontrol parecen más claramente definidas a través de sus ítems.

En todo caso, teniendo en cuenta los ítems que debieron eliminarse en el proceso de obtención de la solución factorial definitiva, parece recomendable revisar la redacción de los siguientes ítems:

- Comunicación: 40 (digo “gracias” cuando alguien me ayuda) 4 (tengo cuidado cuando utilizo cosas que no son mías).
- Aserción: 1 (solicito información cuando la necesito) 11 (muestro mis sentimientos a los demás)
- Extroversión: 43 (intento hacer nuevas amistades)
- Autocontrol: 41 (mantengo la calma cuando los demás me molestan) 44 (reconozco mis errores ante los demás).

Escala DAS

El determinante de la matriz de inter-correlaciones es de 2,87E-011, valor mínimo que indica la pertinencia de efectuar análisis factoriales. Si además, observamos que el valor de la medida de adecuación muestral KMO es de .843 –próxima a 1- y que se rechaza la hipótesis nula sobre inter-correlaciones nulas entre los ítems (Prueba de esfericidad de Bartlett) parece adecuada la realización del AFE (Tabla 4.101).

Tabla IV.101

KMO y Prueba de Bartlett para la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,843
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1848,889
	gl	435
	Sig.	,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizado el análisis de componentes principales siguiendo el criterio de Kaiser y eliminando saturaciones inferiores a .3, se obtenían 6 factores que explicaban el 70.611% de varianza. No obstante, teniendo en cuenta el gráfico de sedimentación reflejado en la Figura 4.7, las comunalidades de los ítems y el funcionamiento de éstos en los análisis factoriales, se llevaron a cabo diversos AFEs hasta obtener una solución factorial definitiva más parsimoniosa en la que, extrayendo 5 componentes se logra explicar el 70,7% de varianza, una vez eliminados los ítems 58, 55, 71, 65 y 68.

Así, en dicha solución factorial definitiva (Tabla 4.102) se aprecia cómo el primer factor explica el mayor porcentaje de varianza (39,8%) seguido del 2º factor (11,3%) mientras que los restantes factores explican el 8,42%, 6,16% y 5% respectivamente.

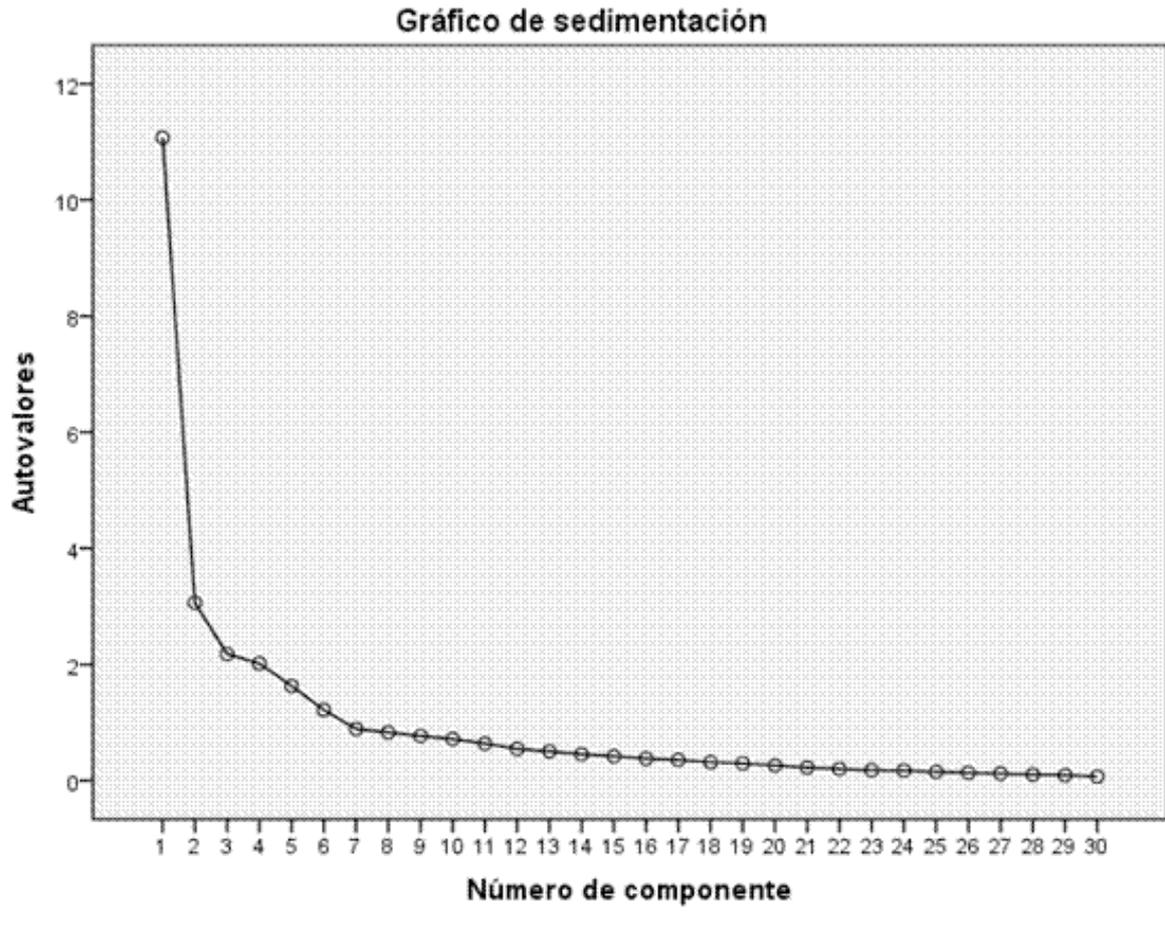


Figura IV.7. Gráfico de sedimentación para la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores
 Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla IV.102

Varianza total explicada al extraer 5 componentes en el AFE de la escala DAS del SEHHSS Forma Profesor

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,941	39,765	39,765
2	2,825	11,301	51,066
3	2,105	8,420	59,486
4	1,541	6,162	65,648
5	1,255	5,018	70,666

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En dicha solución, tal como puede verse en la Tabla 4.103, la calidad de representación de los ítems es buena obteniéndose comunalidades superiores a .5 en todos los casos.

Tabla IV.103

*Comunalidades en la solución de 5 factores con 25 ítems de la escala DAS del SEHHSS
Forma Profesores*

	Extracción
pr47. Actúa sin pensar	,703
pr48. Se queda absorto / absorta observando pequeños detalles de los objetos	,731
pr49. Amenaza o acosa a otros	,754
pr50. Se contraría cuando cambian las rutinas	,704
pr51. Tiene dificultad para esperar su turno	,720
pr52. Atemoriza a los demás	,756
pr53. Se inquieta o mueve excesivamente	,677
pr54. Manifiesta comportamientos motores estereotipados	,720
pr56. Se muestra retraído / retraída	,735
pr57. Tiene rabietas o berrinches	,695
pr59. Interrumpe o detiene actividades de los demás	,675
pr60. Repite la misma cosa una y otra vez	,778
pr61. Muestra agresividad hacia personas y/o cosas	,714
pr62. Se avergüenza con facilidad	,651
pr63. Hace trampas en juegos o actividades	,759
pr64. Se muestra solitario / solitaria	,685
pr66. Repite conductas rutinarias ineficaces	,680
pr67. Se pelea con los demás	,709
pr69. Desobedece las normas o requerimientos	,618
pr70. Parece fatigado / fatigada o con falta de energía	,615
pr72. Utiliza gestos o movimientos extraños en sus interacciones	,758
pr73. Contesta inapropiadamente a los adultos	,717
pr74. Se muestra triste o deprimido / deprimida	,703
pr75. Miente o no dice la verdad	,752
pr76. Muestra ansiedad cuando está con los demás	,655

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Respecto a las saturaciones de cada uno de los ítems de la escala de DAS, éstas pueden apreciarse en la matriz de componentes. No obstante, para facilitar su interpretación se llevará a cabo una **rotación oblicua mediante el método oblimín directo** (Tabla 4.104).

Tabla IV.104

Varianza total explicada en la solución de 5 componentes (rotación Oblimin directo) de la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	9,941	39,765	39,765	7,390
2	2,825	11,301	51,066	4,509
3	2,105	8,420	59,486	4,991
4	1,541	6,162	65,648	5,406
5	1,255	5,018	70,666	1,895

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

En las Tablas 4.105 y 4.106 se muestran las matrices de estructura y configuración, respectivamente. Interpretando las saturaciones factoriales en esta última se ofrecen las siguientes observaciones.

Tabla IV.105

Matriz estructura solución de 5 componentes rotación Oblimin Directo de la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores

	Componente				
	1	2	3	4	5
pr60.Repite la misma cosa una y otra vez	,828		-,409	,506	
pr72.Utiliza gestos o movimientos extraños en sus interacciones	,827	,417		,352	
pr53.Se inquieta o mueve excesivamente	,806				
pr50.Se contraría cuando cambian las rutinas	,772		-,489	,331	
pr59.Interrumpe o detiene actividades de los demás	,759		-,395	,447	
pr51.Tiene dificultad para esperar su turno	,745		-,566	,487	
pr47.Actúa sin pensar	,737	,318	-,567	,410	
pr54.Manifiesta comportamientos motores estereotipados	,730			,433	
pr66.Repite conductas rutinarias ineficaces	,724	,422	-,373		,392
pr57.Tiene rabietas o berrinches	,599		-,559	,566	
pr56.Se muestra retraído / retraída		,825			
pr64.Se muestra solitario / solitaria		,807			
pr62.Se avergüenza con facilidad		,795			
pr70.Parece fatigado / fatigada o con falta de energía	,357	,690	-,472		
pr74.Se muestra triste o deprimido / deprimida		,677	-,587		
pr76.Muestra ansiedad cuando está con los demás	,409	,626	-,374	,565	
pr73.Contesta inapropiadamente a los adultos	,346	,322	-,821	,336	
pr75.Miente o no dice la verdad	,369	,328	-,748	,516	,366
pr69.Desobedece las normas o requerimientos	,453		-,713		
pr52.Atemoriza a los demás				,850	
pr49.Amenaza o acosa a otros	,511			,823	
pr67.Se pelea con los demás	,330			,799	,327
pr61.Muestra agresividad hacia personas y/o cosas	,365		-,617	,730	
pr48.Se queda absorto / absorta observando pequeños detalles de los objetos	,410				,797
pr63.Hace trampas en juegos o actividades			-,547	,428	,654

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Tabla IV.106

Matriz de configuración solución de 5 componentes rotación Promax de la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores

	Componente				
	1	2	3	4	5
pr53.Se inquieta o mueve excesivamente	,851				
pr72.Utiliza gestos o movimientos extraños en sus interacciones	,777				
pr60.Repite la misma cosa una y otra vez	,718				
pr59.Interrumpe o detiene actividades de los demás	,699				
pr54.Manifiesta comportamientos motores estereotipados	,676		,377		
pr50.Se contraría cuando cambian las rutinas	,669				
pr66.Repite conductas rutinarias ineficaces	,609				
pr51.Tiene dificultad para esperar su turno	,603		-,367		
pr47.Actúa sin pensar	,595		-,370		
pr57.Tiene rabieta o berrinches	,396		-,350	,325	
pr56.Se muestra retraído / retraída		,862			
pr62.Se avergüenza con facilidad		,815			
pr64.Se muestra solitario / solitaria		,795			
pr70.Parece fatigado / fatigada o con falta de energía		,604	-,326		
pr74.Se muestra triste o deprimido / deprimida		,598	-,488		
pr76.Muestra ansiedad cuando está con los demás		,532		,431	
pr73.Contesta inapropiadamente a los adultos			-,752		
pr69.Desobedece las normas o requerimientos	,310		-,662		
pr75.Miente o no dice la verdad			-,612		
pr52.Atemoriza a los demás				,896	
pr49.Amenaza o acosa a otros				,773	
pr67.Se pelea con los demás				,766	
pr61.Muestra agresividad hacia personas y/o cosas			-,423	,593	
pr48.Se queda absorto / absorta observando pequeños detalles de los objetos	,342				,757
pr63.Hace trampas en juegos o actividades			-,462		,616

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 27 iteraciones.

El *componente 1* está definido mayoritariamente por ítems de *E. Autista* 72 (.777) 60 (.718) 54 (.676) 50 (.669) y 66 (.609). Sin embargo, la elevada saturación que en él presenta el ítem 53 (.851) perteneciente a la sub-escala de Hiperactividad (junto a la del ítem 59 (.699) sugiere el hecho de que los ítems de *E. Autista*, desde la perspectiva de los profesores, comparten muchos aspectos en común con los de Hiperactividad. De hecho, las referencias a

conductas de exceso de actividad también presentes en la sub-escala de Impulsividad, explicarían por qué en el séptimo componente de la solución queda definido por las elevadas saturaciones de los ítems 48 (.758) y 63 (.616) correspondientes a las sub-escalas de E. Autista e Impulsividad. Ello explicaría también por qué los ítems 51 (.603) 47 (.595) y 57 (.396) pertenecientes a la sub-escala de Impulsividad, saturan en el componente 1.

El *componente 2* claramente está definido por los ítems de la sub-escala *Inseguridad* 56 (.862) 62 (.815) 64 (.795) 70 (.604) 74 (.598) y el 76 (.532).

El *componente 3* está definido en su mayor parte por los ítems de *Impulsividad* 73 (-.752) 69 (-.662), 75 (-.612) 63 (-.462). Pese a que también presentan en él saturaciones relevantes otros ítems como el 74 (-.488) perteneciente a la sub-escala de Inseguridad, reflejando así la comunalidad entre ambos problemas de conducta.

El *componente 4* claramente está definido por ítems de la sub-escala Actitudes de Acoso como el 52 (.896) 49 (.773) o 61 (.593). La incursión, en este factor, del ítem de impulsividad 67 (.766) sugiere la relación entre ambos constructos.

Finalmente, ya se indicó cómo el componente 5 refleja las relaciones entre ítems del espectro autista y la impulsividad.

En cuanto a las intercorrelaciones entre estos componentes (Tabla 4.107) puede apreciarse la mayor relación entre Actitudes de Acoso e Impulsividad/Espectro autista (-.271 y .381) así como E. Autista e Impulsividad (-.303).

Tabla IV.107

Matriz de inter-correlaciones entre componentes de la escala DAS del SEHHSS Forma Profesores

Componente	E. Autista/ Impulsividad	Inseguridad	Impulsividad	A. Acoso	E. Austista- Impul
1	1,000	,238	-,271	,381	,162
2	,238	1,000	-,189	,125	,126
3	-,271	-,189	1,000	-,303	-,075
4	,381	,125	-,303	1,000	,113
5	,162	,126	-,075	,113	1,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

En consecuencia, en general, *sí se aprecia la estructura de sub-escalas de DAS en la Forma del Profesor, si bien quedan reflejados muchos aspectos comunes compartidos por ítems de distintas sub-escalas como es el caso de los ítems de E. Autista-Hiperactividad e incluso, Impulsividad.* Sin embargo, la sub-escala de *Actitudes de Acoso parece particularmente bien definida* al igual que, en menor grado, también la de *Inseguridad.*

No obstante, teniendo en cuenta los ítems que fue preciso eliminar para obtener la solución factorial definitiva, parece recomendable revisar la redacción de los siguientes ítems:

- Actitudes de acoso: 58 (me distraigo con facilidad) 55 (tengo rabieta..)
- Hiperactividad: 71 (me pongo nervioso/a cuando estoy con mis compañeros/as) 65 (creo que nadie se preocupa por mí)
- Inseguridad: 68 (me canso con facilidad)

Escala Competencia Académica

Finalmente, la escala Competencia Académica exclusiva de la Forma Profesor, se sometió también a un AFE, pertinente conforme los valores obtenidos en la Prueba de esfericidad de Bartlett y el estadístico KMO igual a .851 (Tabla 4.108).

Tabla IV.108

KMO y Prueba de Bartlett para la escala Competencia Académica del SEHHSS Forma Profesores

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,851
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1042,559
	gl	21
	Sig.	,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Así, se obtiene una solución factorial que, siguiendo el criterio de Kaiser, explica el 87,13% de varianza mediante un único componente, confirmando con ello el supuesto teórico de unidimensionalidad en la escala de Competencia Académica (Tabla 4.109).

Tabla IV.109

Varianza total explicada al extraer 7 componentes del AFE de la escala Competencia Académica del SEHHSS Forma Profesores

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,099	87,127	87,127	6,099	87,127	87,127
2	,370	5,287	92,413			
3	,260	3,719	96,133			
4	,128	1,822	97,955			
5	,089	1,265	99,220			
6	,039	,563	99,783			
7	,015	,217	100,000			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Teniendo en cuenta que todos los ítems parecen bien representados en función de su comunalidad (Tabla 4.110) se supone que todos ellos contribuyen adecuadamente a la definición de dicha escala.

Tabla IV.110

Matriz de componentes de la escala Competencia Académica del SEHHSS Forma Profesores

	Componente
	1
pr81.De acuerdo a los objetivos a alcanzar en el curso, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	,958
pr83.Comparado con su grupo clase el desarrollo intelectual de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	,957
pr79.Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia matemática de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	,952
pr80.De acuerdo a los objetivos a alcanzar en el curso, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	,950
pr77.Comparado con otros estudiantes de mi clase, el rendimiento académico global de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	,949
pr78.Comparado con otros estudiantes de mi clase, la competencia lectora de este/a alumno/a se sitúa en la siguiente categoría	,926
pr82.La motivación global de este/a alumno/a para conseguir el éxito académico se sitúa en la siguiente categoría	,835

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos.

4.5.1.3.3. AFE de la Forma Padres.

Escala HHSS

Se comprueba la adecuación muestral para aplicar el AFE calculando el determinante de la matriz de inter-correlaciones que es igual a 4,38E-017, valor muy bajo y, por tanto adecuado.

Resultados igualmente pertinentes se observan en el Test de adecuación muestral (KMO=.832) y la Prueba de esfericidad de Bartlett (p= .000) (Tabla 4.111).

Tabla IV.111

KMO y Prueba de Bartlett para la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,832
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3044,784
	gl	1035
	Sig.	,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el análisis de Componentes Principales se aprecia que, siguiendo el criterio de Kaiser, sería necesario extraer 11 componentes para explicar 72.678% de varianza (Tabla 4.112) de modo que, buscando una solución más parsimoniosa y teniendo en cuenta tanto el gráfico de sedimentación (Figura 4.8) como el supuesto teórico de existencia de 7 sub-escalas, se realizan nuevos análisis factoriales extrayendo diverso número de componentes hasta obtener una solución final de 7 factores (Tabla 4.113) que explica 62.692%.

Tabla IV.112

*Varianza total explicada al extraer 11 componentes del AFE de la escala HHSS del SEHHSS
Forma Padres*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	14,629	31,801	31,801	14,629	31,801	31,801
2	4,791	10,416	42,217	4,791	10,416	42,217
3	2,845	6,185	48,402	2,845	6,185	48,402
4	1,979	4,302	52,704	1,979	4,302	52,704
5	1,684	3,662	56,366	1,684	3,662	56,366
6	1,566	3,404	59,770	1,566	3,404	59,770
7	1,344	2,923	62,692	1,344	2,923	62,692
8	1,307	2,841	65,533	1,307	2,841	65,533
9	1,155	2,512	68,045	1,155	2,512	68,045
10	1,097	2,385	70,430	1,097	2,385	70,430
11	1,034	2,248	72,678	1,034	2,248	72,678
12	,986	2,143	74,821			
13	,829	1,801	76,622			
14	,787	1,712	78,334			
15	,712	1,547	79,881			
16	,686	1,491	81,372			
17	,639	1,390	82,761			
18	,607	1,320	84,081			
19	,569	1,237	85,318			
20	,540	1,174	86,492			
21	,520	1,129	87,622			
22	,453	,984	88,606			
23	,431	,937	89,543			
24	,428	,930	90,473			
25	,381	,829	91,302			
26	,370	,805	92,107			
27	,339	,738	92,844			
28	,312	,678	93,522			
29	,305	,662	94,184			
30	,291	,632	94,817			
31	,269	,585	95,402			
32	,256	,557	95,959			
33	,247	,536	96,495			
34	,214	,465	96,960			
35	,207	,450	97,411			
36	,171	,373	97,783			
37	,159	,346	98,130			
38	,147	,319	98,449			
39	,127	,277	98,726			
40	,122	,265	98,991			
41	,104	,227	99,217			
42	,098	,213	99,431			
43	,078	,169	99,600			
44	,068	,147	99,748			
45	,063	,136	99,884			
46	,053	,116	100,000			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

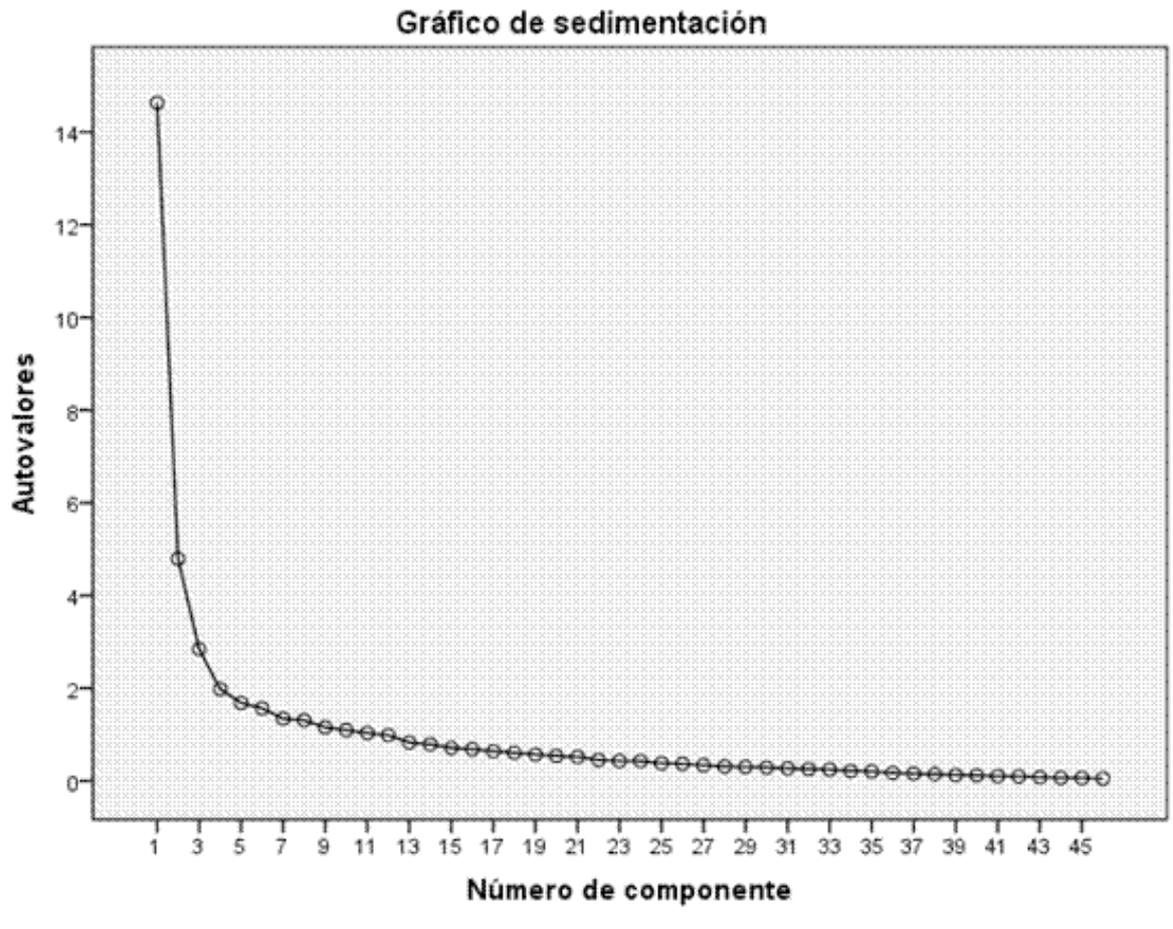


Figura IV.8. Gráfico de sedimentación para la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla IV.113

Varianza total explicada en la solución de 7 componentes (rotación oblicua oblimin directo) de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	14,629	31,801	31,801	10,026
2	4,791	10,416	42,217	6,181
3	2,845	6,185	48,402	9,025
4	1,979	4,302	52,704	7,422
5	1,684	3,662	56,366	6,380
6	1,566	3,404	59,770	7,131
7	1,344	2,923	62,692	6,426

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Ahora bien, teniendo en cuenta la menor comunalidad de los ítems 41 ($h^2 = .365$) 10 ($h^2 = .500$) y 13 ($h^2 = .504$) (Tabla 4.114) se eliminan dichos ítems relativos a “Tolera a otros chicos de su edad cuando molestan”, “Respeta su turno al participar en conversaciones” y “Perdona a los demás” respectivamente, obteniéndose una nueva solución factorial de 7 componentes que aumenta el porcentaje de varianza explicada hasta el 64.589% resultando factores más equilibrados (Tabla 4.115).

Tabla IV.114

*Comunalidades en la solución de 7 factores con 46 ítems de la escala HHSS del SEHHSS
Forma Padres*

	Extracción
pad1. Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado	,657
pad2. Sigue las normas familiares	,683
pad3. Intenta comprender los sentimientos de usted	,629
pad4. Dice “gracias”	,614
pad5. Solicita ayuda a los adultos	,532
pad6. Cuida las cosas que le prestan	,638
pad7. Presta atención a sus indicaciones	,706
pad8. Intenta hacer que los demás se sientan bien	,634
pad9. Se une a actividades ya iniciadas por iniciativa propia	,635
pad10. Respeta su turno al participar en conversaciones	,500
pad11. Si tiene un problema, lo manifiesta	,580
pad12. Cooperar bien con los otros miembros de la familia	,654
pad13. Perdona a los demás	,474
pad14. Habla en un tono de voz adecuado	,631
pad15. Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente	,697
pad16. Se comporta bien cuando no se le supervisa	,653
pad17. Sigue sus indicaciones	,774
pad18. Intenta comprender cómo se sienten los demás	,604
pad19. Inicia conversaciones con los chicos de su edad	,646
pad20. Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás	,683
pad21. Resuelve con calma sus desacuerdos con usted	,552
pad22. Respeta las propiedades de los demás	,655
pad23. Hace amistades fácilmente	,673
pad24. Dice “por favor”	,691
pad25. Cuestiona apropiadamente las normas que pudieran ser injustas	,528
pad26. Se hace responsable de sus propias acciones	,637
pad27. Realiza sus tareas sin molestar a los demás	,554
pad28. Intenta consolar a los demás	,798
pad29. Se relaciona bien con otros chicos	,588
pad30. Participa cuando otros comienzan una conversación o actividad	,650
pad31. Mantiene la calma cuando se burlan de él/ella	,628
pad32. Cumple sus promesas	,646
pad33. Se presenta a los demás por iniciativa propia	,750
pad34. Acepta las críticas sin enfadarse	,597
pad35. Dice cosas positivas de sí mismo/misma sin presumir	,502
pad36. En situaciones conflictivas, llega a acuerdos y asume compromisos	,697
pad37. Respeta las reglas cuando juega con otros	,548
pad38. Muestra interés y preocupación por los demás	,712
pad39. Invita a otros a participar en actividades comunes	,600
pad40. Mantiene el contacto visual cuando habla	,533
pad41. Tolera a otros chicos de su edad cuando molestan	,365
pad42. Asume responsablemente sus errores	,724
pad43. Inicia conversaciones con adultos	,641
pad44. Reacciona apropiadamente si le empuja o golpea un compañero	,597
pad45. Se defiende por sí mismo/misma, si cree ser tratado/tratada injustamente	,664
pad46. Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	,686

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla IV.115

Varianza total explicada en la solución de 7 componentes eliminando los ítems 10, 13 y 41 de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	13,955	32,453	32,453
2	4,716	10,967	43,421
3	2,738	6,367	49,787
4	1,952	4,540	54,327
5	1,643	3,820	58,147
6	1,458	3,390	61,537
7	1,312	3,052	64,589

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Las nuevas comunalidades se presentan en la Tabla 4.116. En la matriz de componentes (Tabla 4.117) se aprecian las saturaciones de cada ítem sobre cada factor, una vez eliminadas las inferiores a .3 y ordenadas en función de su magnitud.

Tabla IV.116

Comunalidades en la solución de 7 factores eliminados los ítems 10, 13 y 41 de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres

	Extracción
pad1. Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado	,657
pad2. Sigue las normas familiares	,692
pad3. Intenta comprender los sentimientos de usted	,614
pad4. Dice “gracias”	,608
pad5. Solicita ayuda a los adultos	,537
pad6. Cuida las cosas que le prestan	,609
pad7. Presta atención a sus indicaciones	,697
pad8. Intenta hacer que los demás se sientan bien	,623
pad9. Se une a actividades ya iniciadas por iniciativa propia	,624
pad11. Si tiene un problema, lo manifiesta	,573
pad12. Cooperar bien con los otros miembros de la familia	,671
pad14. Habla en un tono de voz adecuado	,582
pad15. Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente	,724
pad16. Se comporta bien cuando no se le supervisa	,653
pad17. Sigue sus indicaciones	,718
pad18. Intenta comprender cómo se sienten los demás	,603
pad19. Inicia conversaciones con los chicos de su edad	,684
pad20. Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás	,697
pad21. Resuelve con calma sus desacuerdos con usted	,570
pad22. Respeta las propiedades de los demás	,601
pad23. Hace amistades fácilmente	,691
pad24. Dice “por favor”	,672
pad25. Cuestiona apropiadamente las normas que pudieran ser injustas	,583
pad26. Se hace responsable de sus propias acciones	,650
pad27. Realiza sus tareas sin molestar a los demás	,609
pad28. Intenta consolar a los demás	,822
pad29. Se relaciona bien con otros chicos	,602
pad30. Participa cuando otros comienzan una conversación o actividad	,646
pad31. Mantiene la calma cuando se burlan de él/ella	,627
pad32. Cumple sus promesas	,652
pad33. Se presenta a los demás por iniciativa propia	,770
pad34. Acepta las críticas sin enfadarse	,632
pad35. Dice cosas positivas de sí mismo/misma sin presumir	,601
pad36. En situaciones conflictivas, llega a acuerdos y asume compromisos	,717
pad37. Respeta las reglas cuando juega con otros	,524
pad38. Muestra interés y preocupación por los demás	,720
pad39. Invita a otros a participar en actividades comunes	,592
pad40. Mantiene el contacto visual cuando habla	,537
pad42. Asume responsablemente sus errores	,738
pad43. Inicia conversaciones con adultos	,658
pad44. Reacciona apropiadamente si le empuja o golpea un compañero	,639
pad45. Se defiende por sí mismo/misma, si cree ser tratado/tratada injustamente	,678
pad46. Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	,674

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla IV.117

Matriz de componentes en la solución de 7 factores eliminados los ítems 10, 13 y 41 de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
pad12.Coopera bien con los otros miembros de la familia	,769						
pad36.En situaciones conflictivas, llega a acuerdos y asume compromisos	,751		,329				
pad32.Cumple sus promesas	,749						
pad20.Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás	,745						
pad42.Asume responsablemente sus errores	,718						
pad18.Intenta comprender cómo se sienten los demás	,697						
pad16.Se comporta bien cuando no se le supervisa	,693	-,362					
pad38.Muestra interés y preocupación por los demás	,686		-,310	-,321			
pad26.Se hace responsable de sus propias acciones	,664				-,353		
pad8.Intenta hacer que los demás se sientan bien	,661			-,306			
pad7.Presta atención a sus indicaciones	,646	-,376					
pad9.Se une a actividades ya iniciadas por iniciativa propia	,627	,434					
pad4.Dice "gracias"	,625						
pad28.Intenta consolar a los demás	,624		-,477	-,322			
pad46.Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	,607		,458				
pad3.Intenta comprender los sentimientos de usted	,598		-,314				
pad24.Dice "por favor"	,596				-,440		-,347
pad17.Sigue sus indicaciones	,591	-,460					
pad40.Mantiene el contacto visual cuando habla	,590			,313			
pad25.Cuestiona apropiadamente las normas que pudieran ser injustas	,583					,343	
pad14.Habla en un tono de voz adecuado	,575						
pad22.Respeto las propiedades de los demás	,558			,352			
pad2.Sigue las normas familiares	,548	-,508					
pad39.Invita a otros a participar en actividades comunes	,542	,435					
pad37.Respeto las reglas cuando juega con otros	,541						
pad11.Si tiene un problema, lo manifiesta	,528		-,308				
pad27.Realiza sus tareas sin molestar a los demás	,528	-,323					
pad34.Acepta las críticas sin enfadarse	,513		,505	-,326			
pad6.Cuida las cosas que le prestan	,507			,446			
pad35.Dice cosas positivas de sí mismo/misma sin presumir	,500					,387	
pad1.Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado	,477		-,351		,367	,343	

Tabla 4.117 (Cont.)

Matriz de componentes en la solución de 7 factores eliminados los ítems 10, 13 y 41 de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres

pad21.Resuelve con calma sus desacuerdos con usted	,471			,359	
pad44.Reacciona apropiadamente si le empuja o golpea un compañero	,459	,368	-,370		-,305
pad15.Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente	,443	,343	-,342		,382
pad5.Solicita ayuda a los adultos	,439		-,336	,418	
pad23.Hace amistades fácilmente	,358	,694			
pad33.Se presenta a los demás por iniciativa propia	,353	,687			
pad45.Se defiende por sí mismo/misma, si cree ser tratado/tratada injustamente		,610		,426	
pad43.Inicia conversaciones con adultos	,396	,606			
pad19.Inicia conversaciones con los chicos de su edad	,491	,557			-,313
pad30.Participa cuando otros comienzan una conversación o actividad	,482	,505	,335		
pad29.Se relaciona bien con otros chicos	,311	,465	,373	,307	
pad31.Mantiene la calma cuando se burlan de él/ella	,427		,569		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 7 componentes extraídos.

A continuación se presenta la matriz de configuración resultante del método de rotación oblicua oblimín directo (Tabla 4.118) en la que se interpretarán los factores obtenidos.

Tabla IV.118

Matriz de configuración solución de 7 componentes rotación oblimin directo de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
pad22.Respeta las propiedades de los demás	,779						
pad6.Cuida las cosas que le prestan	,750						
pad27.Realiza sus tareas sin molestar a los demás	,743						
pad2.Sigue las normas familiares	,574				,408		
pad16.Se comporta bien cuando no se le supervisa	,562						
pad20.Utiliza gestos o ademanes apropiados hacia los demás	,519						
pad14.Habla en un tono de voz adecuado	,513		,329				
pad7.Presta atención a sus indicaciones	,500				,487		
pad37.Respeta las reglas cuando juega con otros	,493					,316	
pad12.Coopera bien con los otros miembros de la familia	,434						
pad26.Se hace responsable de sus propias acciones	,401				-,353		
pad33.Se presenta a los demás por iniciativa propia		,793					
pad23.Hace amistades fácilmente		,771					
pad29.Se relaciona bien con otros chicos		,770					
pad45.Se defiende por sí mismo/misma, si cree ser tratado/tratada injustamente		,676				,302	
pad30.Participa cuando otros comienzan una conversación o actividad		,669	,309				
pad43.Inicia conversaciones con adultos		,650					-,373
pad19.Inicia conversaciones con los chicos de su edad		,610					
pad40.Mantiene el contacto visual cuando habla		,464					
pad9.Se une a actividades ya iniciadas por iniciativa propia		,416					-,356
pad31.Mantiene la calma cuando se burlan de él/ella			,777				
pad34.Acepta las críticas sin enfadarse			,772				
pad44.Reacciona apropiadamente si le empuja o golpea un compañero			,731				
pad46.Mantiene la calma en situaciones de desacuerdo con los demás			,681				
pad21.Resuelve con calma sus desacuerdos con usted			,642		,309		
pad42.Asume responsablemente sus errores			,542			,311	
pad36.En situaciones conflictivas, llega a acuerdos y asume compromisos			,497				
pad32.Cumple sus promesas	,330		,417				
pad15.Defiende a los demás si cree que son tratados injustamente					-,827		
pad28.Intentar consolar a los demás					-,750		
pad25.Cuestiona apropiadamente las normas que pudieran ser injustas					-,514	,341	
pad18.Intentar comprender cómo se sienten los demás					-,411		

Tabla 4.118 (Cont.)

Matriz de configuración solución de 7 componentes rotación oblimín directo de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres

pad8.Intentar hacer que los demás se sientan bien	-,330		-,308	
pad5.Solicita ayuda a los adultos		,720		
pad1.Expresa sus sentimientos cuando se siente agraviado	-,386	,618		
pad11.Si tiene un problema, lo manifiesta		,575		
pad3.Intentar comprender los sentimientos de usted		,551		
pad17.Sigue sus indicaciones	,300	,533		
pad35.Dice cosas positivas de sí mismo/misma sin presumir			,533	-,312
pad24.Dice “por favor”				-,716
pad4.Dice “gracias”				-,647
pad38.Muestra interés y preocupación por los demás	-,399			-,533
pad39.Invita a otros a participar en actividades comunes		,331		-,512

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 32 iteraciones.

El primer componente (que explica el 32,45% de varianza) se define fundamentalmente a través de dos ítems correspondientes a la sub-escala *Responsabilidad*, el ítem 22 (.779) y el ítem 6 (.750) además de saturar otros ítems de esa misma sub-escala como el ítem 16 (.562) y el ítem 26 (.401) cuya definición es mejorable ya que satura también –aunque negativamente– en el componente 4. Sin embargo, parece apreciarse cierto solapamiento con ítems correspondientes originariamente a la sub-escala de cooperación, tal es el caso del ítem 27 (.743) y, en menor medida, de los ítems 2 (.574) y 7 (.5) que presentan saturaciones semejantes en el componente 5, el ítem 37 (.493) que satura también en el componente 6 y el ítem 12 (.434). Paralelamente, saturan también en este primer componente de Responsabilidad dos ítems originariamente pertenecientes a la sub-escala de comunicación, el ítem 20 (.519) y el ítem 14 (.513) éste último peor definido al saturar también en el componente 3. Tal vez la presencia de ítems de cooperación y comunicación en este factor de

Responsabilidad se explique por la elevada correlación hallada entre estas sub-escalas en la Forma padres.

El segundo componente (que explica el 11%) definido sobre todo por los ítems originariamente pertenecientes a la sub-escala de *Extroversión*, esto es, los ítems 33 (.793) 23 (.771) 29 (.770) 19 (.610) así como por los ítems 43 (.640) y 9 (.416) aunque estos últimos saturan también en el componente 7. No obstante, se encuentran también ítems pertenecientes a otras sub-escalas que, sin embargo, presentan su mayor saturación en este segundo componente por lo que, en principio, parecerían estar mal definidos. Es el caso de los ítems 45 (.676) de la sub-escala Aserción y, pertenecientes a la sub-escala Comunicación, los ítems 30 (.669) y 40 (.464). Nuevamente parece que la sub-escala de Comunicación incluye ítems “transversales” que los padres parecen asociar a otras sub-escalas.

El tercer componente (que explica el 6,4% de varianza) parece claramente definido por los ítems de la sub-escala *Autocontrol*. Así, saturan en él claramente los ítems 31 (.777) 34 (.772) 44 (.731) 46 (.681) 36 (.497) y 21 (.642). No obstante, en este factor se encuentran también las saturaciones más elevadas de ítems pertenecientes a la sub-escala de responsabilidad como el ítem 42 (.542) y el ítem 32 (.417) que, por ello, parecen estar peor definidos.

El cuarto componente (que explica el 4,54% de varianza) parece estar fundamentalmente definido por ítems de *Empatía*, si bien se aprecia cierto solapamiento con ítems de la sub-escala de Aserción. Muestra de ello es la elevada saturación que presenta en este componente el ítem 15 (-.827) y, en menor medida, la saturación del ítem 25 (-.514) perteneciente a la sub-escala de Aserción. En cambio, pertenecientes a la sub-escala de Empatía, saturan el ítem 28 (-.750) el ítem 18 (-.411) y el ítem 8 (-.330) éste último no bien definido ya que presenta saturación semejante en el componente 5.

El quinto componente, vendría definido por los ítems de la sub-escala *Aserción*, 5 (.720) 1 (.618) y 11 (.575). Sin embargo, paralelamente a lo sucedido con el componente 4, también

saturan en este factor los ítems 3 de la sub-escala de empatía (.551) lo que apunta a la *necesidad de una mejor definición de estos ítems de modo que en la escala de HHSS –Forma padres- se discrimine mejor entre las sub-escalas de Aserción y Empatía.*

El componente 6 en realidad está fundamentalmente definido por el ítem 35 (Aserción) cuya saturación en él es de .533 lo que confirma la inadecuada definición de esta sub-escala en la Forma padres.

Finalmente, el componente 6 remite a la sub-escala *Comunicación*, al estar fundamentalmente definido por los ítems 24 (-.716) y 4 (-.647). No obstante, saturan también en este componente los ítems 38 (-.533) y 39 (-.512) correspondientes a las sub-escalas de empatía y Extroversión, respectivamente, lo que confirma la necesidad de mejorar la definición de dichas sub-escalas.

Por lo que respecta a las correlaciones entre componentes de la escala HHSS de la Forma padres, tal como puede observarse en la Tabla 4.119, las correlaciones son mínimas, *únicamente apreciables las asociaciones entre Responsabilidad y Autocontrol (.360).*

Tabla IV.119
Matriz de inter-correlaciones entre componentes (solución 7 componentes oblimín directo) de la escala HHSS del SEHHSS Forma Padres

Componente	1	2	3	4	5	6	7
1 Responsabilidad	1,000	,037	,360	-,184	,317	,094	-,295
2 Extroversión	,037	1,000	,114	-,242	,132	,116	-,200
3 Autocontrol	,360	,114	1,000	-,167	,214	,022	-,231
4 Empatía	-,184	-,242	-,167	1,000	-,261	-,033	,286
5 Aserción	,317	,132	,214	-,261	1,000	,048	-,243
6	,094	,116	,022	-,033	,048	1,000	-,032
7 Comunicación	-,295	-,200	-,231	,286	-,243	-,032	1,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Escala DAS

Tanto el determinante de la matriz de correlaciones entre las sub-escalas de DAS (con un valor muy bajo e igual a 0,00000242) como la medida KMO (.7499) y el test de esfericidad de Bartlett permitieron corroborar lo adecuado de la correlación entre los ítems ($p=.000$) (Tabla 4.120).

Tabla IV.120

KMO y Prueba de Bartlett para la escala DAS del SEHHSS Forma Padres

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,749
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1297,371
	gl	528
	Sig.	,000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

El análisis de componentes principales sobre los ítems de la escala de DAS –Forma Padres- siguiendo el criterio de Kaiser y suprimiendo los coeficientes de correlación inferiores en valor absoluto a .3 arrojó una solución factorial inicial en la que se explicaba el 67,8% de varianza. Ahora bien, eliminando los ítems 48 y 75 cuyas comunalidades eran bajas y, por tanto, estaban peor representados, la solución factorial obtenida llega a explicar, siguiendo el criterio de Kaiser, el 69,895% de varianza (Tabla 4.121).

Tabla IV.121

*Varianza total explicada al extraer 10 componentes del AFE de la escala DAS del SEHHSS
Forma Padres*

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,770	21,838	21,838
2	3,573	11,525	33,363
3	2,111	6,809	40,172
4	1,716	5,536	45,707
5	1,420	4,582	50,289
6	1,354	4,369	54,658
7	1,310	4,226	58,884
8	1,233	3,977	62,861
9	1,149	3,708	66,569
10	1,031	3,326	69,895

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Teniendo en cuenta diversos criterios como la inspección visual del gráfico de sedimentación (Figura 4.9) como el supuesto teórico de 5 sub-escalas subyacentes así como un porcentaje mínimo del 5% de varianza a explicar por los factores extraídos, se realiza un nuevo análisis de componentes principales, esta vez extrayendo únicamente 5 factores (y sin los dos ítems anteriormente eliminados).

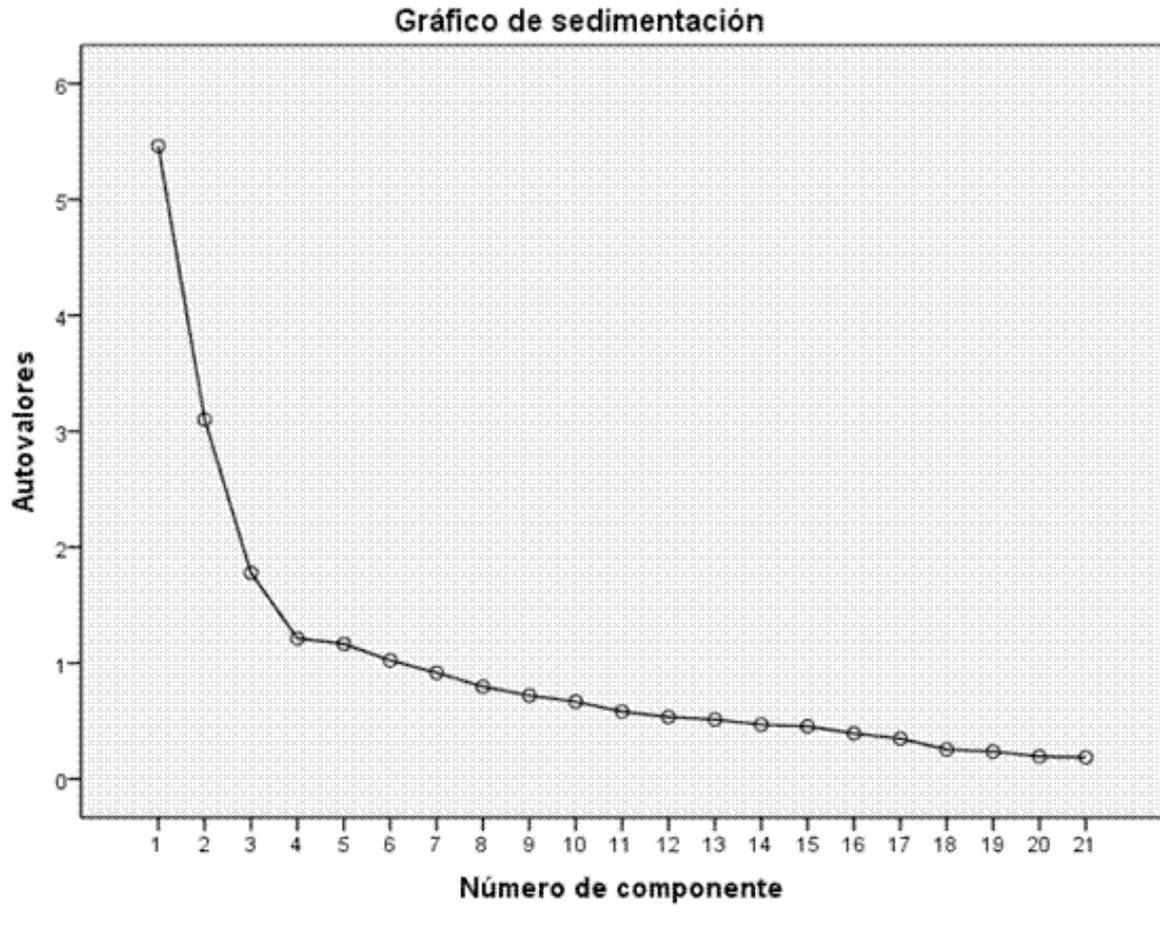


Figura IV.9. Gráfico de sedimentación para la escala DAS del SEHHSS Forma Padres
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Como resultado, se obtiene una solución factorial que explica el 50,3% de varianza en la que optamos por eliminar los siguientes ítems cuya comunalidad (Tabla 4.122) es inferior a .5 correspondiente a las siguientes sub-escalas:

- Impulsividad: 47 (.385) 72 (.416) 76 (.445) 78 (.344)
- E. Autista: 50 (.436) 62 (.451)
- Actitudes de acoso: 52 (.452)
- Inseguridad: 64 (.346) 77 (.435) 79 (.315)

Tabla IV.122

Comunalidades en la solución de 5 factores extraídos y eliminados los ítems 48 y 75 de la escala DAS del SEHHSS Forma Padres

	Extracción
pad47. Tiene dificultad para esperar su turno	,385
pad49. Obliga a los demás a actuar en contra de su voluntad	,525
pad50. Manifiesta comportamientos motores estereotipados	,436
pad51. Se inquieta o mueve excesivamente	,484
pad52. Permite que otros entren en su círculo de amistades	,452
pad53. Presta atención	,477
pad54. Actúa con impulsividad	,600
pad55. Le molesta que cambien las rutinas	,569
pad56. Muestra agresividad hacia personas y/o co	,464
pad57. Se muestra retraído / retraída	,578
pad58. Tiene rabietas o berrinches	,501
pad59. Atemoriza a los demás	,660
pad60. Interrumpe o se entromete en las actividades de gru	,604
pad61. Parece fatigado / fatigada o con falta de energía	,382
pad62. Utiliza gestos o movimientos extraños en sus interacciones	,451
pad63. Amenaza o acosa a los demás	,645
pad64. Muestra ansiedad cuando está con los demás	,346
pad65. Contesta inapropiadamente a los adultos	,508
pad66. Dice que no agrada a nadie	,483
pad67. Se distrae fácilmente	,686
pad68. Se muestra triste o deprimido / deprimida	,584
pad69. Se queda absorto/absorta observando pequeños detalles de los objetos	,653
pad70. Desobedece las normas o requerimientos	,689
pad71. Tiene problemas de sueño	,496
pad72. Miente o no dice la verdad	,416
pad73. Se avergüenza con facilidad	,496
pad74. Dice cosas desagradables acerca de sí mismo/misma	,482
pad76. Hace trampas en juegos o actividades	,445
pad77. Se muestra solitario/solitaria	,435
pad78. Se pelea con los demás	,344
pad79. Tiene problemas de alimentación	,315

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

De ese modo, se realiza un nuevo AFE extrayendo 5 factores una vez eliminados los ítems indicados anteriormente, obteniendo una solución final en la que se explica el 60,561% de varianza, cuyas comunalidades pueden observarse en la Tabla 4.123.

Tabla IV.123

Nuevas comunalidades en la solución de 5 factores con ítems eliminados de la escala DAS del SEHHSS Forma Padres

	Extracción
pad49.Obliga a los demás a actuar en contra de su voluntad	,549
pad51.Se inquieta o mueve excesivamente	,424
pad53.Presta atención	,520
pad54.Actúa con impulsividad	,645
pad55.Le molesta que cambien las rutinas	,679
pad56.Muestra agresividad hacia personas y/o co	,526
pad57.Se muestra retraído / retraída	,583
pad58.Tiene rabietas o berrinches	,551
pad59.Atemoriza a los demás	,725
pad60.Interrumpe o se entromete en las actividades de gru	,691
pad61.Parece fatigado / fatigada o con falta de energía	,607
pad63.Amenaza o acosa a los demás	,727
pad65.Contesta inapropiadamente a los adultos	,670
pad66.Dice que no agrada a nadie	,498
pad67.Se distrae fácilmente	,765
pad68.Se muestra triste o deprimido / deprimida	,549
pad69.Se queda absorto/absorta observando pequeños detalles de los objetos	,713
pad70.Desobedece las normas o requerimientos	,713
pad71.Tiene problemas de sueño	,613
pad73.Se avergüenza con facilidad	,486
pad74.Dice cosas desagradables acerca de sí mismo/misma	,485

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Esta solución factorial es la que se somete a rotación siguiendo el método oblimín directo. De este modo que los factores resultan más equilibrados respecto al porcentaje de varianza explicado por cada uno de ellos, tal como puede apreciarse en la Tabla 4.124.

Tabla IV.124

Varianza total explicada en la solución de 5 componentes (rotación oblicua oblimin directo) de la escala DAS del SEHHSS Forma Padres

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	5,462	26,007	26,007	4,564
2	3,101	14,766	40,773	3,315
3	1,778	8,466	49,239	3,495
4	1,212	5,771	55,010	1,268
5	1,166	5,551	60,561	1,879

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Respecto a la interpretación de los factores extraídos, al analizar la matriz de configuración (Tabla 4.125) pueden derivarse las siguientes observaciones.

El primer componente está fundamentalmente definido por ítems de la sub-escala *Hiperactividad* 67 (.898) 53 (-.703) 51 (.621) 54 (.615) 58 (.489). Es de destacar que los ítems 67 (se distrae fácilmente) y 53 (presta atención) presentan saturaciones de signo contrario lo que resulta totalmente coherente con su significado teórico completamente opuesto. Sin embargo, en este componente el ítem 69 perteneciente a la sub-escala de E. Autista presenta una saturación elevada (.734) esto junto con el hecho de que el otro ítem de esta sub-escala, el ítem 55 (-.680) presente su mayor saturación en términos absolutos en el componente 4 y que el resto de sus ítems han sido eliminados por no alcanzar los mínimos criterios de selección en las distintas fases del AFE sugiere que la sub-escala de E. Autista no se distingue claramente del resto, está integrada por ítems que los padres vinculan a otras sub-escalas y, por ello, tal vez la justificación para el mantenimiento de estos ítems en la escala de DAS deba buscarse en la fundamentación teórica o definición de los criterios del DSM.

El segundo componente, mejor definido, podría considerarse la sub-escala de *Inseguridad* ya que en él saturan la mayoría de ítems pertenecientes a dicha sub-escala como el 57 (.763) 68 (.708) 73 (.707) 66 (.692) 74 (.649) y 61 (.500) aunque éste último satura también –con un valor semejante- en el componente 5.

El tercer componente podría definirse como Actitudes de Acoso ya que en él saturan principalmente los ítems de dicha sub-escala, 59 (.863) 63 (.860) y 49 (.694). El ítem 56 a pesar de pertenecer también a la sub-escala de Actitudes de Acoso y saturar en ella (.368) sin embargo presenta mayor saturación en el componente 1 o factor de Hiperactividad. Ello podría indicar la necesidad de mejorar la definición del ítem 56 (muestra agresividad hacia personas y/o cosas) de modo que discrimine mejor entre ambos constructos.

El componente 4 más bien presenta un carácter bipolar en el que se refleja la relación inversa entre el ítem 71 correspondiente a la sub-escala de inseguridad (.695) y el ítem 55 (-.680) de la sub-escala E. Autista. Dado que el primero se refiere a tener problemas de sueño el segundo a la molestia producida por el cambio de rutinas, podría estar reflejando que los sujetos con problemas de sueño ya tienen alteradas sus rutinas y, por tanto, no responden que les moleste su cambio. No obstante se confirma la mala definición de la sub-escala E. Autista.

Finalmente, el componente 5 está definido principalmente por ítems de la sub-escala *impulsividad*, el 65 (.626) y el 61 (.567). Sin embargo, también el ítem 60 “interrumpe o se entromete en las actividades grupales” perteneciente a la sub-escala de hiperactividad (.538) satura en este componente (además de correlacionar en menor grado con el de Actitudes de Acoso) (.358). Si a ello se le añade que el ítem 70 también de impulsividad presentaba mayor saturación en el componente de Hiperactividad, se confirma nuevamente el solapamiento entre estos constructos.

Tabla IV.125

Matriz de configuración solución de 5 componentes rotación oblimin directo y eliminados los ítems 47, 48, 50, 52, 62, 64, 72, 75, 76, 77, 78 y 79 de la escala DAS del SEHSS Forma Padres

	Componente				
	1	2	3	4	5
pad67.Se distrae fácilmente	,898				
pad69.Se queda absorto/absorta observando pequeños detalles de los objetos	,734				-,412
pad53.Presta atención	-,703				
pad70.Desobedece las normas o requerimientos	,637				,330
pad51.Se inquieta o mueve excesivamente	,621				
pad54.Actúa con impulsividad	,615				,301
pad58.Tiene rabietas o berrinches	,489		,368		
pad56.Muestra agresividad hacia personas y/o compañeros	,456		,380		
pad57.Se muestra retraído / retraída		,763			
pad68.Se muestra triste o deprimido / deprimida		,708			
pad73.Se avergüenza con facilidad		,707			
pad66.Dice que no agrada a nadie		,692			
pad74.Dice cosas desagradables acerca de sí mismo/misma		,649			
pad59.Atemoriza a los demás			,863		
pad63.Amenaza o acosa a los demás			,860		
pad49.Obliga a los demás a actuar en contra de su voluntad			,694		
pad71.Tiene problemas de sueño				,695	
pad55.Le molesta que cambien las rutinas		,407		-,680	
pad65.Contesta inapropiadamente a los adultos			,325		,626
pad61.Parece fatigado / fatigada o con falta de energía		,500			,567
pad60.Interrumpe o se entromete en las actividades de grupo			,353		,538

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

4.6. Validez convergente y discriminante

Consiste en el cálculo de un índice de fiabilidad como grado de acuerdo entre varios informantes acerca de las HHSS y los DAS de un mismo estudiante en un mismo momento temporal (por ej. Padres y profesores). Se ofrecen así evidencias del nivel de consistencia de las puntuaciones esperadas entre pares de informantes (o jueces) que mantienen, en principio, una relación semejante con el sujeto evaluado (el alumno).

Tal como señalan Gresham y Elliott (2008b) la magnitud de tales coeficientes de fiabilidad depende de la mayor o menor semejanza entre las interpretaciones que hagan ambos informantes respecto de cada ítem –al contestarlo–, de la mayor o menor intensidad con que perciban las conductas reflejadas en cada ítem y del propio comportamiento del estudiante quién puede manifestar con mayor/menor intensidad ciertas conductas en presencia de los distintos informantes. En consecuencia, este enfoque de informantes múltiples permite obtener diferentes perspectivas del comportamiento del estudiante por lo que, en principio, no es de esperar coeficientes de fiabilidad entre jueces muy elevados.

4.6.1. Grado de acuerdo entre profesores y padres.

Dado que las puntuaciones obtenidas en el SEHHSS se utilizarán para estimar el nivel de HHSS de los estudiantes, sus correlaciones con otras pruebas que midan semejantes constructos son de una relevancia especial. Por ello se espera, tal como señalan Prieto y Delgado (2010) que las asociaciones entre pruebas que midan el mismo constructo sean mayores (validez convergente) que entre pruebas que miden constructos diferentes (validez discriminante). Aportar evidencias de validez convergente y discriminante en medidas procedentes de diversas escalas derivadas de un marco teórico es particularmente importante, tal como señalan Gresham y Elliott (2008b). Mientras que la validez convergente puede valorarse a partir de las relaciones entre dos o más medidas relativas al mismo o similar factor utilizando diversos métodos de evaluación la validez discriminante se obtendrá a partir de las relaciones entre diferentes escalas (Escala de HHSS y Escala de DAS) a partir de los juicios de diversos evaluadores (en este caso, profesores, padres y estudiantes).

Así, la **validez convergente** se estimará a partir de la matriz de inter-correlaciones entre las puntuaciones *o juicios realizados por los profesores y los juicios realizados por los padres en relación a las dos escalas integrantes del SEHHSS*, esto es, la Escala de HHSS y la

Escala de DAS. Se espera obtener, en principio, coeficientes de correlación (Pearson) positivos y moderados entre las mismas escalas de ambas formas (correlaciones en la diagonal de la matriz).

De este modo, analizando los coeficientes de *validación convergente* obtenidos en este estudio (Tabla 4.126) puede apreciarse que tales coeficientes son superiores a los encontrados por Gresham y Elliott (2008b) y Gresham et al. (2010) para la *Escala global de HHSS* (.525*), y las sub-escalas de *Comunicación* (.501*), *Cooperación* (.367), *Aserción* (.272), *Responsabilidad* (.507*), *Empatía* (.425) y *Extroversión* (.516*). Por el contrario, tanto en la sub-escala *Autocontrol* (-.070) como en todas las sub-escalas de *DAS* y en esta misma escala considerada globalmente, se obtienen inferiores coeficientes de validación convergente a los hallados por los autores de la escala original (Gresham & Elliott, 2008b; Gresham et al., 2010) salvo en las sub-escalas de *Impulsividad* y *Espectro Autista* en que se obtienen coeficientes muy semejantes (Tabla 4.127).

No obstante, si se tiene en cuenta que la *mediana de los coeficientes* hallados en el presente estudio, esto es, .31, es *equivalente a la obtenida por Gresham y Elliott* (2008b) ($r=.30$) y muy semejante a la obtenida por Gresham et al. (2010) ($r=.285$) por lo que, en general, *se confirma el supuesto de coeficientes positivos más bien moderados*.

El mayor problema es la obtención de coeficientes negativos –aunque bajos- en el caso de la sub-escala de *Autocontrol* y de la escala de **DAS** que estarían apuntando a la existencia de *diferencias entre los aspectos evaluados en dichas sub-escala y escala* por parte de los profesores y de los padres de modo que ambos informantes podrían estar interpretando cosas distintas al evaluar al estudiante en relación a un mismo aspecto o constructo –*Autocontrol, DAS*–.

En cambio, *es destacable el relevante grado de acuerdo entre profesores y padres cuando realizan sus evaluaciones respecto a las HHSS de los estudiantes* –consideradas

globalmente- su *Comunicación, Responsabilidad y Extroversión* pues en todos estos casos se obtienen coeficientes de validación convergente significativos al nivel $\alpha= 0.01$ (.525*, .501* y .516* respectivamente). Tal acuerdo respecto a las sub-escalas de *Responsabilidad y Extroversión* se dio también con muestras de estudiantes de Educación Primaria (Gresham et al., 2010) donde, sin embargo, existía mayor disparidad en las valoraciones de padres y profesores respecto a la habilidad de *Aserción y Autocontrol* de sus hijos y alumnos respectivamente.

Por otra parte, tal como se esperaba, las relaciones entre la escala de *Competencia Académica* y **las sub-escalas/escala de HHSS** son moderadas y positivas, mientras que las relaciones entre *Competencia Académica* y **las DAS** –escala y sub-escalas- son negativas. Las únicas *excepciones* a este resultado se encuentran en la relación negativa entre la sub-escala de *Empatía* y la escala de *Competencia Académica*, *por lo que padres y profesores podrían estar considerando la empatía más que como una ayuda, un pequeño obstáculo* –por el bajo coeficiente de correlación, -.068- para el logro académico de sus hijos y alumnos, así como *la relación positiva entre la escala de Competencia Académica* y la sub-escala *Espectro Autista*, que podría deberse a la compleja definición de esta sub-escala en la que se mezclan ítems de muy diversa naturaleza (por la propia definición original de la misma).

Tabla IV.126

Coefficientes de validez convergente y divergente entre las formas Profesor y Padres

Forma Padres: escalas y sub- escalas	HHSS	Forma Profesor: escalas y sub-escalas							DAS	Impulsividad	Actitud Acoso	Hiperactividad	Inseguridad	Espectro Autista	COMPETENCIA ACADÉMICA
		Comunicación	Cooperación	Aserción	Responsabilidad	Empatía	Extroversión	Autocontrol							
HHSS	,525	,579	,253	,276	,495	,392	,506	,240	-,376	-,148	-,268	-,210	-,306	,356	,365
Comunicación	,463	,501	,314	,183	,479	,302	,440	,248	-,374	-,160	-,241	-,236	-,264	,273	,324
Cooperación	,485	,582	,367	,110	,617	,347	,314	,348	-,438	-,273	-,397	-,349	-,073	,323	,247
Aserción	,370	,419	,177	,272	,368	,179	,336	,161	-,300	-,047	-,172	-,123	-,306	,163	,379
Responsabilidad	,543	,564	,302	,285	,507	,424	,522	,229	-,355	-,154	-,280	-,196	-,268	,402	,454
Empatía	,507	,659	,336	,018	,553	,425	,344	,459	-,499	-,334	-,449	-,353	-,150	,335	-,068
Extroversión	,413	,425	,104	,346	,204	,316	,516	,094	-,239	-,005	-,190	-,118	-,397	,272	,422
autocontrol	,312	,287	-,079	,357	,205	,303	,465	-,070	-,055	,059	,078	,076	-,309	,309	,325
DAS	-,271	-,219	-,053	-,279	-,134	-,191	-,371	-,039	-,015	-,008	-,078	,025	,034	-,240	-,531
Impulsividad	-,501	-,525	-,156	-,219	-,517	-,512	-,390	-,321	,290	,320	,279	,262	,082	-,522	-,167
Actitud Acoso	-,116	-,073	-,158	,154	-,053	-,169	-,073	-,304	,153	,332	,123	,314	-,272	,033	-,025
Hiperactividad	-,455	-,443	-,158	-,258	-,550	-,415	-,338	-,249	,237	,207	,184	,218	,077	-,449	-,243
Inseguridad	-,084	,002	-,047	-,256	,172	,056	-,336	,174	-,152	-,263	-,231	-,140	,130	,019	-,661
Espectro Autista	,517	,596	,403	,085	,607	,399	,368	,387	-,553	-,287	-,472	-,381	-,293	,303	,063

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Nprofesores= 17. Npadres=98. En negrita se indican los coeficientes de validez convergente * $p < .05$ ** $p < .01$.

Tabla IV.127

Coefficientes de validez convergente entre las formas Profesor y Padres según diversas investigaciones

	Profesor-Padres Ed. Secundaria (García-Salguero, 2015)	Profesor-Padres Ed. Secundaria (Gresham & Elliott, 2008b)	Profesor-Padres Ed. Primaria (Gresham et al., 2010)
HHSS	.525*	.32	.30**
Comunicación	.501*	.30	.28**
Cooperación	.367	.33	.28**
Aserción	.272	.16	.15
Responsabilidad	.507*	.37	.38**
Empatía	.425	.18	.26**
Extroversión	.516*	.33	.34**
Autocontrol	-.070	.30	.23**
DAS	-.015	.26	.31**
Impulsividad	.320	.31	.39**
Actitud Acoso	.123	.17	.33**
Hiperactividad	.218	.41	.39**
Inseguridad	.130	.28	.18**
Espectro Autista	.303	.34	.38**

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* $p < .05$ ** $p < .01$.

Paralelamente, la **validez divergente** queda evidenciada por la obtención de coeficientes de correlación bajos o negativos entre escalas y sub-escalas de distinta naturaleza.

Analizando tales coeficientes (Tabla 4.126), fuera de la diagonal, se observa que:

- Se mantienen signos negativos, como era esperable, entre las *escalas de HHSS* y *DAS* a excepción de las correlaciones con la sub-escala *Espectro Autista* que, como viene apreciándose a lo largo de diversos análisis, parece mostrar distinta naturaleza que el resto de sub-escalas de DAS.
- Entre todas las sub-escalas del SEHHSS, la mediana –en términos absolutos- es igual a 0.2 y, por tanto, en la misma línea a la hallada en el instrumento original por Gresham y Elliott (2008b) y Gresham et al. (2010) ($r = .20$).
- Si bien se confirma que las correlaciones entre distintas sub-escalas son más bajas que las correlaciones entre los mismos tipos de sub-escalas, es preciso señalar que tales

diferencias son mínimas lo cual tal vez sugiera que, midiendo cada sub-escala un aspecto distinto de las HHSS, todas ellas comparten otros elementos comunes que podrían estar integrando un componente general de HHSS a través de todo el SEHHSS.

4.6.2. Grado de acuerdo entre profesores y estudiantes.

Al analizar la validez convergente y divergente entre las sub-escalas comunes de la Forma de Profesor y la Forma de Estudiante se espera encontrar aún grados de acuerdo más bajos entre ambos tipos de informantes, tal como ha sucedido en investigaciones anteriores (Gresham & Elliott, 2008b; Gresham et al., 2010) (Tabla 4.129). Se recuerda al lector que en la Forma de estudiantes no se incluye ni la sub-escala E. Austista ni la sub-escala Competencia Académica.

Tal como puede apreciarse en la Tabla 4.128, los coeficientes de validez convergente hallados en este estudio son *superiores –positivos y moderados-* a los encontrados por Gresham y Elliott (2008b) y Gresham et al. (2010) en las *escalas globales de HHSS y de DAS*, ($r = .3^*$ y $r = .399^{**}$ respectivamente) así como en las sub-escalas de *Cooperación* ($r = .386^{**}$) e *Hiperactividad* ($r = .294^{**}$). Se obtienen *similares* coeficientes de validez convergente en las sub-escalas de *Aserción y Responsabilidad* pero, en cambio, se obtienen *inferiores* coeficientes de validez convergente en las sub-escalas de *Comunicación, Extroversión e Inseguridad*. Finalmente, en la sub-escala de *Empatía* se obtiene un coeficiente ($r = -.015$) mayor que el obtenido por Gresham y Elliott (2008b) pero inferior al obtenido por Gresham et al. (2010) al igual que sucede en la sub-escala de *Autocontrol* ($r = .128$).

Por otra parte, la *mediana de los coeficientes de validez convergente entre las formas profesor y estudiantes es igual a .211* valor bajo pero ligerísimamente superior a la obtenida

por Gresham y Elliott (2008b) en la prueba original ($M_e = .18$) y, en todo caso, inferior a los coeficientes de validez convergente entre las formas profesor-padres, confirmando el supuesto teórico de que hay mayor semejanza en los juicios entre profesores y padres que entre profesores y estudiantes (Gresham & Elliott, 2008b; Gresham et al., 2010; Klaussen & Ramussen, 2013).

Nuevamente, se obtienen *coeficientes de validez convergente negativos* que no deberían darse, en esta ocasión, entre las sub-escalas de *Empatía* ($r = -.015$) de ambas formas así como entre las sub-escalas de *Extroversión* ($r = -.024$). Pese a ser valores mínimos, podrían estar reflejando diferencias entre los juicios de profesores y estudiantes al valorar los ítems de Empatía y de Extroversión de modo que estos sujetos manifiesten diferentes perspectivas respecto a estos ámbitos. También tales datos podrían reflejar la necesidad de una mejor definición de los ítems de ambas sub-escalas, aspecto a considerar, junto con los resultados del resto de análisis, para adoptar decisiones de mejora para el SEHHSS.

Tabla IV.128

Coefficientes de validez convergente y divergente entre las formas Profesores y Estudiantes

Forma Estudiante	Forma Profesor									DAS	impulsividad	Actitud Acoso	Hiperactividad	Inseguridad
	HHSS	Comunicación	Cooperación	Aserción	Responsabilidad	Empatía	Extroversión	Autocontrol						
HHSS	,030	,045	,130	-,109	,063	-,082	,022	,124	-,216*	-,185	-,098	-,158	-,210	
Comunicación	,119	,169	,151	-,036	,150	,023	,033	,218	-,226*	-,229	-,149	-,194	-,175	
Cooperación	,307**	,288**	,386**	,077	,320**	,144	,180	,411**	-,426**	-,426**	-,221*	-,360**	-,347**	
Aserción	-,037	-,047	,027	-,088	,011	-,048	,004	-,059	-,113	-,057	-,065	-,101	-,141	
Responsabilidad	,122	,077	,283**	-,076	,185	-,001	,089	,184	-,264**	-,224*	-,119	-,224*	-,240*	
Empatía	-,119	-,136	-,186	-,076	-,188	-,015	,009	-,111	,041	,029	-,074	,106	-,020	
Extroversión	-,115	-,068	-,123	,012	-,122	-,166	-,024	-,185	,133	,184	,179	,187	-,019	
Autocontrol	-,066	-,020	,066	-,218*	-,016	-,188	-,120	,128	-,134	-,135	-,043	-,133	-,034	
DAS	-,167	-,220**	-,238*	,056	-,233*	,004	-,052	-,317**	,399**	,348**	,221*	,331**	,355**	
Impulsividad	-,185	-,232*	-,242*	,082	-,250*	-,061	-,049	-,352**	,390**	,369**	,323**	,320**	,267*	
Actitud Acoso	-,085	-,119	-,131	,064	-,119	-,036	,012	-,178	,214*	,216*	,241*	,181	,150	
Hiperactividad	-,176	-,205	-,254*	,044	-,224*	,019	-,069	-,354**	,408**	,370**	,175	,294**	,375**	
inseguridad	-,039	-,082	-,077	,034	-,072	,069	-,023	-,087	,178	,124	,012	,171	,211*	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Nprofesores= Nestudiantes=1668 En negrita se indican los coeficientes de validez convergente **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) *La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Tabla IV.129

Coefficientes de validez convergente entre las formas Profesor y Estudiante según diversas investigaciones

	Profesor- Estudiante Secundaria (García-Salguero, 2015)	Ed. Estudiante Secundaria (Gresham & Elliott, 2008b)	Profesor- Ed. Estudiante Primaria (Gresham & et al., 2010)
HHSS	.30	.11	.12
Comunicación	.169	.23	.24**
Cooperación	.386**	.22	.20**
Aserción	-.088	.09	.26**
Responsabilidad	.185	.18	.12
Empatía	-.015	.00	.31**
Extroversión	-.024	.07	.21**
Autocontrol	.128	.04	.21**
DAS	.399**	.19	.37**
Impulsividad	.369**	.18	.40**
Actitud Acoso	.241*	.08	.34**
Hiperactividad	.294**	.24	.14
Inseguridad	.211*	.23	.33**

Nota. Fuente: Elaboración propia.

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) *La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En cuanto a los coeficientes de **validez divergente**, se obtienen evidencias de la misma al observar numerosos coeficientes de correlación muy bajos y negativos entre escalas y sub-escalas distintas pertenecientes a las formas de profesor y estudiante. En particular, al calcular la mediana de tales coeficientes (fuera de la diagonal de la Tabla 4.128) se obtiene el valor de 0,004 que resulta ser muy bajo, inferior a la mediana de coeficientes de validez convergente (Me= .211) e incluso inferior al obtenido por Gresham y Elliott (2008b) (Me= .09) evidenciando así una adecuada validez discriminante entre las formas profesor y estudiante. Entre las sub-escalas de HHSS se obtiene una mediana de coeficientes de validez discriminante igual a .033 mostrando una adecuada validez discriminante entre tales sub-escalas. Por su parte, la mediana entre coeficientes de validez discriminante entre las sub-escalas de DAS es igual a .04, valor también mínimo que avala dicha validez.

Además, cabe señalar que las *escalas globales de HHSS y de DAS* mantienen entre sí una correlación negativa ($r = -.216^*$) confirmando la teoría en la que se fundamenta el diseño del SISS y, en consecuencia, del SEHHSS.

4.6.3. Grado de acuerdo entre padres y estudiantes.

Tal como se hizo anteriormente, al analizar los coeficientes de correlación en la diagonal de la Tabla 4.130 se aprecian correlaciones positivas y significativas en la mayoría de los casos entre las escalas/sub-escalas de un mismo tipo pertenecientes a las formas padres y estudiantes, encontrándose así evidencias de validez convergente entre ambas.

En particular, puede observarse cómo son muy significativas las correlaciones entre la escala global de HHSS de ambas formas ($r = .431^{**}$), entre las sub-escalas de Hiperactividad ($r = .402^{**}$) Aserción ($r = .368^{**}$) Extroversión ($r = .366^{**}$) Comunicación ($r = .361^{**}$) Responsabilidad ($r = .311^{**}$) Autocontrol ($r = .297^{**}$) Cooperación ($r = .275^{**}$) e Impulsividad ($r = .265^{**}$). Menores son las correlaciones, aunque también significativas, entre las sub-escalas de Empatía ($r = .202^*$) e Inseguridad ($r = .256^*$). Igualmente pueden observarse correlaciones positivas en su mayoría significativas entre las sub-escalas de HHSS por un lado, y las sub-escalas de DAS por otro lo que ratifica su validez convergente.

Por el contrario, destaca el hecho de que, globalmente, la *escala de DAS* presente un coeficiente de validez convergente no significativo y bajo entre ambas sub-escalas, inferior también al obtenido en otros estudios (Gresham & Elliott, 2008b; Gresham et al., 2010) (Tabla 4.131). Tal vez ello aluda a la diversidad de enfoque que, respecto a tales dificultades, manifiestan padres e hijos así como a una peor definición de esta escala dentro del SEHHSS. No obstante, a excepción de dicha escala así como de la sub-escala de Actitudes de Acoso en la que también se encuentra un coeficiente de validez convergente ($r = .123$) inferior al de los citados estudios, *en el resto de escalas y sub-escalas destaca la obtención de coeficientes de*

validez convergente superiores a los obtenidos con el instrumento original en dichos estudios.

Por otra parte, la *mediana de coeficientes de validez convergente entre las formas **padres y estudiantes**, en este estudio, es igual a 0,297* que es equivalente a la encontrada por Gresham y Elliott (2008b) (Me = .29). Se confirma, una vez más, el supuesto de coeficientes de validez convergente moderados y positivos.

Paralelamente, los **coeficientes de validez divergente**, reflejados en las correlaciones de la Tabla 4.130 fuera de la diagonal, confirman las *relaciones inversas entre las escalas globales de HHSS y DAS*, así como entre la mayoría de sus sub-escalas correspondientes. Únicamente se encuentran coeficientes de validación divergente positivos entre la sub-escala *Aserción* (HHSS) y las sub-escalas *Impulsividad* e *Hiperactividad* (DAS) entre la sub-escala *Extroversión* (HHSS) y las sub-escalas de *Impulsividad* y *Actitudes de Acoso* (DAS) así como entre la sub-escala de *Autocontrol* (HHSS) y la sub-escala de *Inseguridad* (DAS). Atendiendo a los contenidos de dichas sub-escalas es posible *suponer que tanto padres como hijos perciben similitudes entre conductas de impulsividad e hiperactividad que pueden confundir con aserción, así como entre autocontrol e inseguridad, pues las personas inseguras pueden ser menos espontáneos en la manifestación de sus comportamientos y ello confundirse con un mayor autocontrol*. Finalmente, tampoco es de extrañar la *relación, establecida por padres e hijos, entre conductas impulsivas, extroversión y actitudes de acoso* pues los alumnos que manifiestan dichas actitudes suelen guiarse más por la impulsividad que por procesos de reflexión y, en general, manifestar rasgos de personalidad más próximos a la extroversión que a la introversión.

Por otra parte, la mediana de coeficientes de validez divergente entre sub-escalas es igual a .02 y, por tanto, inferior a la hallada por Gresham y Elliott (2008b) (Me= .22) e inferior,

como era de esperar, a la mediana de coeficientes de validez convergente ($Me = .29$) lo que aportaría más evidencias de validez de ambas formas (padres y profesores).

En consecuencia, considerando los grados de acuerdo anteriores, la magnitud de los coeficientes de validez convergente y divergente, entre las distintas formas del SEHHSS, coincidimos con Gresham y Elliott (2008b) en que tales relaciones proporcionan evidencias de validez si bien algo modestas. Pero el hecho de que se hallen coeficientes de correlación moderados entre distintos informantes, puede estar demostrando la *importancia de considerar el contexto y los efectos de los propios jueces cuando interpretan los resultados* (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987; Reynolds & Kamphaus, 2004). La cuestión a considerar aquí es si el estudiante se comporta de diferente modo en función del contexto o si son los distintos tipos de informantes los que perciben las HHSS y las DAS de distinto modo (o tal vez, una combinación entre ambas explicaciones).

Tabla IV.130

Coefficientes de validez convergente y divergente entre las formas Padres y Estudiantes

Forma Estudiantes	HHSS	Forma Padres							DAS	Impulsividad	Actitud Acoso	Hiperactividad	Inseguridad
		Comunicación	Cooperación	Aserción	Responsabilidad	Empatía	Extroversión	Autocontrol					
HHSS	,431**	,308**	,378**	,376**	,420**	,282**	,177	,386**	-,302**	-,229*	-,031	-,263**	-,211*
Comunicación	,383**	,361*	,314**	,192	,365**	,320**	,120	,406**	-,314**	-,216*	-,018	-,293**	-,243*
Cooperación	,276**	,254	,275**	,177	,328**	,221*	-,015	,284**	-,232*	-,232	-,193	-,250*	-,037
Aserción	,322**	,164	,128	,368**	,266**	,152	,396**	,194	-,076	,049	,234*	,027	-,260**
Responsabilidad	,310**	,228	,331**	,283**	,311**	,208**	,054	,281**	-,319**	-,264**	-,138	-,337**	-,148
Empatía	,253*	,114	,276**	,243*	,298**	,202*	,084	,168	-,165	-,177	-,123	-,149	-,040
Extroversión	,342**	,256*	,148	,372**	,248**	,127	,366**	,264**	-,153	,016	,274	-,029	-,343**
Autocontrol	,211*	,160	,380**	,134	,245*	,186	-,189	,297**	-,256*	-,334**	-,251*	-,314**	,050
DAS	-,109	-,039	-,055	-,096	-,103	-,119	-,011	-,156	,132	,110	,030	,145	,081
Impulsividad	-,111	-,058	-,220*	-,016	-,170	-,189	,144	-,142	,160	,265**	,211*	,248*	-,059
Actitud Acoso	,030	,064	,038	,106	-,022	-,090	,069	-,013	-,046	,008	,123	,035	-,161
Hiperactividad	-,088	-,055	-,179	-,099	-,128	-,078	,185	-,167	,256*	,302**	,142	,402**	-,008
Inseguridad	-,089	-,050	,106	-,125	-,013	-,003	-,202*	-,123	,053	-,093	-,161	-,094	,256*

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Nota. Npadres=98 Nestudiantes=1668 En negrita se indican los coeficientes de validez convergente **La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) *La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Tabla IV.131

Coefficientes de validez convergente entre las formas Padres y Estudiantes según diversas investigaciones

	Padres-Estudiantes Ed. Secundaria (García-Salguero, 2015)	Padres-Estudiantes Ed. Secundaria (Gresham & Elliott, 2008b)	Padres-Estudiantes Ed. Primaria (Gresham et al., 2010)
HHSS	.431**	.11	.21
Comunicación	.361**	.23	.19**
Cooperación	.275**	.22	.34**
Aserción	.368**	.09	.02
Responsabilidad	.311**	.18	.26**
Empatía	.202*	.00	.08
Extroversión	.366**	.31	.16
Autocontrol	.297**	.04	.25**
DAS	.132	.19	.30**
Impulsividad	.265**	.18	.34**
Actitud Acoso	.123	.08	.24**
Hiperactividad	.402**	.24	.36**
Inseguridad	.256*	.23	.21**

Nota. Fuente: Elaboración propia.

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) *La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

4.7. Relación del SEHHSS con otras pruebas

4.7.1. SEHHSS-BASC.

Las correlaciones con otras medidas de semejantes constructos y calidad técnica bien establecida constituyen una de las fuentes más importantes de evidencias sobre la validez de un instrumento. El criterio más frecuente suelen ser las correlaciones entre el nuevo instrumento y un test –conceptualmente semejante y libre de sesgos- del que se dispone evidencia de validez. Uno de tales instrumentos utilizado por los autores de la prueba original (Gresham & Elliott, 2008b) es el BASC, de ahí que se utilice también en el presente estudio en su adaptación española (Reynolds & Kamphaus, 2004).

De este modo y, siguiendo el procedimiento utilizado por Gresham y Elliot (2008b) se llevan a cabo las inter-correlaciones entre el SEHHSS y el BASC (teniendo en cuenta el rango de medición de las variables y, siguiendo el procedimiento de Gresham y Elliott

(2008b) utilizando en el SISS, puntuaciones estándar para las escalas directas para las sub-escalas mientras que, en el BASC se utilizan las puntuaciones T). En este caso, se utilizará una sub-muestra $n=192$.

Tal como puede apreciarse en la Tabla 4.132, claramente las mayores correlaciones se dan en la *Escala de DAS* y en tres de sus sub-escalas, *Inseguridad*, *Hiperactividad e Impulsividad*. Ello resulta coherente con los supuestos teóricos de ambos instrumentos ya que en el BASC hay un enfoque clínico reflejado en muy diversas sub-escalas que son precisamente las que parecen estar más significativamente relacionadas con las sub-escalas de *DAS* en cuya elaboración claramente se tuvo también en cuenta este enfoque con el propósito específico de diseñar planes de intervención (a diferencia de las sub-escalas de HHSS). De este modo, como era de esperar –conforme la teoría subyacente a ambos instrumentos- destacan las elevadas y significativas correlaciones entre la sub-escala de **Inseguridad** (SEHHSS) y diferentes sub-escalas del BASC. En particular, las elevadas relaciones entre la sub-escala de *Inseguridad* y el *Índice de Síntomas Emocionales* (ISE-BASC) ($r= .671^{**}$), la sub-escala de *Ansiedad* (BASC) ($r= .658^{**}$) y el *Desajuste Clínico* (BASC) ($r= .613^{**}$). Moderadamente elevadas son también las relaciones entre la sub-escala de *Inseguridad* (SSIS-RS) y las sub-escalas del BASC relativas al *Estrés Social* ($r= .577^{**}$) *Atipicidad* ($r= .530^{**}$) *Sentido de Incapacidad* ($r= .527^{**}$) *Depresión* ($r= .513^{**}$) *Locus de control* ($r= .449$) y, en menor medida la *Actitud negativa hacia los profesores* ($r= .384$) o el *Desajuste Escolar* ($r= .315^{**}$). Asimismo, el hecho de encontrar correlaciones moderadamente elevadas pero de signo contrario entre la sub-escala de *Inseguridad* (SSIS-RS) y sub-escalas adaptativas del BASC como el *Ajuste Personal y Confianza en sí mismo* ($r= -.508^{**}$ y $r= -.449$ respectivamente) confirman que la sub-escala de *Inseguridad* parece evaluar adecuadamente problemas de conducta.

Paralelamente, destacan las correlaciones entre la sub-escala de **Hiperactividad** (SEHHSS) y las sub-escalas del BASC relativas a la Atipicidad ($r = .496^{**}$) y el Desajuste Clínico ($r = .486^{**}$) y algo inferiores las de Desajuste Escolar ($r = .441$) Actitud negativa hacia los profesores ($r = .440^{**}$) Depresión ($r = .374^{**}$) Ansiedad ($r = .373^{**}$) Sentido de incapacidad ($r = .369$) y el índice de Síntomas Emocionales –ISE- ($r = .368^{**}$). En menor medida, aunque también significativas, son las correlaciones entre Hiperactividad (SEHHSS) y las sub-escalas del BASC de Somatización ($r = .322^{**}$) y Locus de Control ($r = .313^{**}$). Si, además, se tiene en cuenta la existencia de inter-correlaciones negativas entre Hiperactividad (SEHHSS) y sub-escalas del BASC adaptativas como el Ajuste Personal ($r = -.245^{**}$) Confianza en sí mismo ($r = -.234^{**}$) o las Relaciones con los Padres ($r = -.203^{**}$) igualmente parece confirmarse que, las evaluaciones realizadas por la sub-escala de Hiperactividad están considerando obstáculos respecto a la capacidad de adaptación del estudiante –siendo coherente con sus postulados teóricos-.

Por su parte, la sub-escala de Impulsividad (SEHHSS) mantiene también relevantes correlaciones con las sub-escalas del BASC relativas a la Atipicidad ($r = .539^{**}$) el Desajuste Clínico ($r = .459^{**}$) y el Desajuste Escolar ($r = .426^{**}$). Moderadas son las correlaciones entre Impulsividad (SSIS-RS) y sub-escalas del BASC como la Búsqueda de Sensaciones ($r = .384^{**}$) el Locus de Control ($r = .361^{**}$) o la Actitud Negativa hacia los profesores ($r = .358^{**}$). En general, tal como reflejan el resto de sus correlaciones significativas y, particularmente, las relaciones significativamente inversas encontradas entre la sub-escala de Impulsividad y las Relaciones con los Padres ($r = -.162^*$) la Autoestima ($r = -.147$) y la Confianza en sí mismo ($r = -.138^*$) parece ratificarse también la adecuada definición de esta sub-escala del SEHHSS.

Así, de modo global, la **Escala de DAS** presenta correlaciones particularmente elevadas (teniendo en cuenta estudios anteriores, Gresham & Elliott, 2008b) y significativas con las

siguientes sub-escalas del BASC: Desajuste Clínico ($r = .628^{**}$) Atipicidad ($r = .625^{**}$) Ansiedad ($r = .551^{**}$) Índice de Síntomas Emocionales ($r = .531^{**}$) Locus de Control ($r = .482^{**}$) Estrés Social ($r = .478^{**}$) Desajuste Escolar ($r = .477^{**}$) Actitud negativa hacia los profesores ($r = .469^{**}$) Depresión ($r = .469^{**}$) Sentido de incapacidad ($r = .449^{**}$) y, en menor medida, Actitud negativa hacia el colegio ($r = .339^{**}$) o Somatización ($r = .325^{**}$). Como era de esperar, conforme los supuestos teóricos del SEHHSS, la Escala de DAS correlaciona negativa y significativamente con escalas adaptativas del BASC como el Ajuste personal ($r = -.383^{**}$) la Confianza en sí mismo ($r = -.343^{**}$) las Relaciones con los padres ($r = -.264^{**}$) o la Autoestima ($r = -.235^{**}$). Sin embargo, no llega a ser significativas su relación con la sub-escala adaptativa de Relaciones Interpersonales pese a reflejar un sentido de relación inversa teóricamente adecuado.

Relaciones menos relevantes se encuentran entre la **Escala de HHSS** y las sub-escalas del BASC si bien, es destacable que se confirman los supuestos teóricos subyacentes en la elaboración de la citada escala ya que sus correlaciones son negativas con las sub-escalas clínicas del BASC pero positivas con las adaptativas. Aun siendo la mayoría de ellas significativas, su magnitud es baja. Destacan no obstante las asociaciones negativas y significativas entre las HHSS (SEHHSS) y el Desajuste Escolar ($r = -.337^{**}$) la Actitud negativa hacia el colegio ($r = -.313^{**}$) la Actitud negativa hacia los profesores ($r = -.290^{**}$) el Locus de Control ($r = -.287^{**}$) la Depresión ($r = -.280^{**}$) o el Desajuste Clínico ($r = -.229^{**}$). En cambio, destaca la relación significativa y positiva –aunque baja– entre las HHSS (SEHHSS) y la Autoestima ($r = .229^{**}$).

Tabla IV.132

Inter-correlaciones entre el SEHHSS-Forma Estudiantes y el BASC (Forma Estudiantes)

	HHSS	Comunicación	Cooperación	Aserción	Responsabilidad	Empatía	Extroversión	Autocontrol	DAS	Impulsividad	Actitud Acoso	Hiperactividad	Inseguridad	BASC	
														M	DT
Desajuste clínico	-,229**	-,199**	-,286**	-,111	-,231**	,148*	-,003	-,362	,628**	,459**	,291**	,486**	,613**	35,51	6,93
Desajuste escolar	-,337**	-,266**	-,440**	-,106	-,382**	-,045	,088	-,354	,477**	,426**	,245**	,441**	,315**	44,40	6,41
Ajuste personal	,181*	,068	,107	,227**	,141	-,104	,158*	,171	-,383**	-,152*	-,159*	-,245**	-,508**	40,96	7,36
ISE	-,185*	-,123	-,159*	-,183*	-,134	,218**	-,131	-,264	,531**	,259**	,155*	,368**	,671**	36,39	7,46
*Act. negativa hacia el colegio	-,313**	-,193**	-,368**	-,055	-,326**	-,028	-,034	-,305	,339**	,294**	,172*	,344**	,192**	50,88	10,6
Act. neg. hacia los profesores	-,290**	-,197**	-,363**	-,128	-,307**	,046	,054	-,319	,469**	,358**	,138	,440**	,384**	42,45	6,22
Búsqueda de sensaciones	-,169*	-,221**	-,301**	-,034	-,253**	-,075	,216**	-,205	,307**	,384**	,273**	,253**	,142	44,98	6,46
Ansiedad	-,153*	-,088	-,133	-,149*	-,144*	,186*	-,095	-,257	,551**	,307**	,204**	,373**	,658**	60,64	6,2
Atipicidad	-,220**	-,253**	-,284**	-,025	-,268**	,060	,061	-,356	,625**	,539**	,317**	,496**	,530**	41,43	6,1
Locus de control	-,287**	-,240**	-,299**	-,185*	-,227**	,021	-,017	-,325	,482**	,361**	,282**	,313**	,449**	41,44	6,15
Estrés social	-,237**	-,237**	-,193**	-,155*	-,171*	,077	-,133	-,233	,478**	,259**	,211**	,275**	,577**	41,35	6,01
Somatización	-,068	-,084	-,156*	,061	-,123	,082	,090	-,201	,325**	,249**	,124	,322**	,278**	37,71	7
Depresión	-,280**	-,173*	-,265**	-,223**	-,215**	,075	-,124	-,271	,469**	,257**	,171	,374**	,513**	43,55	6,38
Sentido de incapacidad	-,186*	-,138	-,227**	-,176*	-,154*	,180	-,025	-,236	,449**	,206**	,073	,369**	,527**	37,23	7,08
Relaciones con los padres	,094	,060	,096	,073	,090	-,090	,016	,129	-,264**	-,162*	-,144*	-,203**	-,268**	45,75	6,5
Relaciones interpersonales	,080	,012	-,047	,165*	-,016	,031	,207**	,001	-,091	-,019	-,028	,012	-,175*	40,71	7,3
Autoestima	,229**	,187*	,237**	,174*	,222**	,085	,019	,149	-,235**	-,147*	-,186	-,135	-,253**	45,91	6,43
Confianza en sí mismo	,156*	,092	,119	,187**	,157*	-,060	,114	,106	-,343**	-,138	-,181	-,234**	-,449**	45,57	6,25
SEHHSS M	101,9	15,70	15,87	14,19	16,47	14,72	16,36	12,34	91,03	8,07	2,19	7,95	7,98		
DT	13,3	1,85	3,22	2,86	2,53	2,34	3,00	3,17	15,74	4,66	1,99	3,89	4,82		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Nota. N= 192 . **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral) * la correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Por su parte, dentro de las sub-escalas de HHSS, en general, se encuentran bajas inter-correlaciones aunque en muchos casos significativas, destacando las siguientes. Dentro de la sub-escala *Cooperación*, tal como se esperaba teóricamente, se encuentra una relación inversa moderada con el *Desajuste escolar* ($r = -.440^{**}$) la *Actitud negativa hacia el colegio* ($r = -.368^{**}$) y la *Actitud Negativa hacia los profesores* ($r = -.363^{**}$) al igual que sucede en las sub-escalas de *Responsabilidad* y *Autocontrol* que mantienen relaciones inversas y significativas con esas mismas sub-escalas del BASC ($r = -.382^{**}$, $r = -.326^{**}$ $r = -.307^{**}$ - Responsabilidad- y $r = -.354^{**}$ $r = -.305^{**}$ $r = -.319^{**}$ -Autocontrol- respectivamente). Bajas correlaciones –aunque significativas y teóricamente coherentes- son destacables entre la sub-escala de Comunicación (SSIS-RS) y el Desajuste Escolar ($r = -.266^{**}$) y entre la sub-escala de Aserción y el Ajuste Personal ($r = .227^{**}$). Finalmente, llama la atención el sentido de algunas correlaciones –significativas- que, aunque en pequeña magnitud, no serían esperables desde el punto de vista teórico. Tal es el caso de las inter-correlaciones negativas entre la sub-escala de Relaciones Interpersonales (BASC) y las de Cooperación y Responsabilidad del SEHHSS ($r = -.047$ $r = -.016$ respectivamente). Curiosamente, la sub-escala Empatía (SEHHSS) mantiene una correlación significativa –aunque baja- con el ISE ($r = .218^{**}$) con el Índice de Síntomas Emocionales lo que tal vez se explicaría porque dicho índice engloba no sólo sub-escalas clínicas sino también otras adaptativas como la Autoestima o las Relaciones Interpersonales.

En consecuencia, en las correlaciones entre el SEHHSS y el BASC se han obtenido valores inferiores a los hallados por Gresham y Elliott (2008b) con el SSIS-RS (con un promedio de .4) pero sí se confirman los mismos patrones de inter-correlaciones ya que en el SSIS-RS original igualmente eran las sub-escalas de Hiperactividad e Inseguridad las que presentaban correlaciones más elevadas (.89 y .76 respectivamente) con las escalas y sub-escalas del SSIS-RS.

Ciertamente, sólo esas dos escalas del BASC, tal como reconocen Gresham y Elliott (2008b) se corresponden exactamente con las escalas de estimación del SSIS-RS para el resto no hay tal paralelismo. Y aun así, el hecho de que dos escalas tengan nombres similares no garantiza que estén midiendo el mismo constructo, es posible que se estén refiriendo a diferentes dominios de conducta, que sus elementos sean más o menos heterogéneos entre sí o que no sean igualmente claros a los sujetos. Por ello, se ha intentado evitar ese tipo de problemas atendiendo a los elementos concretos que componen cada escala tal como sugieren Reynolds y Kamphaus (2004), analizando los patrones de correlaciones. En ese aspecto, sí es posible afirmar que se han obtenido relaciones coherentes y significativas entre la mayoría de escalas y sub-escalas del SEHHSS y del BASC.

4.7.2. SEHHSS-SOCIOMET.

Como aportación en el presente estudio, se planteó recoger información relativa a las relaciones sociales desde la perspectiva del alumnado, a partir de la aplicación del SOCIOMET (García-Bacete & González Álvarez, 2010). Pese a que los autores del SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008b) no presentan estudios correlacionales con este tipo de pruebas, parecía interesante explorar el funcionamiento del SEHHSS respecto a la competencia social entre iguales evaluada por el SOCIOMET ya que, como señalan sus autores (García-Bacete & González Álvarez, 2010) las características conductuales y académicas de los alumnos de cada tipo sociométrico, de su adaptación social, son diferentes dando acceso diferencial a las oportunidades de aprendizaje.

Dentro de la información proporcionada por el SOCIOMET se han estudiado diversos índices o puntuaciones estandarizadas resultados de diversos cálculos de probabilidad binomial y estudio de asimetría de distintas distribuciones correspondientes a indicadores sociométricos más simples (como el número de nominaciones positivas recibidas –NPR–,

número de nominaciones negativas recibidas –NNR-, etc.). Así, en este estudio, se considerarán los siguientes indicadores o variables sociométricas (Tabla 4.133).

Tabla IV.133

Variables sociométricas

IndNPR	Índice de Nominaciones Positivas Recibidas
IndNNR	Índice de Nominaciones Negativas Recibidas
IS	Índice de Impacto Social
PS	Índice de Preferencia Social
Tipo	Tipo sociométrico: Preferido (P) Rechazado (R) Ignorado (I) Controvertido (C) y Medio (M)

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Así, en la Tabla 4.134 se presentan los coeficientes de correlación Spearman entre las escalas y sub-escalas del SEHHSS y los índices NPR, NNR, IS y PS.

Tabla IV.134

Coefficientes de correlación de Spearman entre las escalas y sub-escalas del SEHHSS y las variables sociométricas

	NPR/N-1	NNR/N-1	IS	PS
HHSS	,040	-,195*	-,099	,128
Comunicación	,034	-,157	-,106	,076
Cooperación	-,106	-,159	-,135	,011
Aserción	,051	-,132	-,050	,111
Responsabilidad	-,033	-,050	-,034	-,004
Empatía	,169*	-,196*	-,042	,201*
Extroversión	,085	-,257	-,175*	,223**
Autocontrol	-,034	-,037	-,035	,015
DAS	-,023	,080	,041	-,060
Impulsividad	-,010	,157	,129	-,090
Actitud Acoso	-,175*	,226**	,044	-,211*
Hiperactividad	,119	-,062	-,022	,109
Inseguridad	-,066	,046	-,005	-,082

Nota. Fuente: Elaboración propia.

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) *La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al analizar la Tabla 4.134 se observa que, en general, son mínimas las inter-correlaciones obtenidas entre el SEHHSS y los indicadores sociométricos. Ahora bien, sí se aprecian ciertas tendencias –significativas- teóricamente coherentes con los constructos evaluados por ambos

instrumentos. Es el caso del *índice NNR* que correlaciona negativa y significativamente con la Escala de *HHSS* ($r = -.195^*$) la sub-escala de *Empatía* ($r = -.196^*$) y la sub-escala de *Extroversión* ($r = -.257^{**}$) y, por el contrario, tal índice correlaciona positiva y significativamente con la sub-escala de *Actitudes de Acoso* ($r = .226^{**}$). Algo semejante sucede con la correlación negativa y significativa entre el *índice IS* y la sub-escala de *Extroversión* ($r = -.175^*$). Paralelamente, se obtienen otros resultados también coherentes teóricamente, como la correlación positiva del *índice NPR* con la sub-escala de *Empatía* ($r = .169^*$) pero, en cambio, una relación significativamente negativa con la sub-escala *Actitud de Acoso* ($r = -.175^*$). El índice PS, por su parte, correlaciona positiva y significativamente –tal como era de esperar– con las sub-escalas de *Empatía* ($r = .201^*$) y *Extroversión* ($r = .223^{**}$) pero, negativamente con la sub-escala de *Actitud de Acoso* ($r = -.211^*$).

En consecuencia, a pesar de la baja magnitud de las inter-correlaciones encontradas, y las pocas que han resultado ser significativas, atendiendo al contenido de las escalas y sub-escalas, se confirman ciertos patrones de inter-correlaciones adecuados especialmente en la Escala de HHSS y las sub-escalas de Empatía, Extroversión y Actitud de Acoso.

Por otra parte, el tipo sociométrico del estudiante es un constructo que indica hasta qué punto es en general querido o aceptado por sus iguales y existen numerosos estudios transversales que relacionan el rechazo con problemas de inseguridad, impulsividad y académicos (Bellmore, 2011). Tales aspectos serán particularmente estudiados en las correlaciones entre el SEHHSS y el SOCIOMET, analizando la variabilidad en las puntuaciones de las escalas y sub-escalas del SEHHSS en función del tipo sociométrico.

Para ello, se calculan dos medidas de asociación para dos variables en escala ordinal, categorizando previamente cada una de las escalas y sub-escalas del SEHHSS en puntuaciones estándar del siguiente modo: 1= Bajo nivel ($PE < 85$) 2=Medio ($85 \leq PE < 115$) 3= Alto nivel ($PE \geq 115$). Pues bien, tal como puede apreciarse en las Tablas del Apéndice F,

no se encontró ningún resultado significativo. En consecuencia, *en la muestra de este estudio no se confirma la relación significativa entre el SEHHSS y los tipos sociométricos establecidos por el SOCIOMET.*

4.8. Estudios diferenciales: influencia de variables características del alumnado en sus HHSS y DAS

Tal como señalan Gresham y Elliott (2008b) hay pocas evidencias empíricas sobre el cambio sistemático en HHSS (en términos de variabilidad en sus puntuaciones directas) desde los 3 a los 18 años. En cambio las mujeres tienden a obtener puntuaciones más elevadas que los varones en HHSS especialmente en las subescalas de Comunicación, Cooperación Responsabilidad y Empatía (Gresham & Elliott, 1990; Gresham & Elliott, 2008b; Reynolds & Kamphaus, 2004). Según estos autores, tales diferencias parecen acentuarse en torno a los 17 años particularmente en la subescala de Empatía.

En las tablas siguientes se presentan las medias y desviaciones típicas en el SEHHSS – escalas y subescalas- en función del género (Tabla 4.135), el nivel educativo (Tabla 4.136) y el tipo de centro (Tabla 4.137).

Tabla IV.135

Medias y desviaciones típicas para la escala HHSS y sus sub-escalas (SEHHSS-Forma Estudiantes) según el género de los estudiantes

	Género					
	Femenino			Masculino		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
dtas_SEHHSS HHSS TOT	106,69	872	12,890	100,80	796	14,505
dtas_SEHHSS Comunicación	15,83	872	1,847	14,96	796	2,227
dtas_SEHHSS Cooperación	16,62	872	2,739	15,22	796	3,122
dtas_SEHHSS Aserción	14,37	872	3,109	13,38	796	3,228
dtas_SEHHSS	16,73	872	2,498	15,47	796	2,825
Responsabilidad						
dtas_SEHHSS Empatía	15,17	872	2,187	13,94	796	2,609
dtas_SEHHSS Extroversión	16,34	872	3,155	16,11	796	3,209
dtas_SEHHSS Autocontrol	11,63	872	3,399	11,72	796	3,534
dtas_SEHHSS DAS	27,13	872	9,584	28,36	796	10,026
dtas_SEHHSS Impulsividad	9,42	872	4,224	10,93	796	4,584
dtas_SEHHSS Actitud Acoso	3,52	872	1,755	4,33	796	2,109
dtas_SEHHSS Hiperactividad	8,17	872	3,902	8,61	796	3,989
dtas_SEHHSS Inseguridad	10,24	872	4,454	9,39	796	4,432

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla IV.136

Medias y desviaciones típicas para la escala HHSS y sus sub-escalas (SEHHSS-Forma Estudiantes) según el curso de los estudiantes

	CURSO								
	1er ciclo ESO			2º ciclo ESO			Post-Obligatoria		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
dtas_SEHHSS hhss_TOT	104,48	863	14,678	103,46	681	13,469	101,99	124	11,586
dtas_SEHHSS Comunicación	15,27	863	2,147	15,57	681	2,037	15,56	124	1,804
dtas_SEHHSS Cooperación	16,10	863	3,021	15,76	681	3,020	16,02	124	2,831
dtas_SEHHSS Aserción	14,04	863	3,256	13,71	681	3,211	13,92	124	2,749
dtas_SEHHSS Responsabilidad	16,23	863	2,735	16,01	681	2,787	16,11	124	2,373
dtas_SEHHSS Empatía	14,59	863	2,525	14,65	681	2,397	14,19	124	2,520
dtas_SEHHSS Extroversión	16,62	863	3,095	15,96	681	3,154	14,96	124	3,465
dtas_SEHHSS Autocontrol	11,63	863	3,599	11,80	681	3,276	11,23	124	3,492
dtas_SEHHSS DAS	28,11	863	9,625	27,54	681	10,029	25,89	124	9,765
dtas_SEHHSS Impulsividad	10,27	863	4,474	10,06	681	4,427	9,68	124	4,563
dtas_SEHHSS Actitud Acoso	4,08	863	1,810	3,79	681	2,060	3,31	124	2,394
dtas_SEHHSS Hiperactividad	8,21	863	3,964	8,54	681	4,040	8,73	124	3,239
dtas_SEHHSS Inseguridad	10,04	863	4,269	9,72	681	4,596	9,09	124	4,942

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Tabla IV.137

Medias y desviaciones típicas para la escala HHSS y sus sub-escalas (SEHHSS-Forma Estudiantes) según el centro de los estudiantes

	Tipo Centro								
	Público			Concertado			Privado		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
dtas_SEHHSS hhss_TOT	100,58	170	13,196	103,34	776	14,609	105,23	722	13,336
dtas_SEHHSS Comunicación	14,82	170	1,963	15,34	776	2,191	15,63	722	1,957
dtas_SEHHSS Cooperación	15,81	170	2,757	15,66	776	3,087	16,29	722	2,950
dtas_SEHHSS Aserción	13,26	170	3,304	14,02	776	3,207	13,91	722	3,164
dtas_SEHHSS Responsabilidad	15,82	170	2,385	16,01	776	2,827	16,33	722	2,694
dtas_SEHHSS Empatía	14,00	170	2,676	14,50	776	2,521	14,82	722	2,346
dtas_SEHHSS Extroversión	15,70	170	3,321	16,21	776	3,253	16,37	722	3,061
dtas_SEHHSS Autocontrol	11,18	170	3,610	11,58	776	3,542	11,88	722	3,330
dtas_SEHHSS DAS	27,91	170	9,246	28,00	776	10,580	27,37	722	9,061
dtas_SEHHSS Impulsividad	10,15	170	4,393	10,25	776	4,709	10,02	722	4,200
dtas_SEHHSS Actitud Acoso	4,04	170	2,118	3,88	776	2,136	3,89	722	1,745
dtas_SEHHSS Hiperactividad	8,38	170	3,447	8,64	776	4,112	8,11	722	3,866
dtas_SEHHSS Inseguridad	9,94	170	4,314	9,98	776	4,816	9,66	722	4,085

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Dado que fundamentalmente la escala de DAS y las sub-escalas que la integran no tienen por qué seguir una distribución normal, con objeto de analizar si existen diferencias en el SEHHSS en función del género, el nivel educativo y el tipo de centro, se utilizarán las pruebas U de Mann-Whitney con la variable género y la prueba H de Kruskal-Wallis para el nivel educativo y el tipo de centro.

4.8.1. SEHHSS-Género.

Tal como puede apreciarse en la siguiente Tabla 4.138, un nivel de significación de 0,05 se acepta la hipótesis nula de que las diferencias de medias debidas al género son atribuibles al azar en el caso de la sub-escala Extroversión y Autocontrol pero, en cambio, hay que rechazar dicha hipótesis nula y considerar que la variable género sí produce diferencias significativas en las escalas de HHSS y DAS, así como en las sub-escalas de Comunicación, Cooperación, Aserción, Responsabilidad, Empatía, Impulsividad, Actitud de Acoso, Hiperactividad e Inseguridad.

En particular, atendiendo a la media de cada grupo establecido por el género (Tabla 4.135), las mujeres presentan superiores HHSS, de Comunicación, Cooperación, Aserción, Responsabilidad y Empatía. Por el contrario los datos nos indican que puntúan más alto en Inseguridad. Por el contrario, los hombres presentan mayores DAS, en concreto mayor, Impulsividad, Actitud de Acoso e Hiperactividad.

Tabla IV.138

Prueba de U de Mann-Whitney para el SEHHSS-Forma Estudiantes según el género de los mismos

	U de Mann- Whitney	W Wilcoxon	de Z	Sig. (bilateral)	asintót.
dtas_SEHHSS HHSSTOT	267672,500	584878,500	-8,082	,000	
dtas_SEHHSS Comunicación	263763,000	580969,000	-8,592	,000	
dtas_SEHHSS Cooperación	257149,000	574355,000	-9,197	,000	
dtas_SEHHSS Aserción	287790,000	604996,000	-6,061	,000	
dtas_SEHHSS Responsabilidad	257689,000	574895,000	-9,155	,000	
dtas_SEHHSS Empatíaa	249458,500	566664,500	-10,019	,000	
dtas_SEHHSS Extroversión	331772,000	648978,000	-1,563	,118	
dtas_SEHHSS Autocontrol	338199,500	718827,500	-,905	,365	
dtas_SEHHSS DAS	322714,500	703342,500	-2,479	,013	
dtas_SEHHSS Impulsividad	280244,000	660872,000	-6,818	,000	
dtas_SEHHSS Actitud	264379,500	645007,500	-8,562	,000	
dtas_SEHHSS Acoso	325442,500	706070,500	-2,207	,027	
dtas_SEHHSS Inseguridad	307552,500	624758,500	-4,031	,000	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Variable de agrupación: Sexo.

4.8.2. SEHHSS-Nivel educativo.

Al analizar las diferencias en el SEHHSS en función de la variable Nivel Educativo, establecido éste como 1er. Ciclo de la ESO, 2º Ciclo de la ESO y Educación Post-Obligatoria, mediante la prueba H de Kruskal-Wallis (Tabla 4.139) puede apreciarse que, a un nivel de significación igual a 0,05, únicamente sí resultan significativas las diferencias debidas al nivel educativo en las escalas de HHSS y DAS, así como en las subescalas de Comunicación, Extroversión, Actitudes de Acoso e Inseguridad.

Tabla IV.139

Prueba de H de Kruskal-Wallis para el SEHHSS-Forma Estudiantes según el nivel educativo de los mismos

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
dtas_SEHHSS hhss TOT	7,147	2	,028
dtas_SEHHSS Comunicación	7,406	2	,025
dtas_SEHHSS Cooperación	5,370	2	,068
dtas_SEHHSS Aserción	3,704	2	,157
dtas_SEHHSS Responsabilidad	2,889	2	,236
dtas_SEHHSS Empatía	3,559	2	,169
dtas_SEHHSS Extroversión	36,765	2	,000
dtas_SEHHSS Autocontrol	2,993	2	,224
dtas_SEHHSS DAS	6,352	2	,042
dtas_SEHHSS Impulsividad	2,002	2	,368
dtas_SEHHSS Actitud Acoso	20,877	2	,000
dtas_SEHHSS Hiperactividad	4,778	2	,092
dtas_SEHHSS Inseguridad	10,022	2	,007

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: Nivel Educativo.

Con el propósito de averiguar entre qué grupos de dichas subescalas se hallan tales diferencias, se aplica la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 4.140).

De este modo, se obtiene que, los estudiantes de Educación Secundaria Post-Obligatoria manifiestan significativamente menores HHSS, menores habilidades de Extroversión e Inseguridad, menores Actitudes de Acoso y, globalmente, menores DAS que los estudiantes del 1er. Ciclo de la ESO. Igualmente, estos estudiantes presentan significativamente menos Actitudes de Acoso e Inseguridad que los de 2º Ciclo de la ESO.

Por su parte, los estudiantes del 2º Ciclo de la ESO presentan significativamente inferiores habilidades de Extroversión y Actitudes de Acoso que los estudiantes de 1º de la ESO. Finalmente, los estudiantes de 1er. Ciclo de la ESO manifiestan significativamente menos habilidades de Comunicación que los del 2º Ciclo de la ESO.

Tabla IV.140

Comparaciones múltiples U de Mann-Whitney para el SEHHSS-Forma Estudiantes según el nivel educativo de los mismos

	1er. Ciclo ESO A	2º Ciclo ESO B	Post-Obligatoria C
HHSS	C*		
Comunicación		A**	
Extroversión	B** C**		
DAS	C*		
Actitud de Acoso	B**C**	C**	
Inseguridad	C**	C**	

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En aquellos casos en que las diferencias entre los dos grupos resultan estadísticamente significativas, debajo del subgrupo que está siendo comparado se indica el subgrupo o subgrupos para el que la valoración es estadísticamente menor. *= $p < .05$; **= $p < .01$.

4.8.3. SEHHSS-Tipo de centro.

Al igual que en el caso anterior, para analizar las diferencias en el SEHHSS en función del tipo de centro (Público, Concertado o Privado), se calcula la prueba H de Kruskal-Wallis (Tabla 4.141).

Tabla IV.141

Prueba de H de Kruskal-Wallis para el SEHHSS-Forma Estudiantes según el tipo de centro de los mismos

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
dtas_SEHHSS HHSS TOT	18,424	2	,000
dtas_SEHHSS Comunicación	27,000	2	,000
dtas_SEHHSS Cooperación	17,595	2	,000
dtas_SEHHSS Aserción	7,515	2	,023
dtas_SEHHSS Responsabilidad	9,897	2	,007
dtas_SEHHSS Empatía	15,314	2	,000
dtas_SEHHSS Extroversión	5,970	2	,051
dtas_SEHHSS Autocontrol	4,585	2	,101
dtas_SEHHSS DAS	,254	2	,881
dtas_SEHHSS Impulsividad	,252	2	,882
dtas_SEHHSS Actitud Acoso	1,010	2	,603
dtas_SEHHSS Hiperactividad	4,312	2	,116
dtas_SEHHSS Inseguridad	,251	2	,882

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: Tipo Centro.

De este modo, se rechaza la hipótesis nula confirmándose que existen diferencias significativas en la Escala de HHSS así como en las sub-escalas de Comunicación, Cooperación, Aserción, Responsabilidad y Empatía en función del Tipo de centro al que asiste el alumnado. Para determinar entre qué tipos de centro se hallan tales diferencias, se compararán los grupos establecidos por la variable Tipo de Centro mediante la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 4.142).

Tal como puede apreciarse, los estudiantes de centros públicos de la muestra de estudio, manifiestan significativamente menos HHSS, inferiores habilidades comunicativas, de cooperación y aserción que los de centros privados y concertados. A su vez, los de centros concertados inferiores HHSS, comunicativas y de cooperación que los de centros privados. Tanto los estudiantes de centros públicos y como concertados presentan significativamente inferiores habilidades de responsabilidad que los de centros privados. También los estudiantes de centros públicos presentan significativamente inferiores habilidades de empatía que los de centros privados. Finalmente, los estudiantes de centros privados manifiestan significativamente inferiores habilidades de Empatía que los de centros concertados.

Tabla IV.142

Comparaciones múltiples U de Mann-Whitney para el SEHHSS-Forma Estudiantes según el tipo de centro de los mismos

	Público A	Concertado B	Privado C
HHSS		A**	A**B*
Comunicación		A**	A**B*
Cooperación		A**	A**B**
Aserción		A*	A*
Responsabilidad			A**B*
Empatía		C*	A**

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En aquellos casos en que las diferencias entre los dos grupos resultan estadísticamente significativas, debajo del subgrupo que está siendo comparado se indica el subgrupo o subgrupos para el que la valoración es estadísticamente menor. *=p<.05; **=p<.01.

CAPÍTULO V.
CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y
LIMITACIONES

5.1. Conclusiones e implicaciones del estudio

Para concluir este estudio, a continuación se exponen las principales conclusiones obtenidas conforme los objetivos de investigación planteados.

Tal como se planteó en el **objetivo general** de este estudio empírico, se ha presentado la adaptación al contexto español del **Social Skills Improvement System - Rating Scales (SSIS-RS)** de Gresham y Elliott (2008a) para el diagnóstico de Habilidades Sociales de estudiantes de Educación Secundaria, ofreciendo así un nuevo instrumento para tal diagnóstico, denominado **Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales (SEHHSS)**.

Ello supone ofrecer a los profesionales del diagnóstico y la orientación psicopedagógica un instrumento diagnóstico particularmente valioso para evaluar las HHSS de los estudiantes de Educación Secundaria desde una triple perspectiva –estudiante, profesor, padre- y con un claro propósito, no sólo determinar qué HHSS y DAS (o problemas de conducta) manifiestan dichos estudiantes sino ofrecer claras referencias para diseñar posteriores programas de intervención educativa que potencien las HHSS ya adquiridas y ayuden a adquirir/compensar aquellas otras HHSS que aún no forman parte del repertorio del estudiante.

En definitiva, el SEHHSS, adaptación al castellano y al contexto español del SSIS-RS podría considerarse, según expertos competentes en el ámbito, un instrumento de medida adecuado que permitirá la evaluación de las HHSS y los Problemas de Aprendizaje Social de los estudiantes de Educación Secundaria mediante la aplicación individual o grupal y la triangulación de datos de tres informantes. Mediante su aplicación se posibilita la obtención de datos para un primer acercamiento que nos permitan una evaluación para la detección de situaciones susceptibles de intervenciones preventivas. Igualmente permitirá la confirmación de conductas no apropiadas observadas en la escuela y en la familia.

Tal como se explicó en el capítulo II de esta tesis, existen un número considerable de instrumentos de evaluación de las Habilidades Sociales pero el SEHHSS, al ser una

adaptación del SSIS-RS pretende evaluar variables desde diferentes enfoques de desarrollo del individuo (personal, moral, emocional, social y cognitivo), de ahí su valor como aportación para el diagnóstico psicopedagógico con numerosas evidencias de calidad técnica en poblaciones semejantes a la de este estudio.

Supone también un valioso recurso para la orientación personal, ya que como ha quedado de manifiesto, las conductas no habilidosas socialmente, implican con mucha frecuencia, dificultades de interacción social al individuo

Por otra parte, conforme se propuso en los **objetivos específicos**, se ha llevado a cabo el proceso de elaboración del *Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales* (SEHHSS) a partir de la traducción al castellano del SSIS-RS teniendo en cuenta las características y peculiaridades lingüísticas de la población española. Una vez analizadas sus cualidades métricas puede concluirse que el SEHHSS en sus distintas formas –estudiante, profesor, padres- posee las características técnicas adecuadas que permiten obtener información fiable y válida sobre las HHSS y las DAS de los estudiantes de Educación Secundaria españoles..

Efectivamente, tras un largo proceso de traducción y adecuación del SSIS-RS, a las características culturales del contexto educativo español, se han adoptado múltiples decisiones sobre la redacción de sus ítems utilizando términos específicos del castellano de amplio uso y comprensión lingüística., siguiendo las directrices de la ITC, tal y como se ha detallado en el capítulo correspondiente de esta tesis. Así, , en el Capítulo III del presente estudio se ofrece el SEHHSS con tres formas, una para cada uno de sus posibles destinatarios -Estudiantes, Profesores y Padres- cuya *versión final puede observarse en los Apéndices C.1., C.2. y C.3.*

A este respecto, es necesario señalar que, si bien existe una versión latinoamericana de la prueba , esta solo estaba disponible en las formas de Padres y Estudiantes. Y, además, otra cuestión decisiva para acometer nuestro estudio fue, tras analizar detenidamente la

mencionada versión, constatar que dada la diversidad de acepciones terminológicas y su diferencia de uso en el castellano habitual utilizado en el contexto español, se precisaba de una adaptación como la que ahora se ofrece.

Por otra parte, esta aportación de un instrumento para la evaluación de HHSS de los estudiantes de Educación Secundaria en el ámbito cultural español, supone además, posibilitar la identificación por parte de las tres categorías de informantes, de aquellas conductas habilidosas o problemáticas que puedan producirse en las interacciones cotidianas de los sujetos y, la toma de conciencia de sus propios actos. Cuestiones estas que pueden constituir un punto de partida de interés, ya que en ocasiones, desde el punto de vista educativo, se parte de premisas, no siempre científicamente constatadas, tanto por parte de los docentes como de los padres. A menudo, se cree que niños y jóvenes son conocedores de ciertas cuestiones que por formar parte de la cotidianidad, pueden parecer obvias, sin serlo, sobre todo, para un sujeto en desarrollo. Más aún, consideramos que entre profesores y padres, también, supondría interés añadido el potencial del instrumento que nos ocupa para identificar conductas y, tomar conciencia de si el sujeto evaluado las ejecuta o no, y en qué medida. De hecho, en las reuniones posteriores celebradas con los orientadores y tutores de los centros participantes, se ha recibido retroalimentación en la que se funda esta reflexión. Además, se considera fundamental para las respuestas educativas que deben ofrecer los profesores, la certidumbre de poseer datos objetivos derivados directamente de su realidad docente.

Asimismo, se ha constatado el *carácter motivador* del mismo que la investigadora ha podido observar en la recogida de datos particularmente cuando se trataba de una aplicación informatizada. Por lo tanto, no sólo se aporta el SEHHSS en su versión de lápiz y papel sino también en su versión informatizada. Precisamente otra de las bondades del instrumento es la seguridad de que no se producen pérdidas de datos en las aplicaciones informatizadas, ya que

el SEHHSS no permitía avanzar en su aplicación hasta que no hubieran cumplimentado todas las respuestas. Además, desde el punto de vista del profesional encargado de analizar los resultados, disponer de manera automática de los mismos, en versión informática, flexibiliza su análisis. La facilidad en la recogida de datos es de gran relevancia el ámbito educativo, ya que, en ocasiones, dar respuesta a las necesidades de evaluación resulta dificultoso, por falta de tiempo.

En cuanto a sus **características técnicas** es de destacar, en primer lugar, la *elevada fiabilidad del SEHHSS, robusta y coherente con la fiabilidad del instrumento original, el SSIS-SR*. Efectivamente, tras estudiar la *consistencia interna* de sus ítems en la muestra de estudio, así como los índices de *homogeneidad* y validez de dichos ítems, puede afirmarse, en general, que los ítems que integran cada una de las sub-escalas y las escalas consideradas globalmente, resultan significativamente consistentes. Los coeficientes *Alfa de Cronbach* tanto en las escalas de *HHSS* como en las de *DAS* valores prácticamente idénticos a los obtenidos en el SSIS-RS en torno a .9 ó .8 lo que hace a dichas escalas muy apropiadas para el propósito diagnóstico de identificación de fortalezas y debilidades en las HHSS de los estudiantes de Secundaria que suponen una fase previa al diseño de planes de intervención específicos para mejorarlas. Dentro de las sub-escalas, resultaron particularmente fiables las de Autocontrol (Forma Estudiantes) Empatía e Impulsividad (en la Forma del Profesor) o Extroversión e Impulsividad (Forma Padres). Sin embargo, otras sub-escalas resultaron ligeramente menos fiables como la de Actitudes de Acoso, Responsabilidad y Empatía (Forma Estudiantes) o el Espectro Autista (Formas Profesor y Padres). Respecto a la sub-escala Actitud de Acoso, se sugiere reflexionar sobre la tendencia a las respuestas con cierto grado de aquiescencia en los ítems sobre conductas negativas, lo cual se podría darse, aunque en menor medida en el caso de la sub-escala Hiperactividad/Déficit de Atención,

quizás por ser las conductas que describen estas últimas, más ampliamente aceptadas en la actualidad.

Curiosamente, la sub-escala de Aserción, resulta más fiable en nuestra muestra de estudiantes que en la muestra normativa del instrumento original (SSIS). Igualmente es destacable la excelente fiabilidad de la escala de Competencia Académica de la Forma Profesor que supera la del instrumento original. Sin embargo, se confirma que la sub-escala de E. Autista suele presentar más problemas de fiabilidad en los estudiantes (pues resulta más consistente en la Forma Padres). En cuanto a la sub-escala de importancia introducida en nuestra adaptación, en las Formas de Profesor y Padres presenta valores adecuados de fiabilidad pero no tanto en la Forma de estudiantes por lo que habría que considerar la posibilidad de eliminarla de esta última forma.

En cuanto al estudio efectuado sobre **evidencias de validez** del SEHHSS, son destacables algunos aspectos. En primer lugar, los ítems del SEHHSS parecen estar expresados con claridad, aparentemente miden lo que pretenden medir, de acuerdo con su versión original para la que los autores partieron de numerosos estudios de análisis de contenido de los descriptores/indicadores de conductas sociales de niños y adolescentes. De hecho, la *escala de importancia incluida en el SEHHSS* revela que tanto estudiantes como profesores y padres conceden importancia significativa a las HHSS, sobre todo a las conductas de Comunicación y Cooperación, además de las de Empatía en el caso de los estudiantes y de Responsabilidad, en el caso de los profesores. Éstos últimos, como era de esperar, entienden que tales conductas son necesarias para poder generar un clima propicio al aprendizaje. Los padres, en cambio, valoran más la manifestación de conductas responsables en sus hijos.

Por otra parte, si bien es razonable considerar cierto nivel de aquiescencia en los autoinformes de los estudiantes, el SEHHSS –al igual que el SSIS- se ha elaborado incluyendo ciertos indicadores que facilitan la detección de respuestas aleatorias, pesimistas o

inconsistentes por parte del estudiante. A partir del análisis de tales indicadores, puede afirmarse que, en este estudio, los estudiantes manifestaron *patrones de respuesta aceptables* en los que no se produjeron diferencias significativas en función de su género, edad, tipo de centro, curso, tipo de escolaridad, nivel socioeconómico o nivel de estudios de sus padres. De hecho, se obtuvieron índices de consistencia en sus respuestas aceptables independientes también del género tipo de centro o nivel socioeconómico. Dicha consistencia sólo pareció verse significativa y negativamente afectada en el caso de estudiantes mayores de diecisiete años o que cursaran PCPI.

También se detectó que las estudiantes tendían a sobreestimar significativa y negativamente las conductas y, por el contrario, los estudiantes –varones y mujeres- con padres con estudios primarios tendían a sobreestimar menos negativamente las conductas reflejadas en los ítems del SEHHSS.

En cuanto a la **validez de constructo** del SEHHSS, ésta quedó confirmada en todas las formas reflejando, en términos generales, los patrones de inter-correlaciones entre escalas y sub-escalas supuestos teóricamente.

Así, en la muestra de estudio se encontró que las HHSS son ligeramente más frecuentes de lo que correspondería a un fenómeno modelizado por la curva normal mientras que en las escalas DAS, reflejo de problemas conductuales, se producía el fenómeno inverso. Igualmente, tal como se esperaba, se confirmaron las relaciones inversas entre las escalas de HHSS y las de DAS en todas las formas mientras que la escala de Competencia Académica mantenía relaciones positivas con la de HHSS y dentro de las escalas de HHSS destacan las interrelaciones entre las sub-escalas de Extroversión y Aserción. Sin embargo, la sub-escala E. Autista que ya presentara más problemas de fiabilidad igualmente resultó peor definida respecto a sus relaciones con el resto de sub-escalas de DAS. En esa línea, también las sub-

escalas de Actitudes de Acoso e Inseguridad parecieron reflejar distinta perspectiva entre estudiantes y padres.

Por lo demás, los múltiples *análisis factoriales exploratorios* efectuados fueron aportando valiosa información sobre la estructura del SEHHSS y la definición de sus ítems –algunos de los cuáles se recomienda reconsiderar en futuras versiones del instrumento adaptado-. De tales análisis, cabe señalar la buena definición de las sub-escalas de Autocontrol y Aserción en las Formas de estudiantes y profesores, de Actitudes de Acoso e Inseguridad en las Formas de profesores y padres y las relaciones claras y teóricamente bien fundamentadas entre las sub-escalas de Inseguridad e Impulsividad (Forma de estudiantes). No obstante, los análisis factoriales pusieron de relieve nuevamente la necesidad de mejorar la definición de la sub-escala de Extroversión y E. Autista especialmente en la Forma Padres. Tales análisis también resaltaron la comunalidad de muchos aspectos recogidos en las sub-escalas de Cooperación-Responsabilidad-Extroversión (Forma Profesor), E. Autista-Hiperactividad (Forma Profesor) o Responsabilidad-Cooperación-Comunicación (Forma Padres) así como cierta “confusión” en los padres sobre los contenidos relativos a Impulsividad e Hiperactividad. Tales datos, como se ha señalado en el capítulo precedente, sugieren la necesidad de mejorar la definición de los ítems que integran las citadas sub-escalas de modo que permitan diferenciar esos problemas conductuales o DAS, con mayor claridad, entre los estudiantes.

Claramente, los análisis correspondientes a la recogida de evidencias de **validez convergente y divergente**, mostraron más indicios positivos de validez del SEHHSS. Efectivamente, se hallaron grados de acuerdo en los juicios de profesores y padres muy semejantes a los obtenidos en el instrumento original (SSIS). Más aún, en el caso de la escala de HHSS, Comunicación, Cooperación, Aserción, Responsabilidad, Empatía y Extroversión, incluso un acuerdo ligeramente superior. Únicamente en la estimación de los problemas

conductuales o DAS y conductas de Autocontrol, parecen constatarse distintas percepciones entre Profesores y Padres.

Por otra parte, tal como se esperaba, la escala de Competencia Académica mostró correlaciones positivas –aunque moderadas- con las sub-escalas de HHSS mientras mantenía relaciones inversas con la escala DAS (únicamente el E. Autista reflejó nuevamente la necesidad de mejora al no satisfacer las relaciones esperadas). Curiosamente, el grado de acuerdo entre profesores y estudiantes así como entre padres y estudiantes no fue tan elevado como entre profesores-padres. En particular, a partir de los resultados obtenidos pareciera que profesores y estudiantes interpretaran de manera diferente las conductas de Empatía y Extroversión mientras que los padres difieren de sus hijos en su percepción de problemas conductuales (DAS) y, más grave aún, respecto a las Actitudes de Acoso, que relacionan con la impulsividad y la extroversión. Comparten, sin embargo, cierta confusión respecto a ciertas manifestaciones de Impulsividad que confunden con las de Hiperactividad.

En cuanto a las comparaciones del SEHHSS con otros instrumentos utilizados en la evaluación de conductas sociales, adoptados como criterio, ofreció asimismo, resultados interesantes pero no definitivos que precisarán de mayor investigación. Así, al analizar las *relaciones entre el SEHHSS y el BASC* se confirmaron los patrones de interrelaciones, sobre todo respecto a la escala DAS y, en menor medida, con las sub-escalas de Inseguridad, Hiperactividad e incluso Impulsividad. Estas relaciones podrían explicarse por el enfoque clínico claramente subyacente en el BASC y más evidente en la escala DAS del SEHHSS. De hecho, las relaciones entre el BASC y la escala de HHSS son menos intensas aunque se confirmen teóricamente al obtener mayores índices de correlación entre las escalas adaptativas del BASC y la escala HHSS.

El *SOCIOMET*, por su parte, también muestra patrones de inter-correlaciones con el *SEHHSS* coherentes desde el punto de vista teórico, esto es, sobre todo con la escala HHSS y

las sub-escalas Empatía, Extroversión y Actitudes de Acoso. Pero se trata de bajas correlaciones y, además, no se demostró la existencia de relaciones significativas con los tipos socio-métricos que proporciona el SOCIOMET.

En consecuencia, parece pertinente seguir investigando la relación del SEHHSS con ambos instrumentos–BASC, SOCIOMET- y, más importante, educativamente, asumir que dichas pruebas no son meramente intercambiables ya que aportan diversos matices –y enfoques- en sus evaluaciones de las conductas sociales de los estudiantes.

Por supuesto, si bien se considera un hallazgo la adaptación realizada y la elaboración del SEHHSS con adecuadas cualidades métricas, las conclusiones anteriores deben circunscribirse a estudiantes de Educación Secundaria semejantes a los de la *muestra* de este estudio. De hecho, al analizar el SEHHSS respecto de ciertas *variables demográficas de los estudiantes*, se obtuvieron también interesantes conclusiones.

Las estudiantes presentan significativamente más HHSS, sobre todo aquellas relacionadas con la Comunicación, Cooperación, Aserción, Responsabilidad y Empatía, pero también, significativamente, más problemas conductuales relativos a la Inseguridad. Paralelamente, los estudiantes varones presentan significativamente más DAS o problemas conductuales relativos a la Impulsividad, Actitudes de Acoso e Hiperactividad.

Al analizar la significatividad de la influencia del *nivel educativo*, destacan las superiores HHSS de los estudiantes del primer ciclo de ESO frente a los del 2º ciclo y la educación Post-Obligatoria (estos últimos con inferiores habilidades de Extroversión, Inseguridad y, en sentido positivo, menos dificultades respecto a Actitudes de Acoso). Los estudiantes de 2º ciclo de la ESO presentan significativamente también, inferiores HHSS comparados sobre todo comparados con los del 1er. Ciclo y relativas a Extroversión (igualmente manifiestan menos problemas en la sub-escala Actitudes de Acoso). Sin embargo, los estudiantes del

primer ciclo de ESO presentan inferiores habilidades de Comunicación respecto a los del 2º ciclo.

Finalmente, el *tipo de centro educativo* también pareció influir significativamente en los resultados del SEHHSS. Mientras que los centros privados parecen destacar por sus HHSS, sobre todo, Responsabilidad, Comunicación y Cooperación, en los centros concertados se manifestaron significativamente más habilidades de Empatía.

5.2. Limitaciones y Futuras investigaciones

Tras los hallazgos anteriores, quedan aún numerosos aspectos que esclarecer en futuras investigaciones, algunos frutos de las limitaciones del presente estudio y otros específicos del necesario avance del conocimiento respecto al diagnóstico de HHSS y, en particular, del SEHHSS.

En cuanto a la *muestra*, es necesario destacar que el número de participantes en el estudio provenientes de centros públicos, ha sido menor que los provenientes de centros concertados y privados, lo cual podríamos considerar una limitación del estudio. Si bien, el interés se centró en que las muestras fueran equilibradas en cuanto al número de participantes, los centros de titularidad pública no aceptaron en su mayoría la invitación cursada, lo cual conduce a futuros estudios sobre el SEHHSS en que tales centros tengan mayor representación. Paralelamente, las muestras de padres y profesores no fueron todo lo amplias que hubiera sido deseable. Para recabar dichas muestras, en el futuro se sugiere la posibilidad de convocar reuniones monográficas sobre la evaluación de HHSS dirigidas a padres y profesores, para reflexionar acerca de su concepto de HHSS y lo que éstas implican en el proceso vital del individuo, lo cual –estimamos– favorecería la participación en evaluaciones grupales de carácter preventivo.

Avanzando en el proceso de validación y mejora del SEHHSS se considera la necesidad de investigar igualmente los *índices de validez de las formas profesor y padres* ya que, en esta ocasión, no se ha dispuesto de muestras de profesores y padres en las que aplicar el BASC correspondiente necesario para efectuar tales análisis.

Igualmente, a la luz de los resultados obtenidos, sería preciso profundizar en *estudios específicos sobre el SEHHSS y el género*.

Particularmente relevantes desde un enfoque preventivo –prioritario en el ámbito psicopedagógico- serían estudios sobre la *influencia de las HHSS y los problemas conductuales sobre el rendimiento de los estudiantes* ya que, como se ha visto, parece clara la relación directa entre la Competencia Académica y las HHSS e inversa entre dicha competencia y las DAS. A este respecto, convendría la realización de *estudios* no sólo transversales, sino también *longitudinales* que focalizados en momentos claves del desarrollo psicológico del niño y adolescente, posibiliten respuestas educativas adecuadas en su vida escolar (etapa de Educación Primaria y etapa de Educación Secundaria). En este sentido, futuros estudios de interés estarían enfocados en conocer en qué medida influye la capacidad intelectual de los estudiantes en su conductas habilidosas o, en que medida manifiestan problemas de conducta, ya que de acuerdo con lo recogido por Jiménez Fernández (2002) la sobredotación podría, en el caso de algunos estudiantes, mediatizar sus conductas.

Complejos también parecen los *mecanismos subyacentes a la emisión de juicios sobre conductas sociales ya sea en estudiantes, profesores y padres*. Ello llevaría a indagar sobre la influencia en las estimaciones de “jueces” que comparten un mismo entorno (entre los propios profesores y entre los padres) para analizar si, realmente, están valorando conductas específicas adaptadas a ciertas situaciones o sus estimaciones reflejan más bien ciertas tendencias actitudinales o creencias “genéricas” sobre las conductas sociales recogidas en este tipo de instrumentos. Persisten los interrogantes sobre si hay mayores acuerdos cuando

se describen conductas específicas (más directamente observables) o cuando los ítems refieren disposiciones o actitudes generales por parte del estudiante. Probablemente para llevar a cabo ese tipo de estudios, sería pertinente utilizar, como complemento a la objetividad aportada por instrumentos como el SEHHSS, otro tipo de instrumentos de recogida de carácter cualitativo, por ejemplo, entrevistas semi-estructuradas dirigidas a estudiantes, profesores y padres, que permitirían profundizar en redes de conocimientos la estimación de HHSS no siempre suficientemente explícitos.

Y para concluir, resaltar de nuevo la relevancia de disponer de un recurso que nos permita evaluar dimensiones relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje vividos en las aulas, lo que supone el acceso al conocimiento de datos sensibles para la orientación académica. Paralelamente al empeño de los autores originales del SSIS-RS, *la propuesta final de instrumentos como el SEHHSS sería el diseño de programas de sensibilización del profesorado que permita no solo la detección de los estudiantes con bajo desarrollo de sus Habilidades Sociales, sino la formación del docente para la consecución de los objetivos educativos propuestos por los sistemas educativos entre los que consideramos la competencia social del estudiante, es decir, su socialización, como uno de sus objetivos prioritarios, en definitiva, para el diseño y aplicación de adecuados programas de intervención educativa dirigidos a mejorar las HHSS de los estudiantes de Educación Secundaria.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychology Bulletin*, *101*(2), 213-232.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1986). *Your perfect right* (5a. ed.). San Luis Obispo, CA: Impact.
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Amón, J. (1986). *Estadística para psicólogos* (Vol. 1). Madrid: Pirámide.
- Anaya Nieto, D. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Andreu, J. M. (2010). *Cuestionario de agresividad impulsiva y premeditada en adolescentes (CAPI-A)*. Madrid: TEA.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Argyle, M., & Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, *3*, 55-98.
- Aritzeta, A., & Ayestarán, S. (2003). Aplicabilidad de la teoría de roles de equipo de Belbin: un estudio longitudinal comparativo con equipos de trabajo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *56*(1), 61-75.
- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status. Recent advances and future directions. *Child Development*, *54*(6), 1427-1434.
- Ballester, R., & Gil Llario, M. (2002). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Social foundations of thought and action*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Barbero, M. I. (1999). *Psicometría II: métodos de elaboración de escalas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Barbero, M. I. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I)*. Toronto: Technical Manual.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior: Theory and research*. Nueva York: Halsted Press.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (1991). The child development project: A comprehensive program for the development of prosocial character. En W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 3, pp. 1-34). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, A., Rush, J., Shaw, B., & Emery, G. (1979). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 282-295.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable: Un enfoque con los paquetes estadísticos SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blanco Abarca, A. (1981). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros, & J. A. Carrobbles (Eds.), *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones* (p. 568). Madrid: Pirámide.
- Bornstein, M. R., Bellack, A. S., & Hersen, M. (1977). Social-skills training for unassertive children: a multiple-baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*(2), 183-195.
- Boxer, P., Goldstein, S. E., Musher-Eizenman, D., Dubow, E. F., & Heretick D. (2005). Developmental issues in school-based aggression prevention from a social-cognitive perspective. *Journal of Primary Prevention, 26*(5), 383-400.

- Bringas, C., Herrero, F. J., Cuesta, M., & Rodríguez, F. J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del inventario de conductas antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, *11*(2), 1-10.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Burns, M. K. (2005). Test Review of the Adaptive Behavior Assessment System. En R. Spies, & B. Plake (Eds.), *The Sixteenth Mental Measurement Yearbook* (2a. ed.) (pp. 17-19). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement.
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, *13*, 52-62.
- Caballo, V. E. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros, & J. A. Carrobbles (Eds.), *Evaluación Conductual: Metodología y aplicaciones* (3a. ed.) (pp. 553-595). Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E., & Buela, G. (1989). Diferencias conductuales, cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Análisis del Comportamiento*, *4*, 1-19.
- Capafons, A., & Silva, F. (2001). *CACIA. Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente*. Madrid: TEA.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, *11*(4), 302-306.
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, *7*(1), 19-36.

- Cardozo, G. (2012). Habilidades para la Vida en adolescentes: Factores Predictores de la Empatía. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 83-93.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2002). Reliability and comparability of a Spanish-language form of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Psychology in the Schools*, 39(4), 367-373.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1980). *Teaching Social Skills to Children*. Nueva York: Pergamum.
- Casanova, M. A. (1982). *La Sociometría: sus aplicaciones educativas*. Madrid: Anaya.
- Cattell, R. B. (1988). The meaning and strategic use of factor analysis. En J. R. Nesselroade, & R. B. Cattell (Eds.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 131-203). Nueva York: Plenum Press.
- Cerezo, F. (2012). *Test Bull-S 2.2. Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares*. Bilbao: Albor-COHS.
- Choque-Larrauri, R., & Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Rev salud pública*, 11(2), 169-181.
- Chou, K. L. (1997). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Reliability and validity of a Chinese translation. *Personality and Individual Differences*, 22(1), 123-125.
- Cillessen, A. H. N. (2010). Prólogo. En F. J. García-Bacete, & J. González Álvarez (Eds.), *SOCIOMET. Evaluación de la competencia social entre iguales*. Madrid: TEA.
- Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2001). *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cingolani, J., & Castañeiras, C. (2011). Diseño y aplicación de un programa de Intervención Psicosocial para adolescentes escolarizados. *Psicodebate*, 11(1), 43-54.

- Cobb, C. D., & Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58(3), 14-18.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Combs, T. P., & Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. En B. Lahey, & A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child-psychology* (pp. 161-201). Nueva York: Plenum Press.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coronel, C. P., Levin, M., & Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23), 241-261.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Curran, J. P. (1985). Social skills therapy: A model and a treatment. En R. M. Turner, & L. M. Ascher (Eds.), *Evaluating behavior therapy outcome* (pp. 122-145). Nueva York: Springer.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza, neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Davidoff, L. L. (1984). *Introducción a la psicología*. México: McGraw-Hill.
- De La Caba, M. A. (1999). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. En F., López, I. Etxebarria, M. Fuentes, & M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 361-382). Madrid: Pirámide.

- De La Cruz, M. V., & Cordero, A. (2004). *IAC. Inventario de Adaptación de Conducta*. Madrid: TEA.
- Del Barrio, V., Moreno, C., & López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud, 13*(1), 33-50.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas devem apresentar? En E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi (Eds.), *Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 239-256). Araraquara: Junqueira e Marin.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Programa vivencial de habilidades sociais: Características sob a perspectiva da análise do comportamento. En M. R. Garcia, P. Abreu, E. N. P. de Cillo, P. B. Faleiros, & P. P. Queiroz (Eds.), *Comportamento e Cognição: Terapia Comportamental e Cognitiva* (pp. 127-139). Santo André: ESETec.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. En S. M. Wechsler (Ed.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 139-156). Campinas: Alínea.
- Delval, J. (1994). Stages in the child's construction of social knowledge. En M. Carretero, & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp.77-102). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Díaz de Rada, V. (2002). *Técnicas de análisis multivariante para investigación social y comercial. Ejemplos prácticos usando SPSS versión 11*. Madrid: Ra-Ma.

- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the miniseries. *School Psychology Review, 31*(3), 293-297.
- Eisenberg, N. (1982). *The Development of prosocial behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychol Bull, 101*(1), 91-119.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Miller, P. A., Fultz, J., Shell, R., Mathy, R. M., & Reno, R. (1989). Relation of sympathy and personal distress to prosocial behavior: A multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(1), 55-66.
- Eisler, R. M. (1976). Behavioral assessment of social skills. En M. Hersen, & A. S. Bellack (Eds.), *Behavioral assessment: A practical handbook* (pp. 369-395). Oxford: Pergamon Press.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1991). *Social skills intervention guide: Practical strategies for social skills training*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ellis, A. (1989). *The treatment of psychotic and borderline individuals with PET*. Nueva York: Institute for Rational-Emotive Therapy.
- Ellis, A. (1990). Rational-emotive therapy. En I. L. Kutash, & A. Wolfe (Eds.), *The group psychotherapists handbook* (pp. 295-315). Nueva York: Columbia University.
- Erikson, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 31*, 1-10.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1992). *Manual for the Eysenck Personality Questionnaire-Revised*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.

- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social*. Barcelona: Herder.
- Fernández Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Ballesteros, R., & Carrobles, J. A. (1981). *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Díaz, M. J., García Ramos, J. M., Fuentes Vicente, A., & Asensio Muñoz, I. (1992). *Resolución de problemas de estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Guía práctica para profesores y alumnos*. Madrid: Síntesis.
- Fernández González, D. (2010). Las Habilidades sociales en el aula. *Mundo Educativo*, 43, 7-11.
- Fernández López, J. A. (2011). *Anotaciones sobre las técnicas de entrenamiento en habilidades sociales*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A., & Del Barrio, V. (2014). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Fernández-Seara, J. L., Seisdedos Cubero, N., & Mielgo, M. (2001). *CPS. Cuestionario de Personalidad Situacional*. Madrid: TEA.
- Ferrán Aranaz, M. (1997). *SPSS para Windows. Programación y Análisis Estadístico*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Ferreira, Y., & Reyes Benítez, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *AJAYU*, 9(2), 264-283.

- Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., Agulló Morera, M. J., & Soldevila Benet, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, 159-167.
- Fodor, J. A. (1980). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1997). *Manual: Escalas de afrontamiento para adolescentes (ACS)*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil Landazabal, M. (1994). Programas de acción para el desarrollo de la conducta altruista. En M. Garaigordobil Landazabal, & C. Maganto (Eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 125-162). San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Garaigordobil Landazabal, M. (1995). Propuestas de intervención grupal para el desarrollo de la personalidad y la prevención de actitudes discriminatorias y xenofóbicas. En A. Echebarría, M. Garaigordobil Landazabal, J. L. González, & M. Villareal (Eds.), *Psicología social del prejuicio y del racismo* (pp. 153-183). Madrid: Ramón Areces.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2000). Un estudio correlacional de las cogniciones prejuiciosas con diversas conductas sociales y con rasgos de personalidad. *Anuario de Psicología*, 31(3), 39-57.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta pro-social y prevenir la violencia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

- Garaigordobil Landazabal, M., & Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350.
- Garaigordobil Landazabal, M., & Bernarás, E. (2008). Self-concept, self-esteem, personality traits and psychopathological symptoms in adolescents with and without visual impairment. En J. C. Hagen, & E. I. Jensen. (Eds.), *Personality Disorders: New Research* (pp. 89-105). Nueva York: Nova Science Publisher.
- Garaigordobil Landazabal, M., & Echebarría, A. (1995). Assessment of a peer-helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 63-69.
- Garaigordobil Landazabal, M., Maganto, C., & Etxebarría, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 140-151.
- García, F., & Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos socio-métricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451.
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.
- García-Bacete, F. J., & González Álvarez, J. (2010). *SOCIOMET. Evaluación de la competencia social entre iguales*. Madrid: TEA.
- García-Bacete, F. J., Meijs, N., & Cillessen, A. H. N. (2010). *A comparison of methods to identify classroom sociometric status in a Spanish sample*. Manuscrito sin publicar, Departamento de Psicología, Universidad Jaume I, Castellón, España.

- García Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral*, 3(6), 43-52.
- García Jiménez, E., García Pastor, C., & Rodríguez Gómez, G. (1992-1993). Limitaciones del constructo "habilidades sociales" para la elaboración de un modelo de intervención social en el aula. *Enseñanza & Teaching*, 10-11, 293-310.
- García Pérez, M., & Magaz Lago, A. (2000a). ADCAs. *Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales*. Bilbao: COHS.
- García Pérez, M., & Magaz Lago, A. (2000b). *Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos: EMHAS*. Bilbao: Albor-COHS.
- García Pérez, M., & Magaz Lago, A. (2011a). ADCAs. *Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales. Manual de Referencia (Actualización 2011)*. Cruces-Barakaldo: Albor-COHS.
- García Pérez, M., & Magaz Lago, A. (2011b). *Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos: EMHAS. Manual de Referencia (Actualización 2011)*. Cruces-Barakaldo: Albor-COHS.
- García Raga, L., & López Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- García Rojas, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación*, 12, 225-240.
- García Sáiz, M., & Gil, F. (1992). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. En F. Gil, J. M. León, & L. Jarana (Eds.), *Habilidades sociales y salud* (pp. 47-57). Madrid: Eudema.
- García-Vera, M., Sanz, J., & Gil, F. (1998). Entrenamientos en habilidades sociales. En F. Gil, & J. León Rubio (Eds.), *Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 63-93). Madrid: Síntesis.

- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Nueva York: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gil, D. (2000). *Inteligencia emocional en práctica. Manual para el éxito personal y organizacional*. Caracas: McGraw-Hill.
- Gil, F., & García Sáiz, M. (1992). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J. Labrador, J. A. Cruzado, & M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación de conducta* (pp. 796-827). Madrid: Pirámide.
- Gil, F.; León Rubio, J. M., & Jarana, L. (Coords.) (1995). *Habilidades Sociales y Salud*. Madrid: Pirámide.
- Gismero González, E. (1996). *Habilidades sociales y anorexia nerviosa*. Madrid: Editorial Universidad Pontificia Comillas.
- Gismero González, E. (2000). *EHS. Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J. M., Martorell, M. C., Navarro, A. M., & Silva, F. (1993). EA. Escala de asertividad. En F. Silva, & M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 141-174). Madrid: MEPSA.
- Godoy, A., Rodríguez-Naranjo, C., Esteve, E. & Silva, F. (1989). Escalas de lugar de control en situaciones académicas (ELC-A) y en situaciones interpersonales (ELC-I) para niños y adolescentes. *Evaluación Psicológica*, 5(3), 273-322.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skill-streaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Champaign, IL, Research Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: ¿por qué puede importar más que el cociente intelectual?* Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional en la Empresa*. Buenos Aires: Vergara.

- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Guardado, B. (2013). *Lateralidad cerebral y zurdería: Desarrollo y neuro-rehabilitación*. Madrid: Palibrío.
- González Álvarez, J. (1990). *Sociometría per ordinador. El test sociometric*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- González Álvarez, J., & García-Bacete, F. J. (2010). *SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Manual de uso. Madrid: TEA.
- González-Marqués, J., Fernández-Guinea, S., Pérez-Hernández, E., Pereña, J., & Santamaría, P. (2004). *Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC [Behavior Assessment System for Children: BASC]*. Madrid: TEA.
- González Portal, M. D. (1992). *Conducta pro-social: Evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- González Portal, M. D. (1994). Evaluación-intervención de la conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia. En M. Garaigordobil Landazabal, & C. Maganto (Eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 109-124). San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Gordon, L. V. (1995). *SIV. Cuestionario de Valores Interpersonales*. Madrid: TEA.
- Granados, P., & Mudarra, M. J. (2010). *Diagnóstico en Educación Social*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gresham, F.M. (1988). Social Skills. Conceptual and Applied Aspects of Assessment, Training, and Social Validation. En J. C. Witt, S. N. Elliott, & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of Behavior Therapy in Education* (pp. 523-546). Nueva York: Plenum.
- Gresham, F. M. (2011). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. En A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* (2a. ed.) (pp. 17-66). Petrópolis: Vozes.

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008a). *Social Skills Improvement System Rating Scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008b). *Social Skills Improvement System: Rating Scales. Manual*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skill Improvement System- Rating Scales. *Psychological Assessment, 22*(1), 157-166.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skill 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.
- Haertel, E. H. (2006). Reliability. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 65-110). Westport, CT: American Council on Education and Praeger Publishers.
- Hambleton, R. K. (2001). The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(3), 164-172.
- Hambleton, R. K. (2009, Julio). *International Test Commission Guidelines for Test Adaptation, second edition*. Manuscrito presentado en el 11o European Congress of Psychology, Oslo.
- Harrison, P. L., & Oakland, T. (2013). *Sistema para la evaluación de la conducta adaptativa- Segunda edición (ABAS-II)*. Madrid: TEA.
- Henao López, G., Martínez Zamora, M., & Tilano Vega, L. M. (2007). La evaluación psicopedagógica: revisión de sus componentes. *AGO.USB, 7*(1), 77-84.

- Hernández-Guanir, P. (2015). *TAMAI: Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil: manual* (7a. ed.). Madrid: TEA.
- Hernández-Guanir, P., & Hernández-Delgado, G. A. (2013). *TAMADUL. Cuestionario Clínico de Personalidad para Adolescentes y Adultos*. Madrid: TEA.
- Herrero, O., Escorial, S., & Colom, R. (2009). *Escala de Dificultades de Socialización de Cantoblanco: Manual*. Madrid: TEA.
- Hersen, M., & Bellack, A. S. (1977). Assessment of social skills. En A. R. Ciminero, K. S. Calhoun, & H. E. Adams (Eds.), *Handbook of behavioral assessment* (pp. 509-554). Nueva York: Wiley.
- Hontangas, P. M., & Peiró, J. M. (1996). Tareas, Puestos, Roles y Ocupaciones. En J. M. Peiró, & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vol. 1, pp. 169-214). Madrid: Síntesis Psicología.
- Inglés Saura, C., Méndez Carrillo, F., & Hidalgo Montesinos, M. (2000). Cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia. *Psicothema*, 12(3), 390-398.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). (2010). *Competencia social y ciudadana. Educación Secundaria Obligatoria*. Bilbao: ISEI-IVEI.
- Jack, L. M. (1934). *An experimental study of ascendant behavior in preschool children*. Iowa: University of Iowa Studies in Chile Welfare.
- Jiménez Fernández, C. (2002). Escuela inclusiva, alumnos superdotados y nuevo marco legal de la educación. *Revista de Educación*, 329, 161-180.
- Katz, D., & Khan, R. L. (1988). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- Kazdin, A. E., Matson, J. L., & Esveldt-Dawson, K. (1984). The relationship of role-play assessment of children's social skills to multiple measures of social competence. *Behaviour Research and Therapy*, 22(2), 129-139.

- Klaussen, T., & Rasmussen, L. M. P. (2013). Psychometric Validity and Reliability of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS) (Tesis de Maestría). Universidad de Tromsø, Tromsø, Noruega.
- Kohlberg, L. (1969) Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (347-480). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgement to moral action. En W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 52-73). Nueva York: Wiley.
- Lacunza, A. B. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate*, 12, 63-84.
- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A Cognitive-Social Learning Model of Social-Skill Training. *Psychological Bulletin*, 90(2), 127-157.
- Lazarus, A. A. (1971). *Behaviour therapy and beyond*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lega, L., Caballo, V. E., & Ellis, A. (1997). *Teoría y Práctica de la Teoría Racional Emotivo-Conductual* (2a. ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Liberman, R. P., King, L. W., De Risi, W. J., & McCann, M. (1975). *Personal Effectiveness. Guiding patients to improve their social skills*. Champaign, IL: Research Press.
- Libet, J., & Lewinsohn, P. (1973). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(2), 304-312.

- Linehan, M. M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. En E. A. Blechman (Comp.), *Behavior modification with women* (pp. 143-169). Nueva York: Guilford Press.
- Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. Nueva York: Appletton Century.
- Llacuna Morera, J., & Pujol Franco, L. (2004). *La conducta asertiva como habilidad social*. España: Centro Nacional de Condiciones de Trabajo, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales España.
- López, F. (1999). Problemas afectivos y de conducta en el aula. En A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 161-182). Madrid: Alianza.
- López Cassà, È. (2006). Educació afectiva i emocional a les etapes d'infantil i primària. *Perspectiva escolar, 310*, 45-52.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Ezeiza, A., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (1994). *La conducta altruista: teoría, investigación e intervención educativa*. Estella: VD.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C., & González Torres, M. C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.
- Luengo, A., Otero, J. M., Romero, E., Gómez Fraguera, J. A., & Tavares-Filho, E. T. (1999). Análisis de ítems para la evaluación de la conducta antisocial. Un estudio transcultural. *Revista Ibero-Americana de Evaluación Psicológica, 1*, 21-36.
- Lykken, D. T. (1995). *The antisocial personalities*. NJ: Lawrence.
- Ma, H. K., & Leung, M. C. (1991). Altruistic Orientation in Children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal of Psychology, 26*(6), 745-759.
- Mantilla Castellano, L., & Chahín Pinzón, I. (2006). *Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. Bilbao: EDEX.

- Marchesi, A. (1984). El desarrollo moral. En J. Palacios, A. Marchesi, & M. Carretero (Eds.), *Psicología Evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño* (Vol. 2). Madrid: Alianza Psicología.
- Martín, D., & Boeck, K. (1998). *EQ ¿Qué es la Inteligencia emocional?* Madrid: Edaf.
- Martineaud, S., & Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez Arias, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez González, A. E., Inglés Saura, C., Piqueras Rodríguez, J. A., & Oblitas Guadalupe, L. A. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84.
- Martínez Torres, A. (2011). *Educación emocional docente, factor clave para la mejora de la convivencia en el aula*. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113533&id=113533>
- Martorell, M. C., González, R., Aloy, M., & Ferris, M. C. (1995). Socialización y conducta prosocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(1), 73-102.
- Martorell, M. C., & Silva, F. (1993). Escala de conducta antisocial (ASB). En F. Silva, & M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 83-110). Madrid: MEPSA.
- Matson, J. L., Esveldt-Dawson, K., & Kazdin, A. (1983). Validation of methods for assessing social skills in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12(2), 174-180.

- Matson, J. L., Heinze, A., Helsel, W. J., Kappermann, G., & Rotatori, A. F. (1986). Assessing social behaviors in the visually handicapped: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 78-87.
- Matson, J. L., Kazdin, A. E., & Esveldt-Dawson, K. (1980). Training interpersonal skills among mentally retarded and socially dysfunctional children. *Behaviour Research and Therapy, 18*(5), 419-427.
- Matson, J. L., Macklin, G. F., & Helsel, W. J. (1985). Psychometric properties of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) with emotional problems and self-concept in deaf children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 16*(2), 117-123.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy, 21*(4), 335-340.
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities, 30*(2), 249-274.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review, 12*(2), 163-183.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral assessment, 4*(1), 1-33.
- Meana, R. (2003). *La experiencia subjetiva de sentido y su relación con variables psicológicas y sociodemográficas* (Tesis Doctoral). Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.

- Medina Rivilla, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- Méndez Carrillo, F., Hidalgo Montesinos, M., & Inglés Saura, C. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Miller, P. A., Bernzweig, J., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). The development and socialization of prosocial behavior. En R. A. Hinde, & J. Groebel (Eds.), *Cooperation and Prosocial Behaviour* (pp. 54-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mischel, W. (1981). *Introduction to personality* (3a. ed.). Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Monjas Casares, M. I. (1992). *Programa de entrenamiento en habilidades sociales en educación primaria*. Valladolid: REA y Junta de Castilla y León.
- Monjas Casares, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas Casares, M. I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas Casares, M. (2006, Junio). *Estrategias de Prevención del acoso escolar*. Ponencia del II Congreso Virtual de Educación en Valores "El acoso escolar, un reto para la convivencia en el centro". Recuperado de <http://www.unizar.es/cviev/>

- Monjas Casares, M. I., & De la Paz González Moreno, B. P. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Monjas Casares, M., García Larrauri, B., Elices Simón, J., Francia Conde, M., & Benito Pascual, M. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia* (Memoria de Investigación N° 207-05-059-2). España: Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo, e Innovación Tecnológica. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Moraleda, M., González-Galán, A., & García-Gallo, J. (1998). *AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: TEA.
- Morales Vallejo, P. (2010). *Guía para construir escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morales Vallejo, P. (2011). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
- Morey, L. C. (2014). *PAI-A. Inventario de Evaluación de la Personalidad para Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Mudarra, M. J. (2003). *Propuesta de un Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales para la Orientación de la Carrera* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
- Muñoz, J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 31(1), 21-37.
- Murphy, G., Murphy, L. B., & Newcomb, T. M. (1937). *Experimental Social Psychology*. Nueva York: Harper and Row.

- Musitu, G., & García, F. (2001). ESPA29: Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (2a. ed.). Madrid: TEA.
- Musitu, G., & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Musitu, G., Moreno, D., & Murgui, S. (2007). Adolescentes infractores. La perspectiva psicosocial. En F. J. Rodríguez, & C. Becedóniz (Coords.), *El menor infractor. Posicionamientos y realidades* (pp. 13-34). Oviedo. Dirección General de Justicia. Principado de Asturias
- Page, L. M. (1936). *The modification of ascendant behavior in preschool children*. Iowa: University of Iowa Studies in Child Welfare.
- Pardo, A., & Ruíz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid. McGraw-Hill.
- Peñañiel Pedrosa, E., & Serrano García, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Peralta, A. (2013). *Importancia de la Educación Socioemocional en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Dunken.
- Pérez, I. P. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Horsori.
- Phillips, E. L. (1978). *The social skills bases of psychopathology: Alternatives to Abnormal Psychology and Psychiatry*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Phillips, E. L. (1985). Social Skills: History and prospect. En L. L'Abate, & M. A. Milan (Eds.), *Handbook of Social Skills Training and Research* (pp. 3-21). Nueva York: Wiley.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Postigo Cubo, V. (2009). *Dirige tu vida*. Madrid: Cultivalibros.
- Prieto, A., & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-74.

- Ramírez Gutiérrez, B. B. (2014). Inteligencia emocional como elemento para desarrollar el desempeño laboral en la Fundación Fondo Nacional para la Producción Lechera (Fonaprole). *Gestión Gerencial*, 1(2), 8-28.
- Rathus, S. A., Fox, J. A., & De Cristofaro, J. (1979). Perceived structure of aggressive and assertive behaviors. *Psychological Reports*, 44(3), 695-698.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24(2), 239-254.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior assessment system for children* (2a. ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2010). *BASC. Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Rimm, D. C., & Masters, J. C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Nueva York: Academic Press.
- Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional* (3a. ed.). Valencia: ACDE Ediciones.
- Rojas, M. (1999). *Educación en el siglo XXI*. México: Noriega.
- Romano, J. M., & Bellack, A. S. (1980). Social validation of a component model of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(4), 478-490.
- Sabino Goncalves, E., & Giardini Murta, S. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de Treinamento de Habilidades Sociais para crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 430-436.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy: the direct approach to the reconstruction of personality*. Nueva York: Creative Age Press.

- Sandstrom, M. J., & Zakriski, A. L. (2004). Understanding the experience of peer rejection. En J. B. Kupersmidt, & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 101-118). Washington DC: American Psychological Association.
- 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). The Pennsylvania State University, Pensilvania, EE.UU.
- Schulze, R., & Roberts, R. D. (2005). *Emotional Intelligence: An Internacional Handbook*. Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.
- Secades, R., Carballo, J. L., Fernández Hermida, J. R., García, O., & García, E. (2006). *Cuestionario de factores de riesgo interpersonales para el consumo de drogas en adolescentes (FRIDA)*. Madrid: TEA.
- Seisdedos Cubero, N. (1988). *Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (A-D)*. Madrid: TEA.
- Silva, F., & Martorell, M. C. (1983). *BAS 1 y 2. Bateria de Socialización*. Madrid: TEA.
- Silva, F., & Martorell, M. C. (1989). *BAS 3. Bateria de Socialización*. Madrid: TEA.
- Smith, C. L., Gelfand, D. N., Hartmann, D. P., & Partlow, M. E. P (1979). Children's causal attributions regarding help giving. *Child Development*, 50, 203-210.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A., & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Spence, S. H., & Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of social skills for youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment*, 12(3), 317-336.
- Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality* (Vol. 1). Nueva York: Academic Press.

- Stewart, D. W. (1981). The Application and Misapplication of Factor Analysis in Marketing Research. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 51-62.
- Sterling, A. (1990). Social behavior updated: A review of Eisenberg & Mussen's the roots of prosocial behavior in children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(4), 581-584.
- Strayer, F. F. (1981). The nature and organization of altruistic behaviour among preschool children. En J. P. Rushton, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality, and Developmental Perspectives* (pp. 331-348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thompson, G. G. (1952). *Child psychology*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Valles, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: Benacantil.
- Vaz, S., Parsons, R., Passmore, A. E., Andreou, P., & Falkmer, T. (2013). Internal Consistency, Test-Retest Reliability and Measurement Error of the Self-Report Version of the Social Skills Rating System in a Sample of Australian Adolescents. *PLoS One*, 8(9), e73924.
- Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1988). *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.
- Weir, K., & Duvveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 357-374.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357-364.

- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. En K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). Nueva York: Guilford Press.
- Williams, H. M. (1935). A factor analysis of Berne's social behavior in young children. *Journal of Experimental Education*, 4, 142-146.
- Wispé, L. (1978). *Altruism, sympathy and helping. Psychological and sociological principles*. Nueva York: Academic Press.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Yinger, J. M. (1965). *Toward a field theory behavior*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Zigler, E., & Phillips, L. (1960). Social effectiveness and symptomatic behaviours. *Journal of Abnormal and social psychology*, 61(2), 231-238.
- Zigler, E., & Phillips, L. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *Journal of Abnormal and social psychology*, 63(2), 264-271.

APÉNDICE DOCUMENTAL

Apéndice A. Protocolo de respuesta del SOCIOMET

GREI Cuestionario sociométrico (nominaciones entre iguales)

Nombre y apellidos: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

Colegio: _____ Curso: _____ N° lista: ____

¿Quiénes son los **TRES** compañeros o compañeras de esta clase que eliges como **MEJORES AMIGOS**? Escríbelos por orden de **MÁS** a **MENOS** e indica su número de lista si lo conoces.

1 _____
¿Por qué? _____

2 _____
¿Por qué? _____

3 _____
¿Por qué? _____

¿Quiénes son los **TRES** compañeros o compañeras de esta clase que **MENOS TE GUSTAN COMO AMIGOS**? Escríbelos por orden de **MENOS** a **MÁS** e indica su número de lista si lo conoces.

1 _____
¿Por qué? _____

2 _____
¿Por qué? _____

3 _____
¿Por qué? _____

¿Quiénes son los **TRES** compañeros o compañeras de esta clase que crees que te habrán elegido como uno de sus **MEJORES AMIGOS**? Escríbelos por orden de **MÁS** a **MENOS** e indica su número de lista si lo conoces.

1

¿Por qué?

2

¿Por qué?

3

¿Por qué?

¿Quiénes son los **TRES** compañeros o compañeras de esta clase que crees que te habrán nombrado entre los que **MENOS LES GUSTAN**? Escríbelos por orden de **MENOS** a **MÁS** e indica su número de lista si lo conoces.

1

¿Por qué?

2

¿Por qué?

3

¿Por qué?

OBSERVACIONES:

Apéndice B. Modelo carta invitación participación centros



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

A la atención del Director/ de la Directora
Centro
Localidad (Madrid)

Madrid,..... de..... de 201...

Muy señor/a mío/a:

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 Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

Su colaboración se concretaría en concedernos la autorización para aplicar una serie de instrumentos de medida que posibilite la evaluación de los aspectos indicados.

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

Atentamente,

Director del Departamento MIDE II (OEDIP)
Facultad de Educación de la UNED

Apéndice C. Formas definitivas del SEHHSS

Apéndice C.1. Forma definitiva del SEHHSS Estudiantes.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHHSS
--	--	---------------

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

	Estudiantes 12 - 18	
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 Femenino

Centro educativo _____

Localidad _____

Provincia _____

Curso y grupo _____

Nombre del Profesor tutor o de la Profesora tutora _____

Fecha actual _____ de _____ de 2013

INSTRUCCIONES

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

Parte I y II

Por favor, lee cada una de las frases y decide con qué frecuencia ocurre lo descrito 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".

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.

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

1

- 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

Parte III

A continuación, indica la importancia que crees que tiene cada una de las conductas reflejadas en los ítems de la Parte III, cuando te relacionas con los demás.

- Si crees que **no es importante**, rodea "0".
- Si crees que es **importante**, rodea "1".
- Si crees que es **muy importante**, rodea "2".

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.

Parte I

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

Parte I	Frecuencia			
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
1. Solicito información cuando la necesito	0	1	2	3
2. Presto atención 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 creo que 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 chicos de mi edad	0	1	2	3
9. Ignoro a quienes quieren llamar la atención en clase	0	1	2	3
10. Respeto el turno cuando hablo con los demás	0	1	2	3
11. Muestro mis sentimientos a los demás	0	1	2	3
12. Cooperero, hago lo que los profesores me dicen que haga	0	1	2	3

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.

Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

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

Parte I

	Frecuencia			
	Nunca 0	Pocas veces 1	A menudo 2	Casi siempre 3
13. Trato de hacer que los demás se sientan bien	0			
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 centro educativo	0	1	2	3
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 por iniciativa propia	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. Solicito 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. Solicito ayuda cuando la necesito	0	1	2	3
46. Mantengo la calma cuando estoy en desacuerdo con los demás	0	1	2	3

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

Parte II

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
51. Digo palabras ofensivas, indecentes o groseras	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 amistades	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 prestar la debida atención	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 solicitan 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

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
 Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

Parte III

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

Parte III	Importancia		
	No importante 1	Importante 2	Muy importante 3
76. Respetar el turno cuando se habla con los demás	1	2	3
77. Cooperar, hacer lo que los profesores dicen	1	2	3
78. Cuando alguien no se considera bien tratado, manifestar el desacuerdo	1	2	3
79. Hacer lo que se debe sin que tengan que pedirnoslo	1	2	3
80. Tratar de pensar en los sentimientos de los demás	1	2	3
81. Intentar hacer nuevas amistades	1	2	3
82. Mantener la calma cuando se está en desacuerdo con los demás	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 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 la Competencia Social 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 ejercitar 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).

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

Apéndice C.2. Forma definitiva del SEHHSS Profesores.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHHSS
---	--	--------

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Profesorado		
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 _____

¿Es estudiante con discapacidad? ___ Si su respuesta es "SI", indique cómo ha sido clasificado: _____

Fecha actual ___ de _____ de 2013

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* ___

Etapa Educativa en la 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, sin que ello signifique la supremacía de un género sobre el otro. Solo se harán distinciones en aquellos casos que así se requiera.

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
 Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013



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; Competencia Social, Dificultades de Aprendizaje Social, Competencia Académica y Relevancia de la Competencia Social.

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.

EJEMPLO

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

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 la Competencia Social

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".

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.

Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

- 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

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
 Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES **SEHSS**

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

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
 Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

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

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

SEHSS

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

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

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

- 85. Respetar el turno al participar en las conversaciones
- 86. Cooperar, seguir las indicaciones del profesor
- 87. Defenderse por uno mismo, al considerarse tratado injustamente
- 88. Comportarse bien sin supervisión
- 89. Mostrar interés y preocupación por los sentimientos de los demás
- 90. Hacer amistades fácilmente
- 91. Mantener la calma en situaciones de desacuerdo con los demás

Importancia

No importante	Importante	Muy importante
1	2	3
1	2	3
1	2	3
1	2	3
1	2	3
1	2	3

A continuación, si lo desea, puede añadir las observaciones que estime oportunas.

.....

.....

.....

.....

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
 Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

MUCHAS GRACIAS POR SU 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 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 la Competencia Social 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 ejercitar 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).

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

Apéndice C.3. Forma definitiva del SEHHSS Padres.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES		SEHHSS
--	--	---------------

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

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 2013

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.

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

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".

EJEMPLO

	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre
Le gusta hacer nuevas amistades	0	1	2	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.

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

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

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.

Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

Parte III.

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

A continuación, si lo desea, puede añadir las observaciones que estime oportunas.

.....

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
 Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

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 la Competencia Social 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 ejercitar 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).

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.

Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

García Salguero, B.I., Losada, L., Copyright ©

Autores: F. M. Gresham & S. N. Elliott - Copyright © 2008 NCS Pearson.
Adaptación B.I. García-Salguero, B.I. y L. Losada. Copyright © 2013

Apéndice D. Carta modelo invitación Profesorado



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

Nombre del Centro
Dirección
Localidad (Madrid)

Madrid, de de 201

Estimada profesora/ estimado profesor,

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 Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Su colaboración se concretaría en responder al cuestionario SEHSS, "Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales".

Para ello, deben acceder al siguiente enlace:

[CUESTIONARIO SEHSS - PROFESORADO](#)

Les agradecemos su colaboración y nos ponemos a su disposición para cualquier cuestión que pudiera plantearse en relación a las necesidades detectadas.

Atentamente,

Profesora
competenciasocial@edu.uned.es
Departamento MIDE II (OEDIP)
Facultad de Educación de la UNED

Apéndice E. Protocolo resultados SEHHSS-Estudiantes



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

**EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES
Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE SOCIAL**

CENTRO

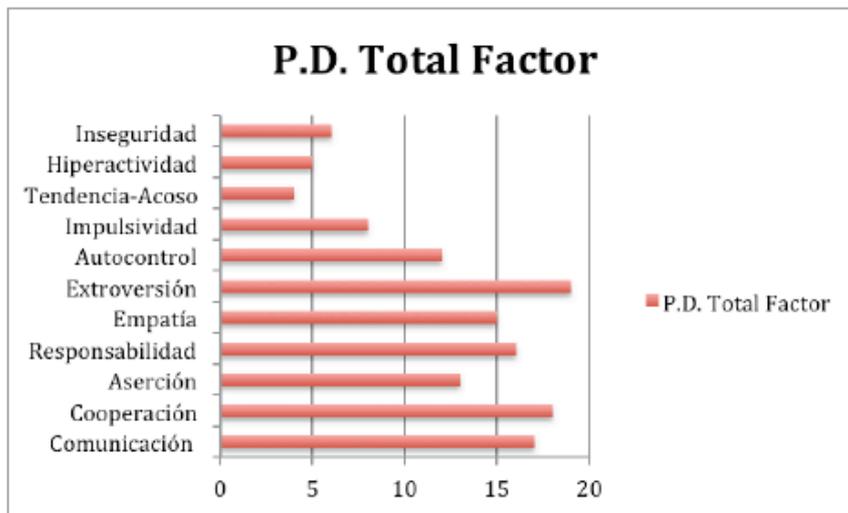
Grupo:

Nº de lista:

Fecha de aplicación:

Aplicadora:

Análisis de Datos:



Observaciones:

Apéndice F. Tablas para los estadísticos d de Somers y Tau-c de Kendall entre la categorización nominal de las escalas y sub-escalas del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la escala HHSS del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error	T	Sig.
				típ.	aproximada ^b	Aproximada
				Asint. ^a		
Ordinal	d de	Simétrica	,028	,072	,390	,696
por	Somers	Tipo Sociométrico	,034	,087	,390	,696
ordinal		dependiente nominal_PE_SEHHSS	,024	,061	,390	,696
		dependiente				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la escala HHSS del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error	típ.	T	Sig.
				asint. ^a		aproximada ^b	aproximada
Ordinal	por	Tau-c de Kendall	,020	,052		,390	,696
ordinal							
		N de casos válidos	147				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la sub-escala Comunicación del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error	T	Sig.
				típ.	aproximada ^b	aproximada
				Asint. ^a		
Ordinal	d de	Simétrica	,100	,080	1,244	,213
por	Somers	Tipo Sociométrico	,108	,087	1,244	,213
ordinal		dependiente nominal_PE_SEHHSS	,093	,074	1,244	,213
		comunicación dependiente				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la sub-escala Comunicación del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

	Valor	Error asint. ^a	típ. T	Sig. aproximada ^b
Ordinal por Tau-c de Kendall	,079	,064	1,244	,213
ordinal				
N de casos válidos	147			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la sub-escala Cooperación del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal d de Simétrica	,001	,073	,018	,985
por Somers Tipo Sociométrico	,002	,089	,018	,985
ordinal dependiente nominal_PE_SEHHSS cooperación dependiente	,001	,062	,018	,985

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la sub-escala Cooperación del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

	Valor	Error asint. ^a	típ. T	Sig. aproximada ^b
Ordinal por Tau-c de Kendall	,001	,053	,018	,985
ordinal				
N de casos válidos	147			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la sub-escala Aserción del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

				Valor	Error	T	Sig.
					típ.	aproximada^b	aproximada
					asint.^a		
Ordinal	d	de	Simétrica	,080	,069	1,147	,252
por	Somers	Tipo	Sociométrico	,093	,081	1,147	,252
ordinal		dependiente	nominal_PE_SEHHSS	,070	,061	1,147	,252
			aserción dependiente				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la sub-escala Aserción del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

				Valor	Error	típ.	T	Sig.
					asint.^a		aproximada^b	aproximada
Ordinal	por	Tau-c	de Kendall	,059	,052		1,147	,252
ordinal								
			N de casos válidos	147				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la sub-escala Responsabilidad del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

				Valor	Error	T	Sig.
					típ.	aproximada^b	aproximada
					asint.^a		
Ordinal	d	de	Simétrica	-,057	,077	-,739	,460
por	Somers	Tipo	Sociométrico	-,071	,096	-,739	,460
ordinal		dependiente	nominal_PE_SEHHSS	-,048	,065	-,739	,460
			responsabilidad dependiente				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la sub-escala Responsabilidad del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error	típ. T	Sig.
				asint.^a	aproximada^b	aproximada
Ordinal por ordinal		Tau-c de Kendall	-,041	,055	-,739	,460
N de casos válidos			147			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la sub-escala Empatía del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

				Valor	Error	T	Sig.
					típ. asint.^a	aproximada^b	aproximada
Ordinal por ordinal	d de Somers	Simétrica Tipo dependiente		,076	,072	1,042	,298
		nominal_PE_SEHHSS	Sociométrico	,087	,082	1,042	,298
		empatía dependiente		,067	,065	1,042	,298

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la sub-escala Empatía del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error	típ. T	Sig.
				asint.^a	aproximada^b	aproximada
Ordinal por ordinal		Tau-c de Kendall	,057	,055	1,042	,298
N de casos válidos			147			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la sub-escala Extroversión del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

				Valor	Error	T	Sig.
					típ.	aproximada ^b	aproximada
					asint. ^a		
Ordinal	d	de	Simétrica	,121	,067	1,765	,078
por	Somers	Tipo	Sociométrico	,127	,071	1,765	,078
ordinal		dependiente	nominal_PE_SEHHSS	,115	,064	1,765	,078
		extroversión dependiente					

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la sub-escala Extroversión del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

				Valor	Error	T	Sig.
					asint. ^a	aproximada ^b	aproximada
					típ.		
Ordinal	por	Tau-c	de Kendall	,098	,055	1,765	,078
ordinal							
N de casos válidos				147			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la sub-escala Autocontrol del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

				Valor	Error	T	Sig.
					típ.	aproximada ^b	aproximada
					asint. ^a		
Ordinal	d	de	Simétrica	-,108	,074	-1,429	,153
por	Somers	Tipo	Sociométrico	-,120	,083	-1,429	,153
ordinal		dependiente	nominal_PE_SEHHSS	-,098	,068	-1,429	,153
		autocontrol dependiente					

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la sub-escala Autocontrol del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error	típ. T	Sig.
				asint.^a	aproximada^b	aproximada
Ordinal	por	Tau-c de Kendall	-,083	,058	-1,429	,153
ordinal						
N de casos válidos			147			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la escala DAS del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

				Valor	Error	T	Sig.
					típ. asint.^a	aproximada^b	aproximada
Ordinal	d	de Simétrica		-,064	,083	-,769	,442
por	Somers	Tipo Sociométrico		-,083	,107	-,769	,442
ordinal		dependiente					
		nominal_PE_SEHHSS		-,052	,068	-,769	,442
		DAS dependiente					

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la escala DAS del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error	típ. T	Sig.
				asint.^a	aproximada^b	aproximada
Ordinal	por	Tau-c de Kendall	-,044	,058	-,769	,442
ordinal						
N de casos válidos			147			

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la sub-escala Impulsividad del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error	T	Sig.
				típ.	aproximada ^b	aproximada
				asint. ^a		
Ordinal	d de	Simétrica	-,029	,076	-,385	,700
por	Somers	Tipo Sociométrico	-,033	,087	-,385	,700
ordinal		dependiente nominal_PE_SEHHSS	-,026	,067	-,385	,700
		impulsividad dependiente				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la sub-escala Impulsividad del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error	típ.	T	Sig.
				asint. ^a		aproximada ^b	aproximada
Ordinal	por	Tau-c de Kendall	-,022	,057		-,385	,700
ordinal							
		N de casos válidos	147				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la sub-escala Actitudes de Acoso del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error	T	Sig.
				típ.	aproximada ^b	aproximada
				asint. ^a		
Ordinal	d de	Simétrica	-,082	,076	-1,064	,287
por	Somers	Tipo Sociométrico	-,103	,097	-1,064	,287
ordinal		dependiente nominal_PE_SEHHSS	-,068	,063	-1,064	,287
		actitudacoso dependiente				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la sub-escala Actitudes de Acoso del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error asint.^a	típ. T	aproximada^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall		-,058	,054	-1,064		,287
N de casos válidos			147				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la sub-escala Hiperactividad/ Déficit de Atención del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

				Valor	Error asint.^a	T	aproximada^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	d de Somers	Simétrica		,020	,078	,263		,792
		Tipo dependiente	Sociométrico	,024	,092	,263		,792
		nominal PE SEHHSS	hiperactividad dependiente	,018	,067	,263		,792

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la sub-escala Hiperactividad/ Déficit de Atención del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error asint.^a	típ. T	aproximada^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall		,015	,057	,263		,792
N de casos válidos			147				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico d de Somers para la categorización nominal de la sub-escala Inseguridad del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error	T	Sig.
				típ.	aproximada^b	aproximada
				asint.^a		
Ordinal	d de	Simétrica	-,081	,084	-,961	,337
por	Somers	Tipo Sociométrico	-,108	,111	-,961	,337
ordinal		dependiente nominal_PE_SEHHSS inseguridad dependiente	-,065	,068	-,961	,337

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estadístico Tau-c de Kendall para la categorización nominal de la sub-escala Inseguridad del SEHHSS-Forma Estudiantes y el tipo sociométrico del SOCIOMET

			Valor	Error	típ.	T	Sig.
				asint.^a		aproximada^b	aproximada
Ordinal	por	Tau-c de Kendall	-,055	,058		-,961	,337
ordinal							
N de casos válidos			147				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.